

II Seminário Nacional do Fladem Brasil

Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana



ANAIS

Vitória, ES - 11 a 14 de setembro de 2018

II Seminário Nacional do Fladem Brasil

Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana



ANAIS

Vitória, ES - 11 a 14 de setembro de 2018

Organização: Maria Michelle Batista dos Santos e Leonardo da Silveira Borne

Realização:



Apoio:

- Secretaria de Estado de Cultura do Espírito Santo
 - Palácio da Cultura Sônia Cabral
- Secretaria de Estado de Gestão e Recursos Humanos
 - Museu de Arte do Espírito Santo
- Arquivo Público do Estado do Espírito Santo
 - Palácio Anchieta

FACULDADE DE MÚSICA DO ESPÍRITO SANTO

Governador do Estado do Espírito Santo

Paulo Hartung

Vice-governador

César Colnago

Secretário de Estado da Educação

Haroldo Rocha

I

Faculdade de Música do Espírito Santo "Maurício De Oliveira" / Diretor Geral

Paulo Henrique Avidos Pelissari

Assessora Acadêmica

Dalva Nickel Saúde

Coordenadora de Pós-graduação e Pesquisa

Gina Denise Barreto Soares

Coordenadora dos Cursos de Bacharelado

Regina Célia Nava Martins

Coordenadora do Curso de Licenciatura

Rosângela Fernandes

Coordenação do Curso de Formação Musical

Raquel Bianca Castro de Sousa

Coordenação do Curso de Musicalização

Anna Cláudia Vidigal Perin

Fórum Latino-americano de Educação Musical – FLADEM

Seção Nacional – Fladem Brasil

(Presidência: 2017-2019)

Junta diretiva

Presidente – Leonardo Moraes Batista (Departamento Nacional do Sesc)

Vice-Presidente - Glauber Resende Domingues (SME/RJ)

1º Secretária – Eliete Vasconcelos Gonçalves (SME/RJ)

2º Secretário – Hugo Barbosa Bozzano (FM/Universidad de Valencia)

1º Tesoureira - Jeanine Bogaerts (UNICBE)

2º Tesoureira – Sulamita de Oliveira Lage (UBM/ UNICBE)

Comissão de Vogais

Juliane Cristina Larsen (UNILA)

André Luiz Gonçalves de Oliveira (UNOESTE)

Djenane Vieira dos Santos Silva (UFBA)

Conselho Editorial/Comitê Científico

Presidente - Patrícia Lakchmi Leite Mertzig Gonçalves de Oliveira (UNOESTE)

Ana Carolina Nunes do Couto (UFPE)

Rosangela Duarte (UFRR)

Eduardo Guedes Pacheco (UERGS)

Comitê Consultivo

Maria Teresa Alencar de Brito (USP)

Marisa de Oliveira Trench Fonterrada (UNESP)

Adriana Rodrigues Didier (UNICBE)

Conselho Fiscal

Presidente: Vinícius Eufrásio de Oliveira (UFMG)

Gustavo Froisi Bennetti (UFRR)

Márcio Penna Corte Real (UFG)

Coordenações Regionais e Representações Estaduais:

SUL – Dulcimarta Lemos Lino (UFRGS)

PR – Juliane Cristina Larsen (UNILA)

SC – Leonardo Nunes (UFBA)

RS – Eduardo Guedes Pacheco (UERGS)

SUDESTE – Rita Maria Brandão Machado (Vozes Sinérgicas)

ES – Gina Denise Barreto Soares (FAMES)

MG – Vinícius Eufrásio de Oliveira (UFMG)

RJ – Leonardo do Nascimento Rodrigues (UBM/UNIRIO)

SP – Magda Dourado Pucci (MAWACA)

NORTE – Tainá Maria Magalhães Façanha (UFPA)

AM – Caroline Caregnato (UEA)

AP – Emanuel Lima Cordeiro (UEAP)

PA – Tainá Maria Magalhães Façanha (UFPA)

RO – Marcelo Caires Luz (IFRO)

RR – Rosângela Duarte (UFRR)

TO – Anderson Fabricio Andrade Brasil (UFT)

NORDESTE – Micael Carvalho dos Santos (Colun/UFMA)

BA – Luan Sodré de Souza (UFBA)

CE – Leonardo da Silveira Borne (UFC)

MA – Gabriela Flor Visnadi e Silva (UFMA)

PB – Harue Tanaka (UFPB)

PE – Ana Carolina Nunes do Couto (UFPE)

PI – Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti (UFPI)

RN – Flávia Maiara Lima Fagundes (UERN)

CENTRO OESTE – Kemuel Kesley Ferreira dos Santos (IFG - Campus Inhumas)

GO – Márcio Penna Corte Real (UFG)

II SEMINÁRIO NACIONAL DO FLADEM BRASIL

Coordenação Geral

Gina Denise Barreto Soares

Leonardo Moraes Batista

Secretaria

Eliete Vasconcelos Gonçalves

Hugo Luis Barbosa Bozzano

Tesouraria

Jeanine Bogaerts

Sulamita de Oliveira Lage

Coordenação Científica

Patrícia Lakchmi Leite Mertzig Gonçalves de Oliveira

Coordenação Artístico-Cultural

Sulamita de Oliveira Lage

Coordenação de Infraestrutura

Glauber Resende Domingues

Marcelo Rodrigues de Oliveira

Maria Rita Brandão Machado

Michele de Almeida Rosa Rodrigues

Paula Maria Lima Galama

Sulamita de Oliveira Lage

Coordenação de Comunicação

Magda Dourado Pucci

Social Media:

Micael Carvalho dos Santos

Magda Dourado Pucci

Revisão:

Glauber Resende Domingues

Designers:

Eliza Rebeca Simões Neto Vazquez

Diana Magalhães Machado Fagundes

Hugo Luis Barbosa Bozzano

Micael Carvalho dos Santos

Pareceristas:

Adriana Rodrigues Didier (UNICBE)

Ana Carolina Nunes do Couto (UFPE)

Anderson Fabricio Andrade Brasil (UFT)

André Luiz Gonçalves de Oliveira (UNOESTE)

Caroline Caregnato (UEA)

Dulcimarta Lemos Lino (UFRGS)

Eliete Vasconcelos Gonçalves (SME-RJ)

Elza Lacman Greif (UNICBE)

Emanuel Lima Cordeiro (UEAP)

Ethel Batres Moreno (Universidad de San Carlos - Guatemala)

Fernando Stanzione Galizia (UFSCAR)

Flávia Maiara Lima Fagundes (UERN)

Gabriela Flor Visnardi e Silva (UFMA)

Gina Denise Barreto Soares (FAMES)

Glauber Resende Domingues (SME-RJ)

Harue Tanaka (UFPB)

Jeanine Bogaertes (UNICBE/FioCruz)

João Fortunato Soares de Quadros Júnior (UFMA)

José Carlos Teixeira Junior (SME-RJ/FAETEC)

Juliane Cristina Larsen (UNILA)

Katharina Doring (UNEB/UFBA)

Leonardo da Silveira Borne (UFC)

Leonardo Fuks (UFRJ)
Leonardo Assis Nunes (UFBA)
Leonardo do Nascimento Rodrigues (UBM/UNIRIO)
Lilia do Amaral Manfrinato Justi (UNIRIO)
Luan Sodré de Souza (IFBA/UFBA)
Luciana Pires de Sá Requião (UFF/UNIRIO)
Luciano da Costa Nazario (FURG)
Luzmila Gloria Mendivil Trelles de Peña (PUC - Peru)
Magda Dourado Pucci (Leiden University/Mawaca)
Márcio Penna Corte Real (UFG)
Maria Odileiz Sousa Cruz (UFRR)
Marisa Trench de Oliveira Fonterrada (UNESP)
Maya Suemi Lemos (UERJ)
Patrícia Lakchmi Leite Mertzig Gonçalves de Oliveira (UNOESTE)
Pedro Macedo Mendonça (Colégio Pedro II)
Eliza Rebeca Simões Neto Vazquez (Ciranda da Arte/SEE-GO)
Regina Marcia Simão Santos (UNIRIO)
Ricardo Norberto Lopez Leon (Universidad de Puerto Rico)
Rosangela Duarte (UFRR)
Sabrina Laurelee Schulz (UEM)
Samuel Mello Araújo Junior (UFRJ)
Silvia Garcia Sobreira (UNIRIO)
Sulamita de Oliveira Lage (UNICBE/UBM)
Tainá Maria Magalhães Façanha (UEPA/UFPA)
Thais Soares Bezerra (SME-RJ)
Virgínia Bezerra de Souza Barbosa (UFRJ)

Comissão Artística

Sulamita de Oliveira Lage (UNICBE/UBM) **Presidente**
Luan Sodré de Souza (UFBA)
Tainá Maria Magalhães Façanha (UEPA/UFPA)
Leonardo do Nascimento Rodrigues (UBM/UNIRIO)
Flávia Maiara Lima Fagundes (UERN)
Gabriela Flor Visnardi e Silva (UFMA)

Monitores:

Adilson Batista da Silva Junior

Ana Laura Simão

Artur Costa Lopes

Carlos Antonio Cruz

Daniel Pereira Santos

Deborah Terezinha Conceição

Denilson José Custodio

Durval Faria Júnior

Flávia Bonelli Silva

Jefferson Costa Silva

Lilian Cunha Pita

Lucas De Assis Costa

Lucas Luiz Da Silva Meyrelles

Magno Santos Da Silva

Marcelo Rodrigues Gomes

Marlene Pereira Lacerda

Naor Alves Esteves

Neiva Castelo Biajoni

Pedro Fernandes De Carvalho

Regilane Pereira De Oliveira

Regina Rezende

Rômulo Ferreira Dias

Sabrina Cristina Manhaes

Thamíris Ribeiro Schuontz

SUMÁRIO

Fladem Brasil/FLADEM - Leonardo Moraes Batista	11
Palavra da Presidente do Comitê Científico - Patrícia Mertzig	13
Fladem Brasil, bem-vindo a Vitória! - Gina Denise Barreto Soares	14
Programação Geral	15
Endereços dos Locais de Realização do II Seminário	17
Conferência de Abertura	18
Conferência de Encerramento	19
Mesas de Debate	20
Minicursos	21
Apresentações Musicais	22
Programação GT 1 (Formação do Educador Musical Latino-americano)	23
Programação GT 2 (Epistemologias da Educação Musical)	28
Programação GT 3 (Currículos em Ed. Musical e práticas pedagógicas emancipatórias)	34
Programação GT 4 (Culturas, Sociedades e Educação Musical)	40
Resumos Mostras Pedagógicas	46
Resumos Apresentações Musicais	64
Trabalhos Completos: GT 1	79
Trabalhos Completos: GT 2	165
Trabalhos Completos: GT 3	277
Trabalhos Completos: GT 4	433

Fladem Brasil/FLADEM

O Fórum Latinoamericano de Educação Musical - FLADEM - é um movimento de caráter autônomo e independente que atualmente reúne educadores musicais de 16 países da América-Latina: Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Chile, Equador, Guatemala, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Puerto Rico, Uruguai e Venezuela.

Sendo uma rede humana, solidária e operativa, o movimento tem seu foco de ação no fortalecimento da educação musical latino-americana, favorecendo o desenvolvimento de propostas pedagógico-musicais sintonizadas com as realidades dos distintos países do continente, em diálogo com as questões e debates da contemporaneidade. Respeita as necessidades, os valores e os desejos próprios às realidades latino-americanas com suas singularidades, dialogando com conhecimentos e experiências oriundos de espaços e tempos diversos.

Durante o VIII Seminário Latino-Americano de Educação Musical, realizado na Cidade do México – México, em 2002, foram fundamentados os Princípios do FLADEM e, estes são para nós imprescindíveis, em nossas ações educativas, artísticas, culturais e sobretudo pedagógicas como baluartes de um projeto EDUCATIVO, EMANCIPATÓRIO e DESCOLANIZADOR. São estes:

- 1) A educação musical é um direito humano, presente ao longo de toda a vida, dentro e fora do âmbito escolar. A música deve estar a serviço das necessidades e demandas individuais e sociais.
- 2) A educação musical é baluarte e portadora de elementos fundamentais da cultura dos diferentes povos latino-americanos, o que a torna prioritária em função da formação das identidades locais e, por extensão, da consolidação da identidade latino-americana.
- 3) A educação musical está a serviço da integração sociocultural e da solidariedade, permitindo canalizar, positivamente, diferenças de todos os tipos.
- 4) Uma educação musical flexível e aberta tende a romper estereótipos e a instaurar novos paradigmas de comportamento e aprendizagem no contexto escolar e social.
- 5) A educação musical, por meio da vivência e da produção musical, tende a promover o desenvolvimento pleno da sensibilidade artística, da criatividade e da consciência mental.
- 6) Integrando os povos de origem ameríndia, ibérica e caribenha que formam o continente latino-americano, o FLADEM é uma instituição independente que propõe preservar as raízes musicais e validar projetos educativos que emergem dos processos históricos e culturais dos diferentes países.
- 7) O FLADEM é uma instituição com bases artísticas e humanas amplas, integrando educadores musicais, músicos, artistas, docentes de diferentes áreas e toda pessoa que abraça esta Declaração de Princípios, sem restringir sua participação em outras organizações.

8) O FLADEM constitui uma rede de serviço e de pesquisa que propicia a formação de redes solidárias de ação, orientadas a formar, a capacitar e a integrar os educadores musicais dos países participantes.

9) O FLADEM concebe a educação pela arte como um processo permanente de aprendizagem e integração das linguagens expressivas, visando o aperfeiçoamento da pessoa humana, como meio de transformação qualitativa do mundo e da vida.

10) O FLADEM se compromete a implementar políticas educativas e culturais favoráveis à realização plena destes princípios.

Com os princípios que nos regem destaco que o Fladem Brasil - seção nacional do FLADEM é fundado em 2013, por Adriana Rodrigues e nos anos anteriores, precisamente de 2004 até o ano de sua fundação, Marisa Fonterrada e Maria Teresa de Alencar (a Teca), forma representações nacionais do FLADEM, no Brasil. A seção nacional tem seu foco de ação político-epistemológica, pedagógico-musical e formativa-cultural, sob bases que legitimam o processo de Educação Musical - aberta e flexível, comprometida com o fortalecimento da identidade latino-americana e com o desenvolvimento de práticas pedagógicas comprometidas com a formação humana.

A realização do II Seminário Nacional de Educação Musical do Fladem Brasil legitima a nossa ação pedagógico-musical. Pois, acreditamos que solidificar as ideias do FLADEM em nosso país, pela importância dos princípios que defende e pela especial oportunidade que o movimento propicia ao caminho de compartilhar experiências e conhecimentos de níveis diversos, os quais incluem a riqueza e a diversidade das produções musicais do continente com olhar ampliado e com foco ampliado na formação humana cujo o desenvolvimento é um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Ou seja, um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes.

A título de considerações finais sinalizo que discutir “Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano: interações entre currículo, pedagógicas abertas e formação humana” pode ser amplamente urgente emergente para o debate contemporâneo e então o Fladem Brasil abre espaço de discussões, práticas e reflexões, no intuito de abrir espaços alternativos de expressão pedagógico-musical, para a nossa maior missão – a formação humana, por meio da Educação Musical.

Leonardo Moraes Batista

Presidente do Fladem Brasil

2017-2019

Palavra da Presidente do Comitê Científico

A segunda edição do Seminário Nacional Fladem Brasil começou! Para esta edição, foram propostos quatro eixos temáticos a partir do tema central: Educação Musical e o Pensamento Latino-americano: Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana.

O primeiro deles, cujo título é Formação do Educador Musical Latino-americano, a proposta é discutir os diversos sub-temas, dentre eles cito a Formação inicial e continuada em Educação Musical na contemporaneidade; Práticas pedagógico-musicais do cotidiano como processo de formação docente; Saberes necessários à prática pedagógico-musical autônoma e significativa. Já no eixo Epistemologias da Educação Musical sinaliza-se para as reflexões que privilegiem o fortalecimento e a renovação dos modelos pedagógico-musicais; A pesquisa em Educação Musical como geradora de mudanças concretas e significativas no século XXI; os conhecimentos subalternizados à visibilidade: a produção de conhecimento como prática emancipatória; e a subalternizados à visibilidade: o surgimento de novas epistemologias em Educação Musical, dentre outros.

Currículos em Educação Musical e Práticas Pedagógicas Emancipatórias é o título do terceiro eixo que envolve o debate sobre a Decolonialidade na e para a prática pedagógico-musical como exercício para a reinvenção da Escola; O Currículo emancipatório e processos criativos em Educação Musical nos diversos espaços de ensino e de aprendizagem; As perspectivas interseccionais, cotidiano e Educação Musical como amplo espaço para a formação humana; A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Educação Musical no Brasil: reflexões, discussões e desafios. Por fim, o eixo temático Culturas, sociedades e educação musical tem como objetivo proporcionar algumas considerações a respeito dos processos cotidianos de aprendizagem na formação das identidades culturais; A interculturalidade crítica como perspectiva para práticas pedagógico-musicais; A cultura Popular, Territorialidade e Diversidade Musical: seus recursos, abordagens, ética e estética na construção das narrativas; As performances como práticas estéticas, poéticas e políticas no enredo da produção de saberes e conhecimentos.

Dessa forma, a Comissão Científica da seção Brasil do Fórum Latino-americano de Educação Musical agradece a participação de todos que, nos esforços de enviar seus trabalhos, sejam, científicos ou artísticos, poderão dar voz a suas produções e contribuir para o fortalecimento da pesquisa e da música no Brasil e na América-Latina.

Patrícia Lakchmi Leite Mertzig Gonçalves de Oliveira

Presidente do Comitê Científico Fladem Brasil

2017-2019

Fladem Brasil, bem-vindo à Vitória!

A realização do II Seminário Nacional Fladem Brasil em Vitória, acolhido pela Fames, é um acontecimento valiosíssimo para a sociedade capixaba. Sedar tal evento é uma honra e uma grande oportunidade de colocar o Espírito Santo como participante da rede de professores latino-americanos que é o Fladem. Como capixaba, professora, musicista, representante do Fladem Brasil no estado do Espírito Santo e coordenadora geral do evento, sinto-me honrada de ter a chance de contribuir para a disseminação do pensamento que norteia os 25 anos de existência do Fladem. Acredito na transformação de mentalidades por meio de reflexões e vivências, algo próprio do potencial das ações da educação e da música por meio das pedagogias abertas que abriga toda a sorte de diferenças, tal qual o Fladem preconiza. É próprio do Fladem propor uma abordagem sistemática das questões que permeiam o nosso estar no mundo, em que diversas músicas e diversos modos de relacionamento com a mesma se faz presente todo o tempo. A comissão organizadora, nacional e local, está empenhada em promover um evento memorável. Será uma grande oportunidade para todos aqueles que de alguma forma se envolvem com a educação musical e veem, neste campo de conhecimento, saídas plausíveis para questões relacionadas à formação humana.

Para Vitória e para o estado do Espírito Santo, a entrada do Fladem em nossa cena cotidiana se configura como uma verdadeira oportunidade de formação em música para os nossos professores, alunos e a quem mais possa interessar. Ainda que a seção Fladem Brasil esteja se fortalecendo a cada dia, foi a partir da I Jornada Nacional ocorrida em abril de 2018, da qual a Vitória fez parte, trazendo para a Fames um incrível potencial de pensamento e ações musicais concretas vividos em apenas um dia, que as terras capixabas começaram a despertar para os ideais flademianos.

Dessa forma, a Fames tem sido envolvida pelo pensamento flademiano e se preparado para o Seminário que agora se inicia. Este ano é marcante para nós capixabas ligados a música e a seu ensino por esse rápido caminhar em direção ao fortalecimento do Fladem Brasil no nosso estado. Sendo assim, temos as melhores expectativas.

Queremos convidar a todos para aproveitarem do II Seminário Nacional Fladem Brasil, de 11 a 14 de setembro em Vitória na certeza de que será um evento de muito aprendizado e trocas de experiências. A sua presença é muito importante para nós. Bem-vindo a Vitória!

Gina Denise Barreto Soares

Representante do Fladem Brasil no Espírito Santo

Coordenadora Geral do II Seminário Nacional do Fladem Brasil

PROGRAMAÇÃO GERAL

TERÇA-FEIRA (11/9/2018)

8h às 9h30 – Credenciamento (*Palácio Sônia Cabral*)

9h30 às 10h30 - Abertura com Apresentação Musical (*Palácio Sônia Cabral*)

10h30 às 12h – Conferência de Abertura – “Diversidade Humana, Pluralidade Cultural e Práxis Sonora: os fazeres curriculares nos espaços de Educação” – Samuel Araújo (UFRJ) (*Palácio Sônia Cabral*)

12h às 12h30 – Apresentação Musical (*Palácio Sônia Cabral*)

12h30 às 14h – Almoço

14h às 16h - GT's: Mesas Redondas Simultâneas (*Salas dos GT's*)

Mesa 1: Formação do Educador Musical Latino-americano - Luzmila Mendivil (PUC Peru) e Luciana Requião (UFF) - *Palácio Sônia Cabral*

Mesa 2: Epistemologias da Educação Musical – Marcos Santos (UFBA) e Glauber Resende Domingues (SMERJ) - *Auditório da Fames*

Mesa 3: Currículos em Educação Musical e Práticas Pedagógicas Emancipatórias – Marcia Kambeba e Thaís Lobosque (UFG) - *Auditório da SEGER*

Mesa 4: Culturas, Sociedades e Educação Musical - Aíssa Guimarães (UFES) e Edson Kayapó (IFBA) - *Auditório do Arquivo Público*

16h às 16h15 - Intervalo

16h15 às 18h - GT's: Propostas Pedagógico-Musicais - *Salas dos GT's*

19h00 às 20h00 – Apresentação Musical (*Palácio Sônia Cabral*)

QUARTA-FEIRA (12/9/2018)

9h às 11h - ver locais na lista de minicursos

Minicurso A - Tradição e Ruptura - ancestralidades em movimento (Gabriel Levy e Magda Pucci)

Minicurso B - Encanto da Mata: Literatura, Música e Poesia das aldeias (Márcia Kambeba)

11h às 13h – ver locais na lista de minicursos

Minicurso C - Quando fazer música é uma festa (Lilia Romero)

Minicurso D - O Jongo na roda da aprendizagem (Mestre Hudson Antunes)

Minicurso E - Os desafios da escola de Educação Básica para o/a professor/a de Música (Silvia Sobreira).

13h às 14h30 – Almoço

14h30 às 16h - GT's: Apresentação de Trabalho (*Salas dos GT's*)

16h às 16h15 - Intervalo

16h15 às 18h - GT's: Apresentação de Trabalho - *Salas dos GT's*

18h30 às 19h30 – Sessão de Pôsteres (*Palácio Sônia Cabral*)

19h30 às 20h30 – Apresentações Musicais (*Palácio Sônia Cabral*)

QUINTA-FEIRA (13/9/2018)

9h às 11h – Mesa de Debate: Mestres de Tradição Cultural (*Palácio Sônia Cabral*)

“Saberes e conhecimentos ancestrais como prática pedagógico-cultural-musical: resistências e resiliências”

– Mestre Hudson Antunes e Mestre Valdemiro Sales

11h às 12h – 4ª Assembléia Fladem Brasil (*Palácio Sônia Cabral*)

12h às 13h - Apresentação Musical (*Palácio Sônia Cabral*)

13h às 14h30 – Almoço

14h30 às 16h - GT's: Apresentação de Trabalho (*Salas dos GT's*)

16h às 16h15 - Intervalo

16h15 às 18h - GT's: Apresentação de Trabalho (*Salas dos GT's*)

18h30 às 19h - Lançamento de Livros (*Palácio Sônia Cabral*)

19h às 20h – Apresentações Musicais (*Palácio Sônia Cabral*)

SEXTA-FEIRA (14/9/2018)

9h às 11h - ver locais na lista de minicursos

Minicurso G - Voz, Criatividade e Pedagogias Abertas (Ritamaria Machado)

Minicurso H – Questões epistemológicas e/na Educação Musical (Glauber Resende Domingues)

11h às 13h – ver locais na lista de minicursos

Minicurso I - Música brasileira de matriz africana: as linhas-guia como elemento descolonizador (Marcos Santos)

Minicurso J - O ensino do Congo nas escolas (Mestre Valdemiro Sales)

Mini-curso L - Um passeio por ritmos populares brasileiros: música, movimento e percussão (Thaís Bezerra)

13h às 14h30 – Almoço

14h30 às 16h - GT's: Intercâmbio (*Palácio Sônia Cabral*)

16h às 17h30 - Conferência de Encerramento - “Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano: Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana” – Lilia Romero (Peru) (*Palácio Sônia Cabral*)

17h30 às 18h - Apresentação Musical (*Palácio Sônia Cabral*)

18h às 18:30h - Considerações Finais (*Palácio Sônia Cabral*)

18h30 - Cortejo de Encerramento (*Rua*)

ENDEREÇOS DOS LOCAIS

- Palácio da Cultura Sônia Cabral

Praça João Clímaco, s/n - Centro, Vitória - ES

- Faculdade de Música do Espírito Santo - FAMES

Praça Américo Poli Monjardim, 60 - Centro, Vitória - ES

- SEGER - Secretaria de Estado de Gestão e Recursos Humanos

Edifício Fábio Ruschi - Av. Princesa Isabel, 236 - Centro, Vitória - ES

- Arquivo Público do Estado do Espírito Santo

R. Sete de Setembro, 414 - Centro, Vitória - ES

- Museu de Arte do Espírito Santo

Av. Jerônimo Monteiro, 631 - Centro, Vitória - ES

Conferência de Abertura - Palácio Sônia Cabral

“Diversidade Humana, Pluralidade Cultural e Práxis Sonora: os fazeres curriculares nos espaços de Educação”

Conferencista: Samuel Araújo - UFRJ

Entre os muitos desafios colocados a se pensar o fazer curricular em espaços educacionais - e, neste, o papel da música ou das artes -, quiçá o mais difícil, embora prioritário, seja compreender a que(m) serve tal fazer hoje, notadamente em realidades marcadas tão visivelmente por desigualdades socioeconômicas, violências e assimetrias

de poder como observado em grande medida na América Latina e no Caribe. Com processos de formação nacional distintos, os países da região foram, porém, atravessados por fluxos comuns como o colonialismo, o racismo e o patriarcalismo sexista e LGBTfóbico, propiciando simultaneamente aprendizados recíprocos sobre suas características particulares e seu enfrentamento em diferentes contextos nacionais. Esta conferência abordará tais questões a partir de experiência acumulada em iniciativas de pesquisa-ação participativa desenvolvidas por pesquisadora(e)s do Laboratório de Etnomusicologia da UFRJ que tomam a práxis sonora – inter-relação entre discursos, práticas e políticas concernentes ao sonoro – como dimensão irrecusável do exercício da política por uma sociedade mais inclusiva, justa e democrática. À base dessa experiência, propõe-se uma reflexão coletiva sobre a importância da integração de saberes, assim como entre ensino, pesquisa e extensão, nas atividades de formação universitária de professores de música e, consequentemente, em sua atuação no sistema de ensino básico.

Conferência de encerramento - Palácio Sônia Cabral

“Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano: Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana”

Conferencista: Lilia Romero Soto - Presidente do FLADEM

A conferência tem o intuito de debater o tema central do II Seminário Nacional do Fladem Brasil com vias de construir caminhos e possibilidades, a partir das reflexões, debates e proposições que serão levantadas no decorrer da ação. Com foco no debate que se estabelece sobre formação humana e currículo, permeado pelas ideias das pedagogias abertas, olhadas através do pensamento latino-americano, objetiva-se debater a proposição de uma Educação Musical comprometida com o ensino e aprendizagem de Música pautado por elementos fundamentais da cultura dos diferentes povos latino-americanos, mediado pela integração sociocultural. Ou seja, uma Educação

Musical - flexível e aberta, que busca romper estereótipos e a instaurar novos paradigmas de aprendizagem, com sensibilidade e criatividade artística, visando o desenvolvimento da pessoa humana, como meio de transformação qualitativa do mundo e da vida.

Mesas de Debate Simultâneas dos GT's - 11/09

Formação do Educador Musical Latino-Americano (Palácio Sônia Cabral)

- Dra. Luzmila Mendivil (PUC Peru)
- Dra. Luciana Requião (UFF)

Epistemologias da Educação Musical (Auditório da FAMES)

- Dr. Glauber Resende Domingues (SME-RJ)
- Ms. Marcos Santos (UFBA)

Currículos em Educação Musical e práticas pedagógicas (Auditório da SEGER)

- Dra. Thaís Lobosque Aquino (UFG)
- Ms. Marcia Kambeba

Culturas, Sociedades e Educação Musical (Auditório do Arquivo Público)

- Dra. Aíssa Guimarães (UFES)
- Dr. Edson Kaypó (IFBA)

Mesa de Debate: Mestres de Tradição Cultural - 13/09 (Palácio Sônia Cabral)

Saberes e conhecimentos ancestrais como prática pedagógico-cultural-musical: resistências e resiliências

- Mestre Hudson Antunes
- Mestre Valdemiro Sales

Minicursos

	Título	Professor(es)	Dia, Hora e Local
A	Tradição e Ruptura - ancestralidades em movimento	Gabriel Levy e Magda Pucci	12/09 09h Palácio Sônia Cabral
B	Encanto da Mata: Literatura, Música e Poesia das aldeias	Márcia Kambeba	12/09 09h Auditório da Fames
C	Quando fazer música é uma festa	Lilia Romero	12/09 11h Palácio Sônia Cabral
D	O Jongo na roda da aprendizagem	Mestre Hudson Antunes	12/09 11h Auditório da Fames
E	Os desafios da escola de Educação Básica para o/a professor/a de Música	Silvia Sobreira	12/09 11h Auditório da SEGER
G	Voz, Criatividade e Pedagogias Abertas	Ritamaria Machado	14/09 09h Palácio Sônia Cabral
H	Questões epistemológicas e/na Educação Musical	Glauber Resende Domingues	14/09 09h Auditório da Fames
I	Música brasileira de matriz africana: as linhas-guia como elemento descolonizador	Marcos Santos	14/09 11h Auditório do Arquivo Público
J	O ensino do Congo nas escolas	Mestre Valdemiro Sales	14/09 11h Auditório da Fames
L	Um passeio por ritmos populares brasileiros: música, movimento e percussão	Thaís Bezerra	14/09 11h Palácio Sônia Cabral

Apresentações Musicais - Palácio Sônia Cabral

11	Terça-feira	9:30	Grupo de Percussão (FAMES)
11	Terça-feira	12:00h	Conexões Baianas
11	Terça-feira	19:00h	Choro Acadêmico FAMES/ Coro Céu da Boca
12	Quarta-feira	19:00h	Ventos do Norte/Família GAM
13	Quinta-Feira	12:00h	Piano Maranhense
13	Quinta-feira	12:30h	Música Eletroacústica
13	Quinta-feira	19:00h	Gabriel Levi Convida
13	Quinta-feira	19:30h	Camerata de Violões de Araçatuba Guri - SP
14	Sexta-feira	18h	Cortejo de Tradições (Escola de Samba, Congo e Jongo)

Programação e Resumos GT 1

Formação do Educador Musical Latino-americano

Coordenação: Adriana Didier (CBM) e Patrícia Mertzig (UNOESTE).

Local: Palácio Sônia Cabral

TERÇA-FEIRA (11/09)

14h às 16h - Mesa Redonda do GT: Formação do Educador Musical Latino-Americano (Palácio Sônia Cabral)

Dra. Luzmila Mendivil (PUC Peru)

Dra. Luciana Requião (UFF)

16h15 às 18h - GT's: Propostas Pedagógico-Musicais

Vivências no Maracatu: Uma proposta pedagógico-musical - Harue Tanaka.

Objetivo geral: Vivenciar uma manifestação emblemática para a cultura nordestina brasileira – maracatu –, bem como desenvolver a possibilidade de utilizá-la sob diversos aspectos musicais tanto do ponto de vista instrumental (percussão) quanto musical (ritmos, música, letra, etc.).

Objetivo específico: a) Compreender os fundamentos do ritmo maracatu; b) Aprender a manusear as baqueta e o tambor (também denominado de alfaia) e c) Entender a metodologia adotada.

QUARTA-FEIRA (12/09)

14h30 às 16h - GT's: Apresentação de Trabalhos

14:30 - 14:50 - O impacto das relações profissionais no espaço escolar: um debate com professores de Música e coordenadores pedagógicos - Monalisa Carolina Bezerra da Silveira, Luciana Requião.

Esse artigo é um projeto de pesquisa de Mestrado em fase inicial, classificado como uma pesquisa qualitativa, o qual pretende investigar o impacto das relações profissionais, entre professores de Música e coordenadores pedagógicos, no espaço escolar do Curso de Extensão da EM-UFRJ e do CAP-UFRJ. Os procedimentos metodológicos utilizados serão: observação, entrevistas semiestruturadas aos professores e coordenadores, revisão bibliográfica e análise documental. Por fim, mais importante que a sua conclusão, o interesse dessa pesquisa é no que pode ser descoberto durante o processo da mesma.

Palavras-chave: Relações profissionais, Educação Musical, Professores de Música, Coordenadores Pedagógicos, Espaço escolar.

14:50 - 15:10 - "Meu primeiro jingle": um processo criativo significativo em sua aprendizagem - Gessy Hoffmam Júnior, Cláudia Marques.

Este trabalho tem como objetivo apresentar o projeto “Meu primeiro Jingle”, que traz em si uma sequência didática sob a luz da Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS) de David P. Ausubel (1982), imergido num ambiente fortemente lúdico e criativo, aonde educador e educando, como afirma Ausubel, experimentam a incorporação do novo conhecimento de maneira significativa a partir do que já sabem. Tal experiência trabalha ainda a escuta musical e foco na criação e composição em grupo, sendo o jingle apenas um pretexto para o trabalho de uma peça musical pequena assim como para a utilização de um personagem. Tanto a metodologia utilizada através de abordagem qualitativa e procedimentos bibliográficos, assim como a experiência prática vivida nesse projeto serão aqui detalhadas para que o projeto possa ser reproduzido e vivenciado em outras oportunidades.

Palavras-chave: Processo criativo, aprendizagem significativa, lúdico e escuta musical.

15:10 - 15:30 - Um estudo com egressos de Licenciatura em Música sobre a inserção no mercado de trabalho e a remuneração recebida - Leonardo da Silveira Borne, Leandro Sousa Araújo.

O presente trabalho apresenta resultados parciais de uma pesquisa longitudinal e contínua de acompanhamento de egressos. Busca responder a pergunta “como está a inserção no mercado de trabalho e qual a remuneração recebida dos egressos da Licenciatura em Música da (omitido)?”. É um trabalho de natureza metodológica interpretativa, que se apoia nas respostas dadas por nove participantes a um questionário online auto-administrado. Entre outros, os resultados mostram que, com a graduação finalizada, os participantes tiveram uma melhora na remuneração recebida e na formalização do trabalho. Por outro lado, não todos os egressos laboram com docência musical, e apesar de âmbitos formais, os contratos de trabalho ainda são por tempo determinado, o que não garante uma continuidade no seu trabalho.

Palavras-chave: Egressos. Mercado de trabalho. Remuneração. Educação Musical.

15:30 - 16:00 - Debate a partir dos trabalhos expostos.

16h15 às 18h - GT's: Apresentação de Trabalhos

16:15 - 16:35 - Uma experiência transformadora para a formação de professores e o ensino de Educação Musical na escola básica da rede pública: Relato e reflexões de uma coordenadora e uma supervisora do PIBID Música UNIRIO - Lilia do Amaral Manfrinato Justi, Luisa Castro Alves Villamizar.

A comunicação apresentada é o relato de uma experiência vivida através da interação entre o ensino-prática da disciplina de Educação Musical para classes da Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental I, 1º Segmento) e a atuação dos bolsistas do PIBID de Música da UNIRIO durante o período entre 2015 a 2018. As temáticas centrais serão os efeitos da presença dos alunos de licenciatura e bolsistas, acompanhados pela professora universitária, para o fortalecimento da Educação Musical na Escola Básica, bem como as potencialidades do projeto na formação docente dos acadêmicos do curso de Licenciatura em Música com múltiplas possibilidades e diálogos interdisciplinares. A experiência é um exemplo de formação continuada do docente através não somente da prática dentro da escola, mas também da viabilidade de reestabelecer diálogos, pesquisas, reciclagem e trocas entre professores da rede pública e o meio acadêmico.

Palavras-chave: PIBID Música, formação docente, formação continuada, música na escola pública

16:35 - 16:55 - Práticas pedagógico-musicais de mulheres performers e suas Pedagogias Abertas (parte 1) - Harue Tanaka.

Trata-se de um relato de experiência que demonstra a visão da pesquisadora/música-professora (preferimos música-educadora) em pesquisas de campo com mulheres performers musicais inseridas em contextos de ensino e aprendizagem musical não institucional (não formal). Relatos sobre os modos como as mulheres se inserem no mundo musical e artístico, principalmente, sobre os meandros de seus processos de ensino e aprendizagem musical, notadamente em grupos que atuam no âmbito da música instrumental, vocal, além do campo composicional. Tais observações ensejaram algumas análises sob a ótica de suas pedagogias abertas (baseado em um dos princípios flademitianos). As práticas descritas representam as diversas tentativas de inserir as mulheres, também, na música instrumental cuja participação vem se construindo no cenário musical local, a exemplo do coco, maracatu, samba, rap, bem como em grupos em que destacam a percussão (maracatu, batuque, etc.). Também, por estarmos nos referindo mais especificamente a grupos de manifestação da cultura popular e de seus ritmos e criação musical. Tais narrativas são parte de uma trajetória da pesquisadora em grupos de mulheres performers, ora como batuqueira/ritmista, sanfoneira e pianista, ora como de coordenadora/educadora em grupos onde há uma paridade, predominância ou uma exclusividade de mulheres performers musicais, seguidas das observações enquanto professora de instrumento(s) e de música.

Palavras-chave: princípios flademitianos, pedagogias abertas, mulheres performers musicais, práticas pedagógico-musicais

16:55 - 17:15 - Música na Educação Infantil: um relato de experiência sobre o Estágio Supervisionado - Gustavo Gomes, Flávia Fagundes.

Este trabalho consiste na descrição da prática docente desenvolvida durante o componente curricular Estágio Supervisionado III, da Licenciatura em Música da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). O referido estágio aconteceu em uma turma do nível Infantil I, de uma Unidade de Educação

Infantil- UEI, entre os meses de abril e junho do ano de 2018. A fundamentação acerca do ensino de música na educação infantil se deu através do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), volume 3, de 1998, que discorre sobre assuntos relacionados à música na educação infantil, apontando perspectivas para o ensino de música nesse contexto e enfatizando os reflexos de tal na formação do ser, ressaltando e qualificando como importante e fundamental o trabalho musical na educação infantil. Assim, a música é mostrada como linguagem que possibilita expressar sensações, sentimentos, pensamentos, sendo ela, uma das principais e das mais importantes formas de expressão humana. O pensamento de autoras como Feres (1998) e Joly (2003) foram essenciais para compreender e planejar as aulas de música na educação infantil, percebendo a importância da música para a formação do ser e para o desenvolvimento de várias competências humanas como o autoconhecimento e a auto expressão. Diante disso, as aulas foram pensadas em um formato que auxiliasse às crianças perceberem alguns momentos específicos, sendo estes início, meio e fim (acolhimento, desenvolvimento e despedida). Os aspectos avaliados acerca da atuação das crianças correspondiam às suas participações nas atividades, considerando o processo de apropriação dos conteúdos trabalhados.

Palavras-chave: Prática docente; Estágio supervisionado; Educação infantil.

17:15 - 17:35 - MANO RÍTMICA – Uma proposta pedagógica para a percussão coletiva - Diogo Guimarães Brandão.

Mano Rítmica é o primeiro relato de uma experiência pedagógica que acontece há cinco anos, em uma escola pública do Rio de Janeiro chamada “Ginásio do Samba – Escola Chile”, nas aulas de percussão popular. Essa experiência tem como objetivo desenvolver a prática da percussão coletiva e diferentes abordagens da teoria e prática da leitura rítmica para um melhor entendimento do ritmo e também como ferramenta de regência e criação de arranjos em grupos de percussão. Esse relato se mostra importante pelo resultado alcançado em sala de aula e pelo interesse mostrado por outros profissionais da educação musical em congressos. O Ginásio do Samba se localiza no bairro de Olaria, no Rio de Janeiro. Atende a alunos do 7º ao 9º ano, na sua maioria, moradores do Complexo do Alemão. (Complexo de comunidades do Rio de Janeiro). Foram atendidas turmas de vinte alunos, nas aulas da grade horária, a até cinquenta alunos, nas aulas extras. Os alunos têm de 12 a 16 anos. Resumo expandido.

17:35 - 18:00 - Debate a partir dos trabalhos expostos.

18h30 às 19h30 – Sessão de Pôsteres

O Choro na Educação Básica: a construção do conhecimento musical a partir da apreciação do repertório do choro - Camile Tatiane de Oliveira Pinto, Ana Paula Peters.

O presente trabalho consiste em uma pesquisa de mestrado em andamento sobre o repertório do choro como protagonista na construção do conhecimento musical na educação básica. Este gênero instrumental da música brasileira, surgido a partir de influências da música europeia e africana na prática dos instrumentistas brasileiros (NETO; VENTURINI, 2017, p. 13) está presente na cidade de Curitiba (PETERS, 2016, p. 13) e nas diretrizes para a educação municipal. Entretanto, o choro carece de espaço na sala de aula e a falta de hábito de escuta da música instrumental torna-se uma realidade para a maioria das crianças, que deixam de vivenciar este tipo de discurso sonoro estritamente musical.

Produção de software para a educação musical adaptado para crianças com transtorno do espectro autista - Sarah Cristina Costa Pereira.

O presente trabalho trata de pesquisa, realizada no Programa de Mestrado Profissional em Ensino das Práticas Musicais (UNIRIO) que deu origem ao site musicaeautismo.com.br adaptado para crianças com autismo. A pesquisa surge da necessidade de se desenvolver mecanismos de apoio ao ensino de música a alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista. Parte-se da hipótese de que o processo de aprendizagem musical é possível a todos, sendo necessário criar oportunidades de ensino diferenciadas que viabilizem o processo de forma qualitativa e significativa. Na atualidade tem sido realçada a ideia de que a música é importante para o desenvolvimento do ser humano, independente de uma habilidade instrumental ou de uma profissionalização (LOURO, 2006). Levando em consideração a diversidade humana, surge o desejo em permitir que o ensino da música contemple o indivíduo de forma a respeitar sua condição (ÁLVARES, AMARANTES, 2016).

Panorama da educação musical no contexto da inclusão e da diversidade na cidade de Campos dos Goytacazes. Análise do contexto musical realizado em duas escolas privadas - Rodrigo Sampaio Brêtas, Sarah Cristina Costa Pereira.

Vive-se, atualmente, a era da inclusão na educação e a música tem um papel fundamental para corroborar com essa ação. A educação musical deve desconstruir o efeito inclusivo que possa vir a não ocorrer. Com o objetivo de apresentar um panorama da educação musical no contexto da diversidade e da inclusão nas escolas da cidade de Campos dos Goytacazes, fez-se a escolha de analisar como a educação musical é trabalhada e como ela é fator de inclusão nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A escolha das escolas se deu pelo fato das duas apresentarem uma política de inclusão na educação. A música proporciona à criança: o desenvolvimento das suas sensibilidades estéticas e artísticas, o desenvolvimento da imaginação e do potencial criativo, um sentido histórico da nossa herança cultural, o desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor, o desenvolvimento da comunicação não verbal (HENTSCHKE, 1995, p. 117).

Musicalização através da flauta doce/uma proposta de ensino aprendizagem - Joselinda Candida Alves Campos.

Este trabalho é um relato de experiência pedagógica desenvolvido no Núcleo de Arte Grécia - RJ, com dezoito alunos do Fundamental I e II entre oito e catorze anos de idade. Objetiva demonstrar possibilidade de ensino/aprendizagem em Música por meio de experiência coletiva com um quarteto de flautas doce desenvolvendo a percepção auditiva- tímbrica e de extensão. Se justifica, pois relata o resultado de uma experiência pedagógica aberta bem sucedida com base em processos criativos, objetivando resolver o problema da falta de interesse e evasão da oficina de música.

QUINTA-FEIRA (13/09)

14h30 às 16h - GT's: Apresentação de Trabalhos

14:30 - 14:50 - A Relação da Supervisão Educacional e Educadores Musicais no Projeto Guri: A Gestão Educacional a Favor do Desenvolvimento Humano - Alexandre Soares.

Este relato de experiência tem por objetivo oferecer uma visão ampla do papel do supervisor educacional e sua relação com o educador musical dentro do Projeto Guri. A posição que tem por suas atribuições itens técnicos como elaboração de agendas de supervisão, capacitar e monitorar equipes, gerir tecnicamente e pedagogicamente educadores musicais, exercer um importante papel extensionista, de incentivador e motivador de indivíduos, cenários estes abordados neste relato, onde o supervisor educacional tem por atribuição além de todo acompanhamento educacional, com demandas específicas e fragilidades pedagógicas a serem adequadas junto aos educadores, como um ser reflexivo e instigador, potencializando as habilidades dos educadores, permitindo que sejam capazes de observar, aprender e se inspirar. É nessa moldura que este relato de experiência caracteriza a função do supervisor educacional dentro do Projeto Guri, como desafiador, instigador, motivador e comprometido com o desenvolvimento humano de gerações em formação, indo além do trabalho técnico-pedagógico.

Palavras-chave: Supervisão Educacional, Educador Musical, criatividade

14:50 - 15:10 - Encontro Municipal de Artes de Canoas - Gisele Milliorini.

Este trabalho é um relato de experiência sobre O Encontro Municipal de Artes de Canoas, que tem como objetivos integrar, vivenciar e compartilhar com estudantes e professores os trabalhos que acontecem na Rede Municipal no âmbito das Artes. O projeto surgiu, na verdade, da vontade de se realizar um encontro de música em 2016, sugerido pelos estudantes do Grupo de Flautas Erna Würth, que haviam participado de vários encontros musicais em outros municípios. No entanto, ao começar a organizar o evento, nos demos conta que o trabalho com Educação Musical em Canoas não era efetivo, estando presente em apenas duas das quarenta e quatro escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal, o que levou o Encontro a não se concretizar. No ano seguinte, em 2017, foi sugerido pela direção da EMEF Erna Würth que ampliássemos o encontro para outras artes. Então, nasceu o I Encontro Municipal de Artes de Canoas. Resumo expandido.

15:10 - 16:00 - Debate a partir dos trabalhos expostos.

16h15 às 18h - GT's: Apresentação de Trabalhos

16:15 - 16:35 -Histórias da MPB – o musical: uma experiência com o Estágio Supervisionado nas aulas curriculares de Música no Ensino Médio - Gabriela Flor, Marilane Borges Carvalho. (trabalho redistribuído do GT 3)

O Estágio Supervisionado é um espaço de grande relevância no processo de formação de professores(as). Pode ser compreendido como uma possibilidade para que os(as) licenciandos(as) iniciem o desenvolvimento de sua identidade como professores(as) de música, desde que tenham a oportunidade de vivenciar diferentes abordagens metodológicas, e participar ativamente das decisões em sala de aula. Neste relato de experiência, apresentamos os resultados de um trabalho desenvolvido durante um Estágio Supervisionado em Música com estudantes do Ensino Médio. Visando a elaboração de um Espetáculo Musical, foram articulados conteúdos e estratégias de diferentes linguagens artísticas no espaço das aulas curriculares de música. Buscou-se estabelecer um ambiente positivo, com relações horizontais entre estudantes, estagiários(as) e professores(as) de música, num processo onde todos(as) participaram ativamente das escolhas, decisões e da construção de conhecimentos. O resultado do trabalho e os relatos de estudantes, estagiários(as) e familiares revelam que a participação no trabalho favoreceu o desenvolvimento musical e artístico dos(as) estudantes e licenciandos(as), e também ampliou seus horizontes e suas concepções em relação à música e às possibilidades de ação em educação musical, contribuindo para a formação de professores(as) mais sensíveis, críticos, autônomos e comprometidos. Palavras-chave: Educação Musical; formação de professores; estágio supervisionado; espetáculo musical.

16:35 - 16:55 - Diversidade cultural e educação musical na escola. Jeferson José Silva da Silva. (trabalho redistribuído do GT 4)

Nunca se discutiu tanto a respeito de diversidade cultural (no contexto educacional) como nos últimos tempos, o que é extremamente natural sendo o Brasil um país com dimensões continentais e totalmente miscigenado. Da mesma forma, após a promulgação da Lei nº 11.769/2008, as discussões sobre educação musical ganharam força. Realizei esta pesquisa com o intuito de contextualizar e discutir diversidade cultural e educação musical dentro do ambiente escolar e de forma específica esclarecer o papel da escola mediante tal diversidade e, esclarecer ainda, qual a função da educação musical e como ela pode contribuir para a melhoria das práticas sociais e educativas dentro do processo de ensino e aprendizagem. Palavras-chave: Diversidade Cultural, Educação Musical, Escola.

16:55 - 18:00 - Debate a partir dos trabalhos expostos.

SEXTA-FEIRA (14/09)

14h30 às 16h - GT's: Intercâmbio (*Palácio Sônia Cabral*)

Programação e Resumos GT 2

Epistemologias da Educação Musical

Coordenação: Glauber Resende (SMERJ) e André Oliveira (UNOESTE).

Local: Auditório da Fames

TERÇA-FEIRA (11/09)

14h às 16h - Mesa Redonda do GT: Epistemologias da Educação Musical (Auditório da FAMES)

Dr. Glauber Resende Domingues (SME-RJ)

Ms. Marcos Santos (UFBA)

16h15 às 18h - GT's: Propostas Pedagógico-Musicais

Maracatu na sala de aula: ritmo com objetos do cotidiano e o cortejo da Calunga - Gisele Matavelli, Rafael Martins Gonçalves.

O objetivo geral é ampliar o repertório musical contemplando a diversidade cultural brasileira de forma a oportunizar uma leitura de mundo mais crítica e consciente, contribuindo para a formação integral do ser. Como objetivo específico busca-se tocar células rítmicas características de alguns instrumentos presentes no Maracatu (agogô, caixa e alfaia) utilizando objetos do cotidiano.

QUARTA-FEIRA (12/09)

14h30 às 16h - GT's: Apresentação de Trabalhos

14:30 - 14:50 - Educação Musical e humanização: ideias para pensar a formação de educadores - Natália Búrigo Severino.

Este artigo apresenta o recorte de uma pesquisa de mestrado que buscou aproximar os conceitos de educação humanizadora de Paulo Freire, com o campo da educação musical. O recorte aqui apresentado, traz a fundamentação teórica que compreende a prática pedagógica como um caminho para mudanças sociais, ao contrapor a educação bancária com a educação humanizadora, libertadora. A partir disso, é proposto o que chamou-se de “educação musical humanizadora”, onde os conceitos de Paulo Freire são utilizados, junto com outros autores, para entender o ensino de música sob esta nova ótica. O artigo se utiliza de referenciais teóricos de autores latino americanos, compreendendo a importância da representatividade na produção do conhecimento sobre a nossa realidade. Espera-se, com este trabalho, estimular a reflexão sobre o ensino de música, principalmente por professores formadores, aqueles que atuam nas licenciaturas e nos cursos de ensino superior.

Palavras-chave: Humanização, Educação, Formação de Professores.

14:50 - 15:10 - O ensino-aprendizagem musical como fator de desenvolvimento integral na Educação Básica - Luciane Pereira de Morais.

Trata-se de uma pesquisa em andamento acerca do processo de ensino aprendizagem musical sócio-interacionista no Colégio Marupiara, zona leste da cidade de São Paulo. O estudo compromete-se a descrever os caminhos que ensino-aprendizagem musical pode percorrer para contribuir à formação integral do estudante na educação básica. Diante da legislação atual e recente publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), faz-se necessária corroborar a importância da música na formação integral humana, em alinhamento à pedagogia crítica (FREIRE, 1996). Devido à sua peculiaridade e urgência a questão é alvo de amplo debate na América Latina que reivindica a obrigatoriedade da educação musical em ambiente escolar. Resumo expandido.

15:10 - 15:30 - Criação musical e projetos de trabalho - Luciane Pereira de Morais.

Relato de experiência sobre o processo de criação musical com três turmas do 2º ano, do Colégio Marupiara, zona leste de São Paulo, 2018, em projeto de trabalhos (HERNÁNDEZ & VENTURA, 1998) sob a temática “Água”. O tema, que faz parte do currículo deste ano, gerou uma ação multi e

interdisciplinar, que abrangeu as áreas de Ciências, Língua Portuguesa, Matemática, História, Artes e Música. O objetivo foi integrar as diferentes áreas do conhecimento, a fim de construir um conhecimento complexo. Este processo demonstra a amplitude que a música deve estabelecer na educação básica, em contribuição à formação integral. Resumo expandido.

15:30 - 16:00 - Debate a partir dos trabalhos expostos.

16h15 às 18h - GT's: Apresentação de Trabalhos

16:15 - 16:35 - Em busca de estratégias de ensino e aprendizagem para música vocal contemporânea de concerto: um olhar sobre os recursos técnicos característicos na contemporaneidade - Regis Luis de Carvalho Silva.

A música vocal contemporânea de concerto não está presente de forma regular nas grades curriculares dos cursos de música das universidades públicas em Belo Horizonte. Ao analisar os programas de ensino dos cursos de canto da Universidade Federal de Minas Gerais e da Universidade do Estado de Minas Gerais percebe-se que o repertório vocal dos séculos XX e XXI não foi ainda incorporado. Acredita-se que não há um núcleo de conhecimento consolidado sobre a música vocal contemporânea de concerto que permita a proposta de estratégias de ensino e aprendizagem deste repertório. Por núcleo de conhecimento entende-se: levantamento de repertório, compreensão da notação musical, entendimento das técnicas vocais requisitadas, compreensão do pensamento composicional da contemporaneidade, conhecimento da experiência de intérpretes que lidam com o repertório, dentre outras ações. Neste sentido, este estudo foca no entendimento das técnicas vocais (aqui chamadas de técnicas estendidas para a voz) utilizadas na música contemporânea. Entende-se que compreender o que os compositores esperam tecnicamente dos cantores é um passo que pode auxiliar em futura formulação de propostas de ensino do repertório contemporâneo. Foi feita uma revisão de partituras e bulas de peças significativas de compositores como Berio, Ligeti, Schönberg, e John Cage. Foram expostos os pensamentos composicionais dos compositores citados e catalogadas algumas técnicas estendidas para a voz. Cita-se: gritos, sussurros, sorrisos, balbucios, voz falada, voz narrada, voz sussurrada, morphings, dentre várias outras maneiras de emissão vocal. Definitivamente, o cantar na contemporaneidade vai além da dimensão melódica.

Palavras-chave: Técnica estendida para a voz, Voz na contemporaneidade, estratégias de ensino.

16:35 - 16:55 - Musicalização infantil da FAMES: um relato de experiência com os alunos da disciplina de Percussão - Jefferson Costa Silva, Michele de Almeida Rosa Rodrigues.

Este artigo relata experiências com alunos da disciplina de Percussão do Curso de Musicalização Infantil da FAMES. Compreendeu-se o contato com instrumentos percussivos que, até então, não eram comuns às práticas musicais dos alunos. A metodologia se baseou na concepção de autores como Gainza (1990), Brito (2001) e Cruvinel (2017) que orientam o contato lúdico, experimental e participativo entre aluno e professor. Análise das gravações apontaram o grau de rendimento dos alunos e autoavaliação das propostas aplicadas no ensino de percussão com alunos do Curso de Musicalização Infantil da FAMES.

Palavras-chave: Musicalização. Percussão. Improvisação.

16:55 - 17:15 - Avaliação em artes e música: reflexões e apontamentos - Alexandre Siqueira de Freitas.

A avaliação dos estudantes, como imperativo institucional, evoca uma série de problemas e desafios, particularmente quando se trata de atividades no universo artístico. Neste texto – que encontra seu maior aprofundamento em artigo a ser publicado futuramente –, levantamos questionamentos e sugerimos perspectivas que amparem a escolha de métodos avaliativos em artes. Questões referentes à objetividade/subjetividade, aos pressupostos conceituais e outras são abordadas ao longo desta pesquisa, ainda em andamento. Nosso objetivo é amparar teoricamente uma postura docente nas avaliações dos estudantes de música e artes em geral, consciente das incertezas e ambiguidades próprias aos fatos estéticos com os quais lidamos. Nos orientamos teoricamente por autores que refletiram sobre os fundamentos da prática educacional em artes e música (como Duarte Júnior, Barbosa e Swanwick), para afirmar, ao fim do texto, a figura da metáfora, e seu desvelamento, como cerne de um exercício contínuo de avaliação no campo das artes. Logo, uma avaliação em artes seria a ação de desvendar as metáforas a partir das quais o produto artístico, como forma simbólica, se estabelece.

Palavras-chave: metáfora; avaliação musical; crítica; forma simbólica.

17:15 - 17:35 - “De cabeça no funk”: reflexões sobre funk “de mensagem” e possíveis interlocuções com a academia - Pedro Mendonça, Lucas de Assis Costa.

A partir de pesquisa realizada entre janeiro de 2016 e agosto de 2018, os autores produziram material que metodologicamente utilizou referências bibliográficas da área da música, da filosofia afroperspectivista, e da própria experiência de um dos autores enquanto morador de favela frequentador de bailes funk, hoje estudante do curso de licenciatura em música de uma universidade pública do Rio de Janeiro. Este trabalho dialógico entre um professor da rede federal, estudante de doutorado em música, e o jovem estudante de licenciatura, resultou em uma reflexão sobre o funk “de mensagem”, imbuído da tarefa de denunciar a realidade pobreza, violência e exclusão das favelas cariocas, e as possíveis contribuições que os cursos universitários de música poderiam ter, caso considerassem este saber enquanto saber válido, enquanto conhecimento de fato.

Palavras-chave: Funk de mensagem; Baile de favela; Epistemologias

17:35 - 18:00 - Debate a partir dos trabalhos expostos.

18h30 às 19h30 – Sessão de Pôsteres

O Choro na Educação Básica: a construção do conhecimento musical a partir da apreciação do repertório do choro - Camile Tatiane de Oliveira Pinto, Ana Paula Peters.

O presente trabalho consiste em uma pesquisa de mestrado em andamento sobre o repertório do choro como protagonista na construção do conhecimento musical na educação básica. Este gênero instrumental da música brasileira, surgido a partir de influências da música europeia e africana na prática dos instrumentistas brasileiros (NETO; VENTURINI, 2017, p. 13) está presente na cidade de Curitiba (PETERS, 2016, p. 13) e nas diretrizes para a educação municipal. Entretanto, o choro carece de espaço na sala de aula e a falta de hábito de escuta da música instrumental torna-se uma realidade para a maioria das crianças, que deixam de vivenciar este tipo de discurso sonoro estritamente musical.

Produção de software para a educação musical adaptado para crianças com transtorno do espectro autista - Sarah Cristina Costa Pereira.

O presente trabalho trata de pesquisa, realizada no Programa de Mestrado Profissional em Ensino das Práticas Musicais (UNIRIO) que deu origem ao site musicaeautismo.com.br adaptado para crianças com autismo. A pesquisa surge da necessidade de se desenvolver mecanismos de apoio ao ensino de música a alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista. Parte-se da hipótese de que o processo de aprendizagem musical é possível a todos, sendo necessário criar oportunidades de ensino diferenciadas que viabilizem o processo de forma qualitativa e significativa. Na atualidade tem sido realçada a ideia de que a música é importante para o desenvolvimento do ser humano, independente de uma habilidade instrumental ou de uma profissionalização (LOURO, 2006). Levando em consideração a diversidade humana, surge o desejo em permitir que o ensino da música contemple o indivíduo de forma a respeitar sua condição (ÁLVARES, AMARANTES, 2016).

Panorama da educação musical no contexto da inclusão e da diversidade na cidade de Campos dos Goytacazes. Análise do contexto musical realizado em duas escolas privadas - Rodrigo Sampaio Brêtas, Sarah Cristina Costa Pereira.

Vive-se, atualmente, a era da inclusão na educação e a música tem um papel fundamental para corroborar com essa ação. A educação musical deve desconstruir o efeito inclusivo que possa vir a não ocorrer. Com o objetivo de apresentar um panorama da educação musical no contexto da diversidade e da inclusão nas escolas da cidade de Campos dos Goytacazes, fez-se a escolha de analisar como a educação musical é trabalhada e como ela é fator de inclusão nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A escolha das escolas se deu pelo fato das duas apresentarem uma política de inclusão na educação. A música proporciona à criança: o desenvolvimento das suas sensibilidades estéticas e artísticas, o desenvolvimento da imaginação e do potencial criativo, um sentido histórico da nossa herança cultural, o desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor, o desenvolvimento da comunicação não verbal (HENTSCHKE, 1995, p. 117).

Musicalização através da flauta doce/uma proposta de ensino aprendizagem - Joselinda Candida Alves Campos.

Este trabalho é um relato de experiência pedagógica desenvolvido no Núcleo de Arte Grécia - RJ, com dezoito alunos do Fundamental I e II entre oito e catorze anos de idade. Objetiva demonstrar possibilidade de ensino/aprendizagem em Música por meio de experiência coletiva com um quarteto de flautas doce desenvolvendo a percepção auditiva- tímbrica e de extensão. Se justifica, pois relata o resultado de uma experiência pedagógica aberta bem sucedida com base em processos criativos, objetivando resolver o problema da falta de interesse e evasão da oficina de música.

QUINTA-FEIRA (13/09)

14h30 às 16h - GT's: Apresentação de Trabalhos

14:30 - 14:50 - Autonomia e práticas informais de aprendizagem musical: um diálogo entre Paulo Freire e Lucy Green - Alan Caldas Simões.

O presente trabalho, configura-se como uma pesquisa de doutorado em andamento, cujo tema central é a relação entre autonomia de aprendizagem e as práticas informais de aprendizagem musical na escola. Em nossa investigação, buscamos responder a seguinte questão de pesquisa: Como se caracteriza a autonomia pessoal do educando em práticas informais de aprendizagem musical na escola? Dessa forma, nossa investigação possui os seguintes objetivos: a) Discutir e problematizar sobre as práticas informais de aprendizagem musical na escola; b) Analisar, descrever e definir categorias que indicam modos pedagógicos autônomos de aprendizagem musical dos educandos inseridos em práticas informais de aprendizagem musical; e c) Realizar uma expansão teórica do conceito de Musicalidade Crítica. O conceito de Musicalidade Crítica foi formulado por Lucy Green a partir da Pedagogia Crítica desenvolvida por Paulo Freire. Na presente comunicação apresentaremos nossa formulação teórica onde defendemos três pressupostos: 1) A Musicalidade Crítica é formada por três dimensões: a) autonomia musical; b) autonomia pessoal; e c) e autenticidade de aprendizagem musical; 2) O processo de musicalização crítica representa um processo de conscientização crítica a partir do objeto música; e 3) A Musicalidade Crítica representa uma expansão teórica da Teoria dos Significados (desenvolvida por Lucy Green). Em suma, o processo de conscientização musical crítica, possuindo como elemento chave o desenvolvimento da Musicalidade Crítica, define novas bases teóricas para a educação musical, resignificando-a, na medida em que enfatiza a necessidade de uma educação musical transformadora, objetivando a humanização e a justiça social formuladas a partir do objeto música.

Palavras-chave: Musicalidade crítica. Teoria dos significados. Pedagogia crítica.

14:50 - 15:10 - A Música de Câmara e a Prática em Conjunto no processo de ensino-aprendizagem musical com Abordagem Orff - Luiz Felipe de Oliveira Gomes.

Este artigo consiste em uma pesquisa das disciplinas Música de Câmara e/ou Prática em Conjunto como processo de ensino-aprendizagem. Tomando como base que essas disciplinas estão presentes em todos os cursos de licenciatura e bacharelado em música, cursos técnicos, escolas, projetos musicais, conservatórios, institutos musicais, dentre outros. A pesquisa é com a “Onda de Sopro Big Band”, conjunto formado no Centro de Formação Artística na cidade de Rio das Ostras, interior do Estado do Rio de Janeiro, que hoje funciona de forma independente do Centro e de maneira voluntária. A Onda de Sopro criou um ambiente de laboratório para aplicar e apontar a Abordagem Orff como caminho metodológico. Explorar a criação e improvisação dos estudantes e fomentar a autonomia deles em sala de aula com a escolha de repertório, composição de músicas e arranjos. Assim, o estudo de caso é um norte para os docentes que, futuramente, se interessarem por aplicar a Abordagem em sua experiência educativa.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem. Prática em Conjunto. Orff

15:10 - 15:30 - Ensinos de Músicas e Interdisciplinaridades: Relações Plurais - Jorge Luiz Ribeiro de Vasconcelos.

Esta comunicação propõe uma discussão sobre o tema da interdisciplinaridade no ensino das artes em geral e da música mais especificamente. Sublinhando as múltiplas teias de saberes e conhecimento que envolvem cada um dos termos e conceitos presentes no título e seu desdobramento textual, analisa várias dimensões “interdisciplinares” em campos variados. São eles: o da diversidade das formas e sistemas de

criação sonora propagados pelo mundo; o da imbricação de suas abordagens teóricas e investigativas (as muitas “musicologias”!); e o do conceito em si, como colocado em termos de necessidade pedagógica e epistemológica na contemporaneidade. Daí, a partir desses entendimentos, aponta para as possibilidades de novas práticas pedagógicas e de intercâmbio significativo de saberes. Por fim, propõe tomadas de consciência e ação para uma efetiva consolidação da agenda das “interdisciplinaridades” nas “educações”.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade; Interartes; Ecologia de saberes musicais.

15:30 - 16:00 - Debate a partir dos trabalhos expostos.

16h15 às 18h - GT's: Apresentação de Trabalhos

16:15 - 16:35 - O discurso verbal do professor em um ambiente natural de ensino de instrumento musical - Ricieri Carlini Zorzal.

Este artigo descreve uma pesquisa em andamento cujo principal objetivo é propor uma sistematização do discurso verbal do professor de instrumento musical em um ambiente natural de master class de violão. A metodologia adotada considera um acervo de master classes mantido pelo coordenador desta pesquisa e envolve transcrições, categorizações e análises de variáveis científicas predeterminadas (e.g. conteúdo musical trabalhado pelo professor, gênero e nível de performance do estudante, etc.) em uma abordagem nos moldes de um estudo multicase de caráter quali-quantitativo. Por esse motivo, técnicas estatísticas (e.g. ANOVA, teste U de Mann-Whitney e teste Qui-quadrado) e softwares de análise tais como SPSS e NVivo estão sendo empregados, uma vez que o trabalho encontra-se na fase de análise dos dados. Resultados iniciais indicam que algumas variáveis (e.g. nível de performance do estudante) podem ter algum efeito no discurso verbal do professor.

Palavras-chave: master class, comunicação verbal, ensino de instrumento musical.

16:35 - 16:55 - Música e língua portuguesa - Italan Carneiro. (trabalho redistribuído do GT 3)

Neste artigo, fruto de pesquisa bibliográfica, refletimos acerca da música enquanto uma das possibilidades de manifestação da linguagem a serem desenvolvidas na disciplina Língua Portuguesa presente no currículo do Ensino Médio. De modo semelhante, indicamos a possibilidade do trabalho dos conteúdos de português nas

aulas de Música. Objetivamos desse modo a sensibilização dos docentes de ambas as áreas para o significativo ganho formativo que pode ocorrer caso os conhecimentos de ambas sejam compreendidos de forma efetivamente integrada, concepção vinculada à formação integral dos sujeitos.

Palavras-chave: Currículo Integrado, Ensino Médio, Educação Musical, Português, Educação integral.

16:55 - 17:15 - Música e matemática: possibilidades de integração curricular - Italan Carneiro. (trabalho redistribuído do GT 3)

O trabalho apresenta possibilidades de integração entre os conhecimentos musicais e os conhecimentos da área da Matemática. A partir das reflexões apresentadas, concluímos que os docentes das duas áreas dispõem de significativas possibilidades de integração curricular que explicitam o aspecto lógico e racional da música, ao mesmo tempo em que apresentam um aspecto prático, material e concreto da matemática, contribuindo assim para a ampliação do entendimento de ciência e de arte dos estudantes.

Palavras-chave: Currículo Integrado, Educação Musical, Educação Matemática, Educação omnilateral, Curso Técnico em Instrumento Musical.

17:15 - 17:35 - Música e sociologia: aproximações possíveis em sala de aula. Italan Carneiro. (trabalho redistribuído do GT 3)

Neste trabalho, a partir de pesquisa bibliográfica, abordamos possibilidades de integração entre a Música e os conhecimentos contemplados na disciplina Sociologia localizada no currículo do Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico em Instrumento Musical. Tomando como base as discussões levantadas ao longo do texto, apontamos que a Música configura uma excelente fonte para abastecer as discussões sociológicas, de modo que a partir das suas letras e/ou dos seus elementos musicais estruturais (forma, instrumentação, timbres, etc.), o professor pode abordar estrategicamente as questões pertinentes à disciplina, através do método sociológico de análise. Atuando nessa perspectiva, os docentes estarão

aprofundando o entendimento dos estudantes acerca da função social da Música, assim como enriquecendo as práticas da sala de aula, promovendo a integração entre as áreas, e contribuindo para a formação integral dos indivíduos.

Palavras-chave: Currículo Integrado, Educação Musical, Sociologia, Educação omnilateral, Curso Técnico em Instrumento Musical.

17:35 - 18:00 - Debate a partir dos trabalhos expostos.

SEXTA-FEIRA (14/09)

14h30 às 16h - GT's: Intercâmbio (*Palácio Sônia Cabral*)

Programação e Resumos GT 3

Currículos em Educação Musical e práticas pedagógicas emancipatórias

Coordenação: Anderson Brasil (UFT), Dulcimarta Lino (UFRGS)

Local: Auditório da SEGER

TERÇA-FEIRA (11/09)

14h às 16h - Mesa Redonda do GT: Currículos em Educação Musical e práticas pedagógicas

Dra. Thaís Lobosque Aquino (UFG)

Ms. Marcia Kambeba

16h15 às 18h - GT's: Propostas Pedagógico-Musicais

Cantos da Floresta - Iniciação ao universo musical indígena - propostas de inserção das músicas indígenas nas escolas - Magda Pucci, Maria Berenice de Almeida.

Estimular a reflexão sobre o universo indígena brasileiro, em toda sua diversidade cultural, a partir do repertório musical (original e recriado) dos povos originários.

O Ukulele como um instrumento para a Educação Musical - João Daniel Cardoso da Costa.

De modo geral, objetiva-se, através desta proposta pedagógico-musical, apresentar a viabilidade do ukulele como instrumento para o ensino-aprendizagem de música. Especificamente, pretende-se: apresentar algumas características do ukulele e seu diálogo com a educação musical; demonstrar algumas abordagens metodológicas que o autor tem realizado, através do instrumento, com alunos na faixa etária de 6 a 10 anos; (c) fomentar o uso do ukulele na educação musical.

QUARTA-FEIRA (12/09)

14h30 às 16h - GT's: Apresentação de Trabalhos

14:30 - 14:50 - Algazarra entre amigos: Um relato de experiência - Cleida Lourenço da Silva. (trabalho redistribuído do GT 4)

Este artigo relata a experiência vivida como pianista durante alguns ensaios e apresentação do Algazarra Coral, um projeto patrocinado pela Unimed Vitória e apoiado pelo Instituto Todos os Cantos, idealizado e desenvolvido na cidade de Vitória/ES. O objetivo é refletir sobre a aula de canto em grupo, como transcorreram os ensaios, a escolha do repertório, como decorreu a apresentação e como se dá o relacionamento entre os participantes. Impactos sociais deste trabalho reforçam e validam a ideia de construção da motivação, da integração e da inclusão social por meio da prática do canto em conjunto. Palavras-chave: Algazarra Coral; Canto coral; Música; Inclusão Social.

14:50 - 15:10 - Reflexões sobre o ingresso no ensino superior de Música na Argentina: relato de experiência a partir de um intercâmbio acadêmico - Rômulo Ferreira Dias.

O artigo descreve o funcionamento da Escuela de Música da Universidad Nacional de Rosario, uma universidade argentina, a partir de vivências e experiências fruto de um intercâmbio acadêmico de graduação em música. Será apresentado o sistema de ingresso no ensino superior de música dessa universidade argentina, bem como a estrutura da graduação em música. A partir da descrição estrutural da graduação em música, será apresentado com destaque as graduações de Educação Musical, onde apresenta títulos e currículos diferentes da minha universidade e das universidades do meu país, Brasil. O referencial bibliográfico parte do projeto político pedagógico da Universidad Nacional de Rosario e um encontro formal com o coordenador docente dessa universidade. Esse artigo apresentará reflexões e críticas sobre a democratização ao acesso ao ensino superior de música com base no sistema de ingresso da universidade argentina.

Palavras-chave: Universidad Nacional de Rosario; democratização ao acesso ao ensino superior de música; experiências em uma universidade argentina.

15:10 - 15:30 - Processos inclusivos, Alfabetização e Educação Musical - Nidia Lorise Engel, Priscila Gadea Lorenz.

Questões relacionadas à inclusão fazem com que se repensem valores, pois desacomoda estruturas ligadas ao “eu” e as regras da sociedade, da mesma forma que envolve as expectativas dos outros, tanto no âmbito individual quanto social. Em consonância com as normativas legais e o serviço oferecido por meio do Atendimento Educacional Especializado, apresentamos uma proposta de trabalho com resultados preliminares de ações didático pedagógicas inclusivas, desenvolvidas de forma individual, em âmbito domiciliar, por docentes das áreas de Educação Especial e Música da rede Municipal de Educação do Município de Santa Rosa – RS, Brasil. A proposta tem como objetivo a intervenção pedagógica e terapêutica, utilizando elementos musicais como possibilidade de comunicação alternativa, unificada ao processo de alfabetização e letramento. Inicialmente, a proposta configura-se como um projeto piloto, que tem sido ofertado de forma específica e domiciliar a um aluno do sexo masculino, com dez anos de idade, com Necessidades Educacionais Especiais e que apresenta o quadro de Atrofia Muscular Espinhal – AME. A Atrofia Muscular Espinhal é caracterizada por fraqueza muscular grave, progressiva e hipotonia resultante da degeneração e perda dos neurônios motores inferiores da medula espinhal e do núcleo do tronco cerebral. Tal quadro impossibilita o aluno de frequentar o ambiente escolar, a fim de não privá-lo de seus direitos, a ação pedagógica é compreendida como uma extensão do processo educacional escolar. Resumo expandido.

15:30 - 16:00 - Debate a partir dos trabalhos expostos.

16h15 às 18h - GT's: Apresentação de Trabalhos

16:15 - 16:35 - O ensino de teclado (HARTEC) no curso de licenciatura da UFJF em uma perspectiva descolonizada: a construção dos conteúdos a partir do repertório nacional - Fernando Vago Santana, Cindy Helenka Alves.

Este trabalho apresenta a experiência desenvolvida no primeiro semestre de 2018 na UFJF, no curso de Licenciatura em Música, na disciplina de Teclado I, na qual todos os conteúdos foram construídos a partir da utilização de repertório brasileiro. Trata-se de uma disciplina obrigatória em que são aprendidos fundamentos básicos do instrumento para utilização na educação musical. Comumente, os professores ligados ao Piano Complementar pressupõem que o ensino desses conteúdos exige a utilização de materiais didáticos e repertório estrangeiro. Pode-se observar essa tendência desde autores clássicos como Bastien (1988) e até em proposições mais recentes. Embora a utilização de repertório estrangeiro seja viável, na experiência desenvolvida na UFJF, os conteúdos da disciplina foram construídos a partir de arranjos didáticos baseados em música da tradição oral e em música popular brasileira, constituindo-se em uma abordagem não eurocêntrica da formação em teclado. Participaram do estudo 8 alunos de Licenciatura, cujas impressões sobre as aulas foram coletadas a partir de questionários semiestruturados, em uma abordagem qualitativa. Essas impressões foram contrastadas com a descrição das aulas feita pelo professor. Concluiu-se pela possibilidade de ensino da disciplina sem a peremptoriedade da utilização de repertório estrangeiro, e com resultados satisfatórios na aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Piano Complementar. Teclado. Repertório didático para piano.

16:35 - 16:55 - Apreciação Musical: diferentes maneiras de abordar a escuta de uma mesma obra musical - Leonardo Rodrigues.

Este trabalho tem por objetivo relatar uma experiência de apreciação musical com uma turma de 3º ano do ensino fundamental e refletir sobre as possibilidades de explorar a escuta de uma mesma obra musical de múltiplas formas, e as potencialidades desse tipo de abordagem. Nessa experiência, realizada ao longo de três aulas, os alunos foram levados a escutarem uma mesma obra musical — “Arabesque nº1” para piano, de Claude Debussy — com enfoques distintos em cada um dos encontros semanais. As modalidades de escuta empregadas foram apreciação musical audiovisual, fundamentada em Boal-Palheiros; Wuytack (1996) e Casnók (2015); apreciação musical expressiva, fundamentada em Bastião (2014); e escuta musical precedida de exercícios de Limpeza de Ouvidos, propostos por Schafer (2011). Ao final de todo o processo os alunos demonstraram, por meio de depoimentos, que a forma de escuta que mais os interessou

foi a apreciação musical expressiva, quando puderam escutar a peça musical e em seguida expressar e traduzir suas sensações e percepções por meio de desenhos. A apreciação musical audiovisual também teve destaque nessa experiência, tendo alguns alunos revelado que escutar a música e ao mesmo tempo visualizá-la graficamente permitiu-lhes uma maior compreensão da peça, levando-os, conseqüentemente, a um maior prazer e interesse pelo conteúdo musical apresentado. Essa experiência demonstrou que a escuta de uma obra musical por múltiplos enfoques pode levar os alunos a uma compreensão mais profunda e completa de seus elementos, linguagem e todo o discurso musical contido na mesma.

Palavras-chave: apreciação musical; ensino fundamental; educação musical

16:55 - 17:15 - Ensino coletivo de instrumento musical, sistematização com vistas a avaliação de experiência no Ensino Superior - Victor Neves de Souza.

No presente trabalho, procede-se à consideração e discussão de parte da literatura recente sobre Ensino Coletivo de Instrumento Musical (ECIM) no Brasil. Essa avaliação é momento de pesquisa em andamento, em que se pretende examinar, de modo global, a experiência de Ensino Coletivo de Instrumento Musical em nível superior, especialmente nos cursos de Música da Universidade Federal do Espírito Santo, em que todas as disciplinas obrigatórias de instrumento musical vêm sendo oferecidas como aulas coletivas, em processo que, devido ao pouco tempo de existência dos cursos e dessa modalidade de ensino musical na UFES, ainda carece de avaliações teóricas de maior densidade. Espera-se contribuir, através do estudo da experiência da UFES (ainda a ser feito), com o debate sobre as possibilidades e limites do ECIM na educação superior, no que tange à formação de professores de música, compositores, e mesmo instrumentistas de alta performance. Este trabalho reflete fase inicial da pesquisa em andamento, correspondendo ao momento da revisão bibliográfica, preparatória para os próximos passos: levantamento de dados específicos da instituição pesquisada, entrevistas, confrontação com dados de outras instituições de ensino. Apresentaremos, aqui, questões e indicações para continuidade e desdobramentos de pesquisa. A intenção é mostrar um apanhado de métodos trabalho, expectativas e problematizações levantados junto à literatura recente sobre Ensino Coletivo de Instrumento Musical (ECIM) no Brasil.

Palavras-chave: Educação Musical. Ensino Superior. Ensino Coletivo de Instrumento Musical.

17:15 - 17:35 - Currículo como Jazz: pressupostos, perspectivas e fronteiras de/para uma jam session inclusiva e interdisciplinar - Maristela de Oliveira Mosca.

O presente trabalho tem como objetivo apresentar dialogicamente o constructo Currículo como Jazz, seus pressupostos e implicações metodológicas no ensino de música em uma escola básica. Recorte de nossa investigação de doutoramento em Ciências da Educação – Especialidade Desenvolvimento Curricular, o texto, que se aporta em uma revisão bibliográfica, em interlocução com os processos investigativos, pretende inicialmente aproximar as concepções teórico-metodológicas dos conceitos de Música, Educação Musical, Inclusão e Interdisciplinaridade, propondo movimentos de conversação e improvisação, permitindo, dessa forma, a volta ao tema Currículo como Jazz para, assim, configurar um perfil pedagógico-musical inclusivo e interdisciplinar. Nessa narrativa curricular, acolhemos a metáfora do Currículo como Jazz, propondo uma narrativa com a Jam Session, bem como compartilhando nossas maneiras de dar sentido a Educação Musical e as possibilidades de desenhos curriculares que abarquem a conversação e improvisação. Nesse sentido, acolhemos uma Jam Session que envolva os sentidos de diálogo, trabalho coletivo, autoaprendizagem e igualdade de oportunidades, que valorize a tomada de decisões, a autonomia e a reflexão, e que articule, dessa forma, a inclusão e a interdisciplinaridade. Dessa forma, compreendemos a Jam Session como experiência coletiva, um espaço de aprendizagem social a partir do cultivo da individualidade musical. Nesse movimento, o ensino de Música se compõe em uma comunidade de aprendizagem recíproca, que se (re)descobre e (re)escreve a cada momento, no movimento performático de um Currículo como Jazz.

Palavras-chave: Currículo como Jazz. Educação Musical. Inclusão. Interdisciplinaridade.

17:35 - 18:00 - Debate a partir dos trabalhos expostos.

18h30 às 19h30 – Sessão de Pôsteres

O Choro na Educação Básica: a construção do conhecimento musical a partir da apreciação do repertório do choro - Camile Tatiane de Oliveira Pinto, Ana Paula Peters.

O presente trabalho consiste em uma pesquisa de mestrado em andamento sobre o repertório do choro como protagonista na construção do conhecimento musical na educação básica. Este gênero instrumental da música brasileira, surgido a partir de influências da música europeia e africana na prática dos instrumentistas brasileiros (NETO; VENTURINI, 2017, p. 13) está presente na cidade de Curitiba (PETERS, 2016, p. 13) e nas diretrizes para a educação municipal. Entretanto, o choro carece de espaço na sala de aula e a falta de hábito de escuta da música instrumental torna-se uma realidade para a maioria das crianças, que deixam de vivenciar este tipo de discurso sonoro estritamente musical.

Produção de software para a educação musical adaptado para crianças com transtorno do espectro autista - Sarah Cristina Costa Pereira.

O presente trabalho trata de pesquisa, realizada no Programa de Mestrado Profissional em Ensino das Práticas Musicais (UNIRIO) que deu origem ao site musicaeautismo.com.br adaptado para crianças com autismo. A pesquisa surge da necessidade de se desenvolver mecanismos de apoio ao ensino de música a alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista. Parte-se da hipótese de que o processo de aprendizagem musical é possível a todos, sendo necessário criar oportunidades de ensino diferenciadas que viabilizem o processo de forma qualitativa e significativa. Na atualidade tem sido realçada a ideia de que a música é importante para o desenvolvimento do ser humano, independente de uma habilidade instrumental ou de uma profissionalização (LOURO, 2006). Levando em consideração a diversidade humana, surge o desejo em permitir que o ensino da música contemple o indivíduo de forma a respeitar sua condição (ÁLVARES, AMARANTES, 2016).

Panorama da educação musical no contexto da inclusão e da diversidade na cidade de Campos dos Goytacazes. Análise do contexto musical realizado em duas escolas privadas - Rodrigo Sampaio Brêtas, Sarah Cristina Costa Pereira.

Vive-se, atualmente, a era da inclusão na educação e a música tem um papel fundamental para corroborar com essa ação. A educação musical deve desconstruir o efeito inclusivo que possa vir a não ocorrer. Com o objetivo de apresentar um panorama da educação musical no contexto da diversidade e da inclusão nas escolas da cidade de Campos dos Goytacazes, fez-se a escolha de analisar como a educação musical é trabalhada e como ela é fator de inclusão nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A escolha das escolas se deu pelo fato das duas apresentarem uma política de inclusão na educação. A música proporciona à criança: o desenvolvimento das suas sensibilidades estéticas e artísticas, o desenvolvimento da imaginação e do potencial criativo, um sentido histórico da nossa herança cultural, o desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor, o desenvolvimento da comunicação não verbal (HENTSCHKE, 1995, p. 117).

Musicalização através da flauta doce/uma proposta de ensino aprendizagem - Joselinda Candida Alves Campos.

Este trabalho é um relato de experiência pedagógica desenvolvido no Núcleo de Arte Grécia - RJ, com dezoito alunos do Fundamental I e II entre oito e catorze anos de idade. Objetiva demonstrar possibilidade de ensino/aprendizagem em Música por meio de experiência coletiva com um quarteto de flautas doce desenvolvendo a percepção auditiva- tímbrica e de extensão. Se justifica, pois relata o resultado de uma experiência pedagógica aberta bem sucedida com base em processos criativos, objetivando resolver o problema da falta de interesse e evasão da oficina de música.

QUINTA-FEIRA (13/09)

14h30 às 16h - GT's: Apresentação de Trabalhos

14:30 - 14:50 - Políticas públicas em Educação Musical: como a Música é tratada dentro dos documentos que regem o ensino de Música - Eliete Vasconcelos Gonçalves.

A proposta desse artigo é apresentar os parâmetros iniciais da pesquisa de minha tese de doutorado. Observando que todas as propostas aqui levantadas fazem parte do projeto inicial de pesquisa que se encontra em realização e dessa forma, ainda não traz resultados. A relação do humano com a música é algo que transcende tempos e espaços e se relaciona de diferentes formas de acordo com a sociedade a qual se insere. Refletindo sobre as consolidações desses diferentes fazeres e suas representações nas

políticas públicas, temos um apanhado de legislações que versam sobre Educação Musical, as quais influenciaram e modificaram as relações do ensino de música no país, dessa forma, essa pesquisa pretende traçar uma análise sobre o movimento de entrada e saída do ensino de música dos documentos que regem a Educação Pública Brasileira, com ênfase nas ações musicais presentes na cidade do Rio de Janeiro. A pesquisa tem foco numa perspectiva metodológica fundamentada pela concepção bibliográfica documental, ou seja, um híbrido entre as proposições, em âmbito de olhar sobre as políticas públicas de educação musical e educação e principais referenciais que articulam as concepções que legitimam saberes e conhecimentos. O referencial teórico de suporte será embasado em filósofos, sociólogos e educadores que discutem sobre políticas públicas, sociedade e educação.

Palavras-chave: Educação Musical, Políticas Públicas, Legislação.

14:50 - 15:10 - “Reinventando a Música” na aula de Flauta Doce: Experiências no Programa Guri Santa Marcelina - Andrea Mischiatti Gianelli.

Neste artigo é apresentado um relato de experiência cujo objetivo foi promover “reinvenções musicais” em aulas de flauta doce realizadas no Programa Guri Santa Marcelina, no primeiro semestre de 2018. Para tanto, foram trazidos referenciais teóricos de autores como Thelen, Deleuze, Delalande, Koellreutter e Brito, que tratam de reinvenção, território, Pensamento, educação menor, jogo, condutas de produção sonora, consciência, criação e improvisação. Tais conceitos e propostas foram adotados nos procedimentos das atividades realizadas com os alunos, trazendo uma aproximação com as pedagogias abertas. Conclui-se que a flauta doce, além de instrumento artístico, tem grande potencial como instrumento pedagógico em processos de educação musical “menor”, que valorizem sobretudo o desenvolvimento humano.

Palavras-chave: Flauta Doce. Guri Santa Marcelina. Pedagogias Abertas.

15:10 - 15:30 - De banda de latas à fanfarra: percurso de aprendizagem musical na Escola Municipal Madre dos Anjos entre 2013 e 2017 - Vinícius Eufrásio.

O processo que dá origem a este relato de experiência teve início em 2013, quando, devido à função profissional enquanto educador musical, iniciei meus trabalhos em Cláudio/MG. O município de Cláudio está localizado no oeste do estado de Minas Gerais, na zona geográfica Campos das Vertentes, na micro-região do Vale do Itapecerica, aproximadamente a 140 quilômetros da capital estadual Belo Horizonte e faz fronteira com os municípios de Itapecerica, Divinópolis, Carmo do Cajuru, Carmópolis de Minas, Itaguara e Carmo da Mata (CARVALHO, 1992, p. 13–14). Resumo Expandido.

15:30 - 16:00 - Debate a partir dos trabalhos expostos.

16h15 às 18h - GT's: Apresentação de Trabalhos

16:15 - 16:35 - Experimentasons: processos de vivência e criação musical - Nany Vieira.

Este é o relato de uma experiência referente a um projeto de Educação Musical aplicado em classes de Ensino Fundamental num Centro de Educação de Jovens e Adultos da rede pública municipal de Jundiaí, SP, entre os meses de Agosto e Dezembro de 2017, envolvendo aproximadamente 80 alunos e cujo objetivo principal foi propor uma vivência com jogos musicais de corpo e voz e de criação sonora, com a construção de instrumentos musicais a partir de objetos do cotidiano, como canos de PVC, tampinhas de garrafa PET, arames, garrafas de vidro e instrumentos de pequena percussão. A inspiração para este projeto foi a obra do multi-instrumentista Hermeto Pascoal, que convidou alguns dos alunos para o lançamento do seu recente disco “No mundo dos Sons”, o qual foi utilizado como suporte nas atividades em sala de aula. O projeto foi desenvolvido nas aulas de Arte, dentro da grade curricular e seu aporte teórico encontra-se nos escritos de Hans-Joachim Koellreutter sobre improvisação e aprendizagem musical humanizadora. Ao longo do projeto os alunos produziram inúmeras peças musicais de forma colaborativa, além de construir objetos musicais que ainda hoje são utilizados em sala de aula.

Palavras-chave: Criação de instrumentos, vivências musicais, improvisação em grupo, EJA, Hermeto Pascoal

16:35 - 16:55 - Musicalização na Educação Infantil: um olhar sobre a Base Nacional Comum Curricular - Bruna Costa Mariano Ferregueti Souza, Rosângela Duarte.

O artigo discute a Música na Educação Infantil a partir das proposições referenciadas na Base Nacional Comum Curricular (2017). Apresenta-se, a princípio, a concepção de criança e infância como sujeitos de direitos, produtores de suas próprias histórias. A partir disso, faz-se uma análise geral acerca do documento supracitado, no contexto da Educação Infantil, com o intuito de compreender os seus possíveis avanços e retrocessos para, então, promover um diálogo específico acerca do estabelecimento da Educação Musical como proposta de motivar essa linguagem expressiva das crianças nesta etapa da Educação Básica. A metodologia utilizada neste estudo se delineou pela pesquisa bibliográfica. Diante desta investigação, depreende-se que a prática da Educação Musical, disposta no currículo da Educação Infantil, antes deve servir de proposta para a formação musical do professor, a fim de contribuir e oportunizar a atividade intencional musical na infância.

Palavras-chave: Educação Infantil. Base Nacional Comum Curricular. Educação Musical.

16:55 - 17:15 - O corpo canta: Educação Somática e preparação vocal no canto coral - Simone Santos Sousa.

Este trabalho apresenta a primeira etapa de pesquisa de doutorado em Música iniciada em 2017 que tem por objetivo compreender se e como a Educação Somática pode contribuir na construção de uma proposta de preparação vocal em contextos corais. Configura-se em uma investigação de abordagem qualitativa de natureza experiencial e descritiva. É apresentada uma proposta de investigação construída a partir dos procedimentos da Antiginástica, Técnica de Alexander e Método Linklater. A proposta foi colocada em ação em uma Oficina Vocal durante três meses, e a análise partiu de grupo focal com os participantes da Oficina para avaliar sua percepção do trabalho proposto. Conclui-se que a Educação Somática pode contribuir no processo de descoberta do próprio corpo pelo cantor, pressuposto e condição sine qua non para seu desenvolvimento técnico vocal.

Palavras-chave: preparação vocal; educação somática; canto coral.

17:35 - 18:00 - Debate a partir dos trabalhos expostos.

SEXTA-FEIRA (14/09)

14h30 às 16h - GT's: Intercâmbio (Palácio Sônia Cabral)

Programação e Resumos GT 4

Culturas, Sociedades e Educação Musical

Coordenação: Harue Tanaka (UFPB) e Micael Carvalho dos Santos
(Colun - UFMA)

Local: Auditório do Arquivo Público

TERÇA-FEIRA (11/09)

14h às 16h - Mesa Redonda do GT: Culturas, Sociedades e Educação Musical

Dra. Aíssa Guimarães (UFES)

Dr. Edson Kaypó (IFBA)

16h15 às 18h - GT's: Propostas Pedagógico-Musicais

Rítmica Corporal - . Natália Búrgio Severino, Rômulo Ferreira Dias, Lia Crempe, Mariana Barbosa Ament.

Objetivos: Possibilitar uma nova percepção de produção sonora, corporalidade, ritmo e expressão, aproximando as áreas de dança e de música como modalidades artísticas complementares, e com isso oportunizar aos participantes uma vivência com o ritmo a partir das lentes da música e da dança.

Ateliê Cantos de Trabalho - Maria Rita Brandão Machado, Renata Pelloso Gelamo.

O objetivo do Ateliê é promover o contato com a voz própria de cada participante, convidando a quem queria adentrar esse salão, como metáfora de um espaço de acolhimento, um convite à narrativa da própria história e à escuta dos nossos cantos próprios, gestos próprios, ritmos e poesias que rodeiam nosso cotidiano e à experimentação de diferentes sonoridades vocais, como possibilidades expressivas.

QUARTA-FEIRA (12/09)

14h30 às 16h - GT's: Apresentação de Trabalhos

14:30 - 14:50 - Visões de cultura em escolas públicas de Música: a formação do músico profissional em escolas de música da região das Baixadas Litorâneas do Rio de Janeiro - Fabiano Lemos Pereira.

A região da baixada litorânea do Rio de Janeiro possui 5 escolas de músicas públicas em 4 municípios. Esta pesquisa parte de um relato de experiência. Foram entrevistados ex-alunos que atuam profissionalmente como Músico e Instrutor de Música da Escola de Música Maestro Álvaro de Souza em Casimiro de Abreu e da Escola de Música Villa-Lobos (Núcleo Avançado Tom Jobim) em Armação dos Búzios. A partir dessas entrevistas, foram abordados aspectos de visões de cultura, religião e formação do professor de música e músico a partir da formação inicial nessas escolas. Como referencial teórico, o conceito de habitus, capital cultural e capital religioso de Pierre Bourdieu (2007, 2000), tal qual a derivação habitus conservatorial (PEREIRA, 2012), e a interculturalidade crítica (CANDAU, 2010) nortearam o trabalho. Os entrevistados destacaram que ensinar música requer reflexão sobre os conteúdos a serem transmitidos aos alunos, diferentemente da atuação como músico, em que apenas aspectos técnicos são valorizados. A religião cristã configurou-se presente todos os entrevistados. A partir do relato de uma ex-aluna que declarou apenas aprender música gospel em sua formação em escola de música, observou-se a conversão de capital cultural em capital religioso, questionou-se a priorização de uma religião sobre as demais e se propôs a interculturalidade crítica como elemento a orientar a construção de um Projeto Político Pedagógico (PPP) dessas escolas. Conclui-se que mais estudos serão necessários para se compreender a influência da religião em escolas de música públicas.

Palavras-chave: Capital cultural, Educação musical, Escolas de música.

14:50 - 15:10 - Relações de poder na orquestra sinfônica e propostas de inclusão: um diálogo possível com a Educação Musical - Hudson Cláudio Neres Lima.

Este trabalho investiga a construção de uma série de simpósios de pesquisa promovidos por músicos de uma Orquestra Sinfônica na cidade de Niterói no Rio de Janeiro - Orquestra Sinfônica Nacional da Universidade Federal Fluminense - o autor deste trabalho é o idealizador do Simpósio e participou ativamente da comissão organizadora. A pesquisa orientou-se em registrar a experiência através do relato do pesquisador íntimo do campo e os interlocutores do grupo retratado. Durante dois anos em diálogo com os colegas de Sinfônica, o pesquisador buscou ferramentas para a realização do evento permitindo que músicos de fila e líderes de naipe expusessem pesquisas diversas realizadas em áreas distintas da investigação musical. O objetivo central da documentação é observar como os músicos reagiram a uma proposta nova no campo da música sinfônica e de que forma poderá intervir na práxis e na educação musical, a saber a conjunção produtiva entre pesquisa e prática. Em colaboração a análise pretende-se utilizar questões de pesquisa abordadas no artigo “Questões de método e interlocução em pesquisas com práticas de música” (Salgado, 2014); o conceito de “trabalho acústico” (Araújo, 2013, p.4) para orientar as interlocuções entre práxis sonora e pesquisa em música, bem como a pedagogia da autonomia (Freire, 1996, p.143) para analisar o percurso dos músicos em direção ao assumir-se pesquisador. A abordagem etnográfica de segmentos profissionais vinculados às intuições da música de concerto permite encarar de outro ângulo estas instituições. A pesquisa abordará também alguns dados sobre experiências formadoras de músicos pesquisadores e sua relação inclusiva.

Palavras-chave: educação musical, inclusão, música de concerto, pesquisa.

15:10 - 15:30 - Música, tradição e cultura afro-peruana: visibilidade na cultura popular brasileira com a popularização do cajón - Flávia Bonelli Silva, Marcelo Rodrigues de Oliveira.

A proposta deste artigo (em andamento) visa discutir diferentes culturas que, ao se entrelaçarem, constituem-se uma relevante fonte de investigação por tornar indissociável o trinômio: Música, tradição e cultura. Nesse contexto, propomos um estudo da tradição e cultura afro-peruana em torno do instrumento musical Cajón. Ao descrevermos sua história, traremos fatos demarcados que revelam sua reverência, pelos povos afro-peruanos, e qual o grau de popularidade no atual cenário musical brasileiro.

Palavras-chaves: Cultura Afro-peruana. Cultura Musical. Percussão. Cajón.

15:30 - 16:00 - Debate a partir dos trabalhos expostos.

16h15 às 18h - GT's: Apresentação de Trabalhos

16:15 - 16:35 - Diálogo inter-religioso a partir da Música - Artur Costa Lopes.

O artigo tem como objetivo, com recorte em uma das atividades do grupo de estudos Templo Cultural a respeito de música num contexto de diálogo inter-religioso, apresentar um breve panorama sobre o campo da etnomusicologia atual que adota pesquisas participativas. As discussões sobre pesquisa-ação participativa (Fals Borda), trabalho acústico e práxis sonora (Araújo) auxiliaram na compreensão de como um processo de construção do conhecimento pode ocorrer de forma coletiva, aos moldes de diálogos que buscam a horizontalidade e partem das necessidades do grupo para formular suas metas. Utilizando como aportes metodológicos transcrições de gravações, análise de repertório e diálogo com alguns autores da academia, este trabalho foca em demonstrar como podem se tornar complexas as reflexões acerca de uma música, podendo seguir diferentes conclusões frutíferas para um ambiente de ensino-aprendizagem. Deste modo, verificou-se que análises sobre práticas musicais podem ser estruturadas de forma ampla, levando em consideração diferentes elementos que ultrapassam a questão do som.

Palavras-chave: Etnomusicologia; Pesquisa ação-participativa; Práxis sonora; Diálogo inter-religioso.

16:35 - 16:55 - Formação musical atrelada ao patrimônio cultural: um relato de experiência de iniciação à linguagem do choro a partir do Núcleo de Choro do Maranhão e do caderno de partituras “choros maranhenses” - Suellen Cristina Ferreira de Almeida.

O presente trabalho descreve a experiência de iniciação à linguagem do choro na formação de instrumentistas da Escola de Música do Estado do Maranhão – “Lilah Lisboa de Araújo”, a partir do Núcleo de Choro do Maranhão e do Caderno de Partituras “Choros Maranhenses”. Pensar a formação de jovens instrumentistas atrelada ao patrimônio cultural acumulado é pertinente para uma formação artística mais completa (CARRASQUEIRA, 2017, cap.2, p.28). Nesse contexto, o choro, raiz da música

instrumental popular urbana do Brasil (CARRASQUEIRA, 2017, p. 35), configura-se ao mesmo tempo como matéria-prima e escola de compositores que estruturaram a música brasileira, perpassando como gênero base, mas em constante transformação desde o seu surgimento (SÈVE, 2010, p.5). Sabendo-se disso, aborda-se aspectos culturais e pedagógicos do processo de ensino e aprendizagem do gênero musical choro no Núcleo de Choro do Maranhão, demonstrando-se o seu papel na qualificação de instrumentistas bem como na preservação, divulgação e renovação deste gênero musical. Resumo expandido.

16:55 - 17:15 - A aula de Música como espaço de ensino-aprendizagem para aquisição de uma língua estrangeira - Barbara Lau.

O presente trabalho apresenta um relato de experiência sobre o Projeto Piloto realizado na Escola Alemã Corcovado do Rio de Janeiro, uma escola bilíngue particular, onde a aula de música para alunos nativos da primeira série do Ensino Fundamental I foi inserida na grade de disciplinas de imersão no idioma estrangeiro, no caso específico, o alemão. O projeto experimental teve início no ano letivo de 2018 e as aulas de música passaram a ser ministradas 100% no idioma em questão. Resumo expandido.

17:15 - 17:35 - Concerto didático: uma customização da tradição orquestral - Gina Denise B. Soares.

A reflexão sobre o concerto didático realizado pela Orquestra Sinfônica do Espírito Santo (OSES) nas escolas regulares de educação básica da rede pública de ensino, é sobre uma performance orquestral diferente da tradicional, aquela que costuma ocupar as salas de concerto. Em função das demandas observadas, o designer desses concertos visam diminuir as distâncias entre a plateia e a música de concerto, oportunizando maior interação entre ambos promovendo a formação de plateia. O repertório, as explicações do maestro, a atitude dos músicos e o local onde são realizados esses concertos implicam numa performance customizada. Considerando o concerto didático como um serviço, buscamos compreender o envolvimento do cliente (plateia) ao ter a oportunidade de vivenciar algo desenhado para sua satisfação. Trata-se de uma pesquisa concluída em que os resultados apontam para o despertar do interesse da comunidade escolar (alunos, pais e professores) em assistir a orquestra no teatro em outras ocasiões. Palavras-chave: Concerto didático; performance orquestral; customização.

17:35 - 18:00 - Debate a partir dos trabalhos expostos.

18h30 às 19h30 – Sessão de Pôsteres

O Choro na Educação Básica: a construção do conhecimento musical a partir da apreciação do repertório do choro - Camile Tatiane de Oliveira Pinto, Ana Paula Peters.

O presente trabalho consiste em uma pesquisa de mestrado em andamento sobre o repertório do choro como protagonista na construção do conhecimento musical na educação básica. Este gênero instrumental da música brasileira, surgido a partir de influências da música europeia e africana na prática dos instrumentistas brasileiros (NETO; VENTURINI, 2017, p. 13) está presente na cidade de Curitiba (PETERS, 2016, p. 13) e nas diretrizes para a educação municipal. Entretanto, o choro carece de espaço na sala de aula e a falta de hábito de escuta da música instrumental torna-se uma realidade para a maioria das crianças, que deixam de vivenciar este tipo de discurso sonoro estritamente musical.

Produção de software para a educação musical adaptado para crianças com transtorno do espectro autista - Sarah Cristina Costa Pereira.

O presente trabalho trata de pesquisa, realizada no Programa de Mestrado Profissional em Ensino das Práticas Musicais (UNIRIO) que deu origem ao site musicaeautismo.com.br adaptado para crianças com autismo. A pesquisa surge da necessidade de se desenvolver mecanismos de apoio ao ensino de música a alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista. Parte-se da hipótese de que o processo de aprendizagem musical é possível a todos, sendo necessário criar oportunidades de ensino diferenciadas que viabilizem o processo de forma qualitativa e significativa. Na atualidade tem sido realçada a ideia de que a música é importante para o desenvolvimento do ser humano, independente de uma habilidade instrumental ou de uma profissionalização (LOURO, 2006). Levando em consideração a diversidade humana, surge o desejo em permitir que o ensino da música contemple o indivíduo de forma a respeitar sua condição (ÁLVARES, AMARANTES, 2016).

Panorama da educação musical no contexto da inclusão e da diversidade na cidade de Campos dos Goytacazes. Análise do contexto musical realizado em duas escolas privadas - Rodrigo Sampaio Brêtas, Sarah Cristina Costa Pereira.

Vive-se, atualmente, a era da inclusão na educação e a música tem um papel fundamental para corroborar com essa ação. A educação musical deve desconstruir o efeito inclusivo que possa vir a não ocorrer. Com o objetivo de apresentar um panorama da educação musical no contexto da diversidade e da inclusão nas escolas da cidade de Campos dos Goytacazes, fez-se a escolha de analisar como a educação musical é trabalhada e como ela é fator de inclusão nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A escolha das escolas se deu pelo fato das duas apresentarem uma política de inclusão na educação. A música proporciona à criança: o desenvolvimento das suas sensibilidades estéticas e artísticas, o desenvolvimento da imaginação e do potencial criativo, um sentido histórico da nossa herança cultural, o desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor, o desenvolvimento da comunicação não verbal (HENTSCHKE, 1995, p. 117).

Musicalização através da flauta doce/uma proposta de ensino aprendizagem - Joselinda Candida Alves Campos.

Este trabalho é um relato de experiência pedagógica desenvolvido no Núcleo de Arte Grécia - RJ, com dezoito alunos do Fundamental I e II entre oito e catorze anos de idade. Objetiva demonstrar possibilidade de ensino/aprendizagem em Música por meio de experiência coletiva com um quarteto de flautas doce desenvolvendo a percepção auditiva- tímbrica e de extensão. Se justifica, pois relata o resultado de uma experiência pedagógica aberta bem sucedida com base em processos criativos, objetivando resolver o problema da falta de interesse e evasão da oficina de música.

QUINTA-FEIRA (13/09)

14h30 às 16h - GT's: Apresentação de Trabalhos

14:30 - 14:50 - Diversidade cultural e cultura musical: reflexões para as práticas pedagógicas em Educação Musical na escola - Márlon Souza Vieira.

O tema diversidade cultural nos coloca atualizados com as discussões presentes nas instituições educacionais. A busca por esclarecimentos do que somos culturalmente é ampla e distinta, na medida em que cada um a tem em seu modo. A educação busca compreender essa trajetória por diferentes alternativas. Nesse contexto, potencializamos a educação musical como possibilidade colaborativa para com os elementos culturais, tendo em vista que sendo fenômeno universal e linguagem comunicativa, conjuga com as questões resultantes de processos culturais: diferenças, diversidades e pluralidade. Dessa forma, ajuizamos que a educação musical agrega elementos que conduz ao repensar daquilo que introduzido diariamente nas práticas pedagógicas dos alunos que, normalmente, são dirigidos por condicionantes e outros dominantes sociais. Estes instituem certa aceitação estética e, nesse sentido, se indica uma cultura musical que precisa ser ponderada, principalmente, no ambiente escolar. Trouxemos para este trabalho uma reprodução do gosto musical dos alunos do 4º e 5º anos, de uma escola rural situada no município de Seropédica - RJ, o que acentuou a importância das relações educacionais com a diversidade cultural e a dimensão desta temática.

Palavras-chave: Diversidade Cultural. Cultura Musical. Educação Musical. Ambiente escolar.

14:50 - 15:10 - Choro e samba: cultura popular e Educação do Campo - Roberta Maria Lobo da Silva.

Apresentamos neste artigo, um relato das experiências com a música dentro do Colégio Técnico e da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/UFRRJ. A música como forma de conhecimento, reconhecimento e afirmação de identidades culturais, em especial a afirmação da cultura negra e popular. Como mestres-guias temos Mário de Andrade, Glauber Rocha e Nei Lopes. Pensadores que nos orientam na valorização da cultura afroíndia em suas dinâmicas de sobrevivência, diferenciadas formas de luta e adaptação nestes trópicos que de tão tristes se fazem alegres e mobilizam sentimentos, cheiros, sons, cores, danças, palavras cantadas. As danças dramáticas de Mário de Andrade, com suas fronteiras entre o sagrado e o profano, a épica didática de Glauber Rocha, onde a

estética da fome se realiza como retorno do reprimido descolonizado e a filosofia da ancestralidade dos povos africanos apresentada por Nei Lopes são as fontes de nossas práticas educativas com o choro e o samba. Nas práticas de conjunto com os estudantes, a música se apresenta como história oral e historiografia, cultura popular, linguagem e amadorismo, dando o tom de uma universidade ouvinte de seus sujeitos. Como toda atividade subjetiva é sensível e prática, ou seja, objetiva, temos neste tocar e ouvir a objetividade de uma educação musical que atravessa os muros da institucionalidade acadêmica.
Palavras-chave: música; cultura popular; universidade.

15:10 - 15:30 - Grupo Chorinho na Praça: apropriação do espaço público para realização da prática musical coletiva da roda de choro - Jardim Camburi/Vitória - ES - Marcelo Rodrigues de Oliveira, Michele de Almeida Rosa Rodrigues.

Este artigo é parte da Dissertação de Mestrado de um dos autores, sobre a dicotomia entre o erudito e o popular com foco na formação em música. Neste trabalho, a abordagem gira em torno do grupo Chorinho na Praça em Jardim Camburi / Vitória – ES. Trata-se da principal atividade musical no Estado do Espírito Santo nesse seguimento em praça pública, na qual é parte da pesquisa de campo de um dos autores. Atualmente, ambos os autores são participantes efetivos. Constará o relato pessoal cedido pelo responsável do grupo e informações coletadas dos músicos que tem participação efetiva. Os resultados apontaram diferentes interesses que indicaram o grau de satisfação das inter-relações, das aprendizagens musicais e da apreciação musical do repertório que mantém, em sua exclusividade, grandes compositores da história do choro.

Palavras Chaves: Roda de choro. Grupo Chorinho da Praça. Inter-relações.

15:30 - 16:00 - Debate a partir dos trabalhos expostos.

16h15 às 18h - GT's: Apresentação de Trabalhos

16:15 - 16:35 - Estigma, funk e educação musical: considerações sobre interculturalidade, epistemologias musicais e práticas da educação musical na escola básica - Priscilla Hygino Rodrigues da Silva Donato.

O presente artigo é uma reflexão sobre a proposta de uma educação musical intercultural, baseando-me em minha prática em duas escolas municipais localizadas em comunidades da zona norte da cidade do Rio de Janeiro. Para tal reflexão, irei abordar, primeiramente, a questão da estigmatização do Funk, utilizando, para isto, o conceito de estigma de Goffman (1963). Utilizarei, também, os trabalhos de Facina (2010) e Silva (2013), em que as autoras proporcionam a contextualização histórica do estilo musical e de sua transformação em ritmo estigmatizado na sociedade carioca e brasileira. Recorrerei às propostas para educação musical intercultural de Queiroz (2015, 2017) e Döring (2017), como base teórica para minhas considerações sobre a valorização do Funk como epistemologia musical de meus alunos. Por fim, relato algumas experiências recentes com duas turmas do ensino fundamental das escolas onde trabalho, relacionando-as aos conceitos trabalhados anteriormente.

Palavras-chave: Funk. Estigma. Educação Musical.

16:35 - 16:55 - A expressividade afro-brasileira no tambor de crioula - Micael Carvalho dos Santos. Trabalho resultado do projeto de pesquisa “Musicalidade Afro-brasileira no Tambor de Crioula em São Luís – MA, vinculada à FAPEMA, de julho de 2017 a julho de 2018, por meio do Programa de Apoio ao Patrimônio Imaterial (PEPI). O projeto destaca como objetivo geral a identificação e descrição dos aspectos da musicalidade afro-brasileira no Tambor de Crioula em São Luís do Maranhão. Como objetivos específicos, elencou-se o conhecimento dos elementos musicais afro-brasileiros que são praticados pelos grupos do Tambor; identificação das expressividades voltadas à técnica musical no Tambor de Crioula e, por fim, produção um material didático voltado à educação básica sobre a temática desenvolvida. Nos procedimentos metodológicos da pesquisa, utilizou-se a pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, registros sonoros, registros audiovisuais e entrevistas com integrantes de alguns grupos de Tambor em São Luís do Maranhão. Resumo expandido.

17:35 - 18:00 - Debate a partir dos trabalhos expostos.

SEXTA-FEIRA (14/09)

14h30 às 16h - GT's: Intercâmbio (*Palácio Sônia Cabral*)



Proposta Pedagógico-Musical

ATELIÊ CANTOS DE TRABALHO

- **Renata Pelloso Gelamo** (renatagelamo@gmail.com)
- **Rita Maria** (ritinhamaria@gmail.com)

Ateliê Cantos de Trabalho propõe o contato com o universo dos cantos de trabalho das Destaladeiras de Fumo de Arapiraca (Alagoas) que no passado trabalharam com o plantio, a colheita e a destalação do fumo. Os cantos aconteciam no salão onde as mulheres destalavam o fumo, um ambiente em que o cantar era uma necessidade para animar o próprio corpo diante do trabalho repetitivo com as mãos. Nesse lugar, as mulheres se comunicavam através dos cantos, nas estrofes improvisadas, trazendo os mais variados assuntos ligados ao seu cotidiano.

Qualquer pessoa interessada pode participar desse encontro, sem necessidade de qualquer experiência vocal/musical anterior. No geral, o ateliê pode acontecer para um público de 5 a 30 pessoas. A abordagem da oficina está fundada no conceito de pedagogias abertas, uma vez que os processos desenvolvidos não objetivam a reprodução ou padronização de um modo de cantar, mas sim a busca por uma expressividade pessoal a partir do coletivo. O contato com as narrativas das destaladeiras e seus cantos é impulsionador da busca pela própria expressão. Desse modo, acreditamos que cantar é um direito de todos, e se constitui como um modo de contar a própria história, de falar de si.

O objetivo do Ateliê é promover o contato com a voz própria de cada participante, convidando a quem queria adentrar esse salão, como metáfora de um espaço de acolhimento, um convite à narrativa da própria história e à escuta dos nossos cantos próprios, gestos próprios, ritmos e poesias que rodeiam nosso cotidiano e à experimentação de diferentes sonoridades vocais, como possibilidades expressivas.

O Ateliê acontece com as pessoas em círculo, recriando o ritual do salão. Os participantes serão convidados a: entrar em contato com a história e a memória de sua voz (Bosi 1994; Gelamo, 2018); emitir sonoridades muito próximas daquelas que escutamos nos cantos de trabalho, buscando com isso a experimentação de vozes diferentes daquelas a que estamos acostumados a produzir nos cantos urbanos (Abercrombie, 1967; Machado, 2007); experimentar as histórias contidas nos versos recolhidos dos cantos das destaladeiras; trazer suas próprias palavras para os versos (Gelamo e Ritamaria, 2018).

Utilizamos uma caixa que contém os versos dos cantos das destaladeiras transcritos para que as pessoas possam ler e cantar e folhas de papel para que registrem seus próprios versos e narrativas, antes de se lançar na improvisação dos mesmos.





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

O processo não busca julgamentos a respeito da forma de cantar, mas sim diferentes experiências vocais e a escuta de si e do outro. Acolhe a diversidade de expressões vocais e a forma com que cada participante é capaz de se relacionar com a proposta, possibilitando uma abertura de espaço para todas as vozes.

Referências Bibliográficas

ABERCROMBIE, David. **Elements of general phonetics**. Edinburgh University Press, 1967.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. 3o ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

GELAMO, Renata Pelloso. **Narrar a voz: trajetórias de uma voz-experiência em busca da voz própria**. (Doutorado em Artes) - Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2018 (no prelo).

GELAMO, Renata Pelloso. RITAMARIA. Cantos de trabalho. In: Anais do Simpósio **Música, sonido, danza y movimiento en América Latina y el Caribe**. Salto, Uruguay: 2018, p. 142.

MACHADO, Regina. **A voz na canção popular brasileira: um estudo sobre a vanguarda paulista**. Campinas, 2007. 114f. Dissertação (Mestrado em Música) UNICAMP.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





Proposta Pedagógico-Musical

CANTOS DA FLORESTA – INICIAÇÃO AO UNIVERSO INDÍGENA

- **Magda Dourado Pucci** (Estúdio Mawaca – magda@mawaca.com.br)
- **Berenice de Almeida** (Palavra Cantada - beremusica@gmail.com)

Introdução

O projeto transmídia “**Cantos da Floresta**” é formado pelos livros “**Cantos da Floresta – Iniciação ao universo musical indígena**” acompanhado de um CD e o livro para crianças “**A Floresta Canta – uma expedição sonora por terras brasileiras**”¹, um site didático e oficinas para professores. O projeto é focado exclusivamente em conteúdos indígenas brasileiros, desde aspectos essenciais da cultura em geral até as artes sonoras.

O livro “**Cantos da Floresta – Iniciação ao universo musical indígena**” conta com a colaboração de consultores indígenas e especialistas em um processo intercultural. São 336 páginas divididos em 11 capítulos, ilustradas com 250 fotos antigas e atuais e 27 partituras com transcrições de músicas indígenas. O primeiro capítulo abarca aspectos ligados às línguas, sobre os mais expressivos rituais indígenas e da cultura material como grafismo, adereços, objetos e brincadeiras. O segundo capítulo aborda as questões relacionadas à música no mundo indígena, sua funcionalidade e conexão com outros saberes. No CD, que acompanha o livro, são fornecidos 27 exemplos musicais originais de nove povos indígenas: Guarani, Ikolen-Gavião, Kambeba, Kaingang, Krenak, Paiteer Surui, Yudjá, Xavante e povos do Rio Negro com o intuito de colaborar na escuta dessas sonoridades, raramente conhecidas. [

O livro “**A Floresta Canta – uma expedição sonora por terras brasileiras**” é uma versão para crianças com parte do material do livro para o professor. Os áudios podem ser ouvidos nos celulares através da leitura do QR Code.

O **site didático – www.cantosdafloresta.com.br** – tem como intuito dar suporte ao professor interessado em incluir em suas atividades os conteúdos indígenas e está articulado como um complemento fundamental do livro. Além dos áudios disponibilizados gratuitamente, estão presentes mais de 60 propostas didáticas que podem ser adaptadas pelo professor conforme seus contextos educacionais. Nelas constam dinâmicas diversas como: jogos, brincadeiras, histórias sonorizadas, atividades

¹ Os dois livros foram lançados pela Editora Peirópolis, em 2015 e 2018 sendo que o livro “Cantos da Floresta” teve subsídio do ProAC -Natura.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

de contextualização, escutas sensibilizadoras, envolvendo as músicas de diferentes povos indígenas a partir de seus sistemas culturais.

As **oficinas** se propõem a aproximar os participantes das musicalidades indígenas e seus contextos. As propostas realizadas se dividem em três eixos: a escuta, a prática e a criação musical e a contextualização.

Justificativa

Num momento em que se pretende estimular a reflexão e propor caminhos para uma educação mais justa e democrática, é fundamental desenvolver a consciência da presença indígena no cenário latino-americano, em especial no Brasil. Torna-se importante valorizar a presença cultural dos povos originários na história brasileira e, principalmente, aproximar-se de sua forma de pensar para poder compreendê-los melhor.

O desconhecimento dessas culturas ancestrais ainda provoca um espaço vazio no imaginário do país ou, muitas vezes, um espaço preenchido com distorções, grandes equívocos e preconceitos. É fato que, há alguns anos, essa situação vem se transformando e é possível observar o protagonismo de muitos indígenas, mas os 518 anos de invisibilidade indígena na história brasileira ainda ressoa no cotidiano brasileiro. Faz-se premente transformar esse imaginário, buscando conhecer as tão diversas culturas indígenas com suas diferentes maneiras de ver o mundo. De norte a sul, são mais de 250 povos, aproximadamente 900.000 pessoas que se autodenominam indígenas e que falam cerca de 180 línguas. Ao contrário da ideia que esses povos fazem parte de um passado remoto, os indígenas se mostram atentos às questões atuais, e apesar das imensas dificuldades e conflitos que enfrentam até hoje, sua resistência e perseverança se revelam em suas culturas vivas e que continuam em constante transformação.

Objetivos

Geral: Estimular a reflexão sobre o universo indígena brasileiro, em toda sua diversidade cultural, a partir do repertório musical dos povos originários (originais e recriados).

Específicos:

- Preencher um espaço ainda carente de materiais e atividades que se proponham a difundir o universo indígena e a promover uma reflexão que contribua para a diminuição do forte preconceito e intolerância contra os povos indígenas na sociedade brasileira.
- Propiciar a conscientização da importância da história e das culturas imateriais dos povos indígenas brasileiros – desconstruir a visão equivocada



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

sobre os povos originários – além de questionar sobre a forma como eles têm sido mostrados na grande mídia, ora como ‘seres exóticos’, ora como ‘primitivos’ e miseráveis que atrasam o desenvolvimento do país.

- Colaborar no processo de implantação da Lei 11.645, que determina a inclusão dos conteúdos indígenas no currículo escolar.
- Provocar a reflexão sobre os motivos e dificuldades da não inserção de repertórios indígenas em sala de aula.

Conteúdo e Metodologia:

No desenrolar desse Projeto, iniciado em 2015, temos desenvolvido diversas oficinas fundamentadas num olhar intercultural e amplo, sem metodologias rígidas, levando em consideração as demandas do grupo, os diferentes contextos e as variadas durações de cada encontro.

Dessa forma, a cada oficina priorizamos determinados conteúdos, como: o foco na questão cultural; ou nas práticas musicais - cantos, arranjos e propostas de criação musical -, quando os participantes possuem uma formação musical; ou, ainda, em outros contextos conseguimos abarcar os três eixos norteadores da nossa concepção e prática pedagógica – escuta, prática vocal e instrumental e contextualização.

A escuta sensibilizadora busca acionar a percepção de diversos aspectos de diferentes músicas indígenas, desmistificando a ideia de que toda cultura indígena é igual. A prática musical proposta, longe de ser somente para especialistas, visa estimular os professores a experimentarem os sons de algumas das centenas de línguas indígenas brasileiras, assim como sua contextualização antropológica.

As atividades se valem de dinâmicas diversas como jogos, criações coletivas, escutas ativas, sonorização de histórias e prática musical de temas de alguns povos brasileiros buscando introduzir seus contextos e percepções de mundo, pretendendo alimentar o professor com essas sugestões de atividades lúdicas e contribuindo, assim, para uma melhor atuação em sala de aula referente à temática indígena.

Como referencial teórico, podemos elencar Violeta Gainza, H. Koellreuter, Murray Schaffer, Viola Spolin entre outros. Referente às pesquisas etnomusicológicas, podemos referenciar Anthony Seeger, Rafael de Menezes Bastos entre outros.

A introdução das culturas indígenas brasileiras nesse projeto, dá-se a partir de uma visão decolonizadora da educação, conforme propõe a pedagoga brasileira Vera Candau e intelectuais como Ramón Pajuelo, Walter Mignolo e Hugo Achúgar. A educação musical ainda se fundamenta numa formação de origem europeia erudita e



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

pouca atenção se dá às musicalidades indígenas, consideradas menos significativas. Para criar um espaço de discussão sobre isso, consideramos relevante o contato com

outras sonoridades e culturas para abrimos os horizontes. Acreditamos que a música possa ser uma porta para outros mundos culturais, abrindo-nos para a diversidade, encantando-nos tanto com as diferenças como com as semelhanças que nos unem como humanidade.

Como exemplos das atividades desenvolvidas nas oficinas, a seguir, citamos algumas propostas.

SENSIBILIZAÇÃO SONORA – EXERCÍCIO DE ESCUTA

Propomos uma escuta de trechos musicais de diferentes povos, que apresentam diversas sonoridades. Essa atividade tem como intuito sensibilizar seus alunos através da escuta e também possibilitar a compreensão sobre a diversidade sonoro-estética indígena, diferente dos referenciais sonoros a que estamos acostumados a ouvir. Uma escuta bem conduzida poderá conscientizá-los de que o mundo indígena tem música indígena e não música indígena no singular, como se fosse uma só expressão. Para visualizar a proposta completa, acesse: <http://www.cantosdafloresta.com.br/musicas-indigenas/propostas-didaticas/sensibilizacao-sonora-exercicio-de-escuta/>

PETECA SONORA

Essa proposta tem como objetivo proporcionar uma aproximação com os nomes dos povos indígenas brasileiros, além de apresentar o conceito de áreas culturais, com as principais características de algumas delas. Proporciona, também, uma exploração das sonoridades do nome de alguns povos, por meio de um exercício de criação musical. Para visualizar a proposta completa, acesse: <http://www.cantosdafloresta.com.br/musicas-indigenas/propostas-didaticas/peteca-sonora/>

JOGO FLECHA

Este jogo pretende fazer ecoar, pela sala de aula, os nomes de alguns dos 252 nomes dos povos indígenas, a fim de que seus alunos se familiarizem com essas sonoridades e tenham uma dimensão da quantidade de povos existentes no Brasil. Para visualizar a proposta completa, acesse: <http://www.cantosdafloresta.com.br/home/propostas-didaticas/jogo-flecha/>



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

PO HAMÉK – BATE PALMA, BATE PÉ

Po Hamék é uma brincadeira cantada e, ao mesmo tempo, uma saudação dirigida a alguém presente e “cantada em pequenas reuniões no terreiro das casas, numa festa de aniversário, no pátio da escola, coletivamente, como as cantigas de roda”, como nos contou Ailton Krenak. Apresentamos algumas sugestões para cantar e brincar com Po Hamék. Para visualizar a proposta completa, acesse:

<http://www.cantosdafloresta.com.br/povos/krenak/propostas-didaticas/po-hamek-bate-palma-bate-pe/>



CANTANDO E TOCANDO A TAQUARA

Taquara é o nome da música gravada pelos Yudjá, na década de 1970, pelos Irmãos Villas-Boas e tem a função de espantar os maus espíritos. Ela é tocada pelos sopros *taratararu*, também conhecidos como “flautas gigantes”, mas na realidade são sopros com palheta interna. Essa música é tocada por quatro instrumentistas, sendo que cada um toca uma nota da melodia, isto é, eles tocam em sistema alternado. Isso exige um grande entrosamento e sintonia entre os músicos para que a melodia soe orgânica, como se tocada por uma única pessoa. Esse sistema é usado em outros povos como você pode ouvir na *Cariço* e *Japurutu*, dos povos do Rio Negro. Apresentamos sugestões para cantar e tocar essa música em sistema alternado. Para visualizar a proposta completa, acesse:

<http://www.cantosdafloresta.com.br/povos/yudja/propostas-didaticas/cantando-e-tocando-taquara/>



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





Referências Bibliográficas

ACHÚGAR, Hugo. Leones, cazadores e historiadores, a propósito de las políticas de la memoria y del conocimiento. In: **Revista Iberoamericana**. Vol. LXIII, n. 180, Julho-Setembro 1997, p.379-387.

BARBA, Eugenio, SAVARESE, Nicola. **A Arte Secreta do Ator**. São Paulo:Hucitec,1995

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

BRITO, Teca Alencar de. Ferramentas com brinquedos: a caixa da música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 24, 89-93, set. 2010.

BRITO, Teca Alencar de. **Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical**. São Paulo: Editora Peirópolis, 2001

CARVALHO, José Jorge. Encontro de Saberes. In: **Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCT)**. Brasília, 2010. Disponível em <http://www.inctinclusao.com.br/encontro-de-saberes/encontro-de-saberes>.

CANDAU, Vera M. *Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos*. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, Mar 2012, p. 235-250. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000100015&lng=en&nrm=iso>.

CANDAU, Vera M. Interculturalidade e educação na América Latina. In: **Revista Novamerica**, Rio de Janeiro, nº77, 1998, p. 38-43 Disponível em <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3076>

CANDAU, Vera M.; MOREIRA, Antônio Flávio. **Multiculturalismo. Diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2008.

FINNEGAN, Ruth. ¿Por qué estudiar la música? Reflexiones de una antropóloga desde el campo. In: **Revista Transcultural de Musica** 6, 2002. Disponível em <http://www.sibetrans.com/trans/articulo/224/por-que-estudiar-la-musica-reflexiones-de-una-antropologa-desde-el-campo>.

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Estudos de psicopedagogia musical**. Tradução: Beatriz A. Cannabrava. São Paulo: Summus, 1988.

KRENAK, Ailton. **Krenak**. Rio de Janeiro: Ed. Azougue, 2015.





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

LÓPEZ CANO, Rubén; SAN CRISTÓBAL, Úrsula. **Investigación artística en música Problemas, experiencias y propuestas**. Barcelona: Fondo Nacional para la Cultura y las Artes de México, 2014. Disponível em <http://invartistic.blogspot.com.br/>

LÜHNING, Angela. Etnomusicologia brasileira como etnomusicologia participativa: inquietudes em relação às músicas brasileiras. In: TUGNY, Rosângela; QUEIROZ, Rubem Caixeta. (org.). **Músicas africanas e indígenas no Brasil**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006. p. 37-55.

LÜHNING, Angela; CARVALHO, Tiago; DINIZ, Flávia; LOPES, Aaron. Ethnomusicological Goals and Challenges in Brazil. In: ABELS, Birgit (org.). **The world of music** (New Series), n.5, VWB: Berlin, 2016, p. 23-54.

MENEZES BASTOS, Rafael José de. Etnomusicologia no Brasil: Algumas Tendências Hoje In: **Antropologia em Primeira Mão** v. 113, PPGAS/UFSC, 200, p.1-9. Disponível em <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ed4v2YFmQv4J:apm.ufsc.br/files/2015/05/67.-rafael-bahia.doc+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>.

MENEZES BASTOS, Rafael. O Índio na Música Brasileira: Recordando Quinhentos Anos de Esquecimento. In: TUGNY, Rosângela de; QUEIROZ, Ruben de (org.). **Músicas Africanas e Indígenas no Brasil**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006, p. 115-127.

MIGNOLO, Walter. **Histórias Globais/projetos locais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

PAJUELO, Ramón. Del "poscolonialismo" al "posoccidentalismo": una lectura desde la historicidad latinoamericana y andina. **Revista del Centro Andino de Estudios Internacionales**. No. 2. 2001. Disponível em <http://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/2040>.

SEEGER, Anthony. Uma história de dois arquivos: aquisição, preservação, digitalização e divulgação de acervos audiovisuais. **Conferência Memória das Culturas** – Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo (IEB/ USP) em Novembro de 2007. In: Revista IEB, n. 48, March de 2009. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/34629>.

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**; tradução Marisa Fonterrada e Magda Gomes. São Paulo: Editora UNESP, 1985.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais na Sala de Aula - O Livro do Professor**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2000.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





Proposta Pedagógico-Musical

MARACATU NA SALA DE AULA: RITMO COM OBJETOS DO COTIDIANO E O CORTEJO DA CALUNGA

- **Gisele Matavelli** (UniSociesc Florianópolis - giselemmusica@gmail.com)
- **Rafael Martins Gonçalves** (Prefeitura Municipal de Florianópolis - rafamusica.pmf@gmail.com)

Elaboramos essa proposta para montar um cortejo de Maracatu e apresentar a Lenda da Calunga (boneca que representa os reis e rainhas do passado africano). Entendemos que o conhecimento de diferentes ritmos, seus contextos e processos de criação favorecem a compreensão e valorização da cultura brasileira, bem como a formação musical.

O objetivo geral é ampliar o repertório musical contemplando a diversidade cultural brasileira de forma a oportunizar uma leitura de mundo mais crítica e consciente, contribuindo para a formação integral do ser. Como objetivo específico busca-se tocar células rítmicas características de alguns instrumentos presentes no Maracatu (agogô, caixa e alfaia) utilizando objetos do cotidiano.

O conteúdo trabalhado será o ritmo do Maracatu explorando as células rítmicas do agogô, caixa e alfaia para em seguida realizar uma prática de conjunto com a união destes elementos e a formação de um cortejo.

Com base numa metodologia ativa de aprendizagem (FONTERADA, 2008), a proposta se inicia com a apreciação de um vídeo que traz a Lenda da Calunga em forma de cordel (BIGIO, 2015). Na sequência a letra da canção “Calunga minha princesa” presente no vídeo é cantada com os participantes, acompanhada de uma flauta doce contralto. Após isto, buscando formar uma orquestra de Maracatu que irá realizar o cortejo trabalharemos as células rítmicas dos instrumentos agogô, caixa e alfaia de maneira individual.

Serão utilizadas ideias apresentadas no material “Brincadeiras Musicais da Palavra Cantada” (PERES e TATIT, 2010) e a célula rítmica para o agogô presente no livro “Colherim” (MARQUES, 2013), ambas trabalhando com onomatopeias para sistematização do ritmo. Para tal, utilizaremos objetos do cotidiano: colheres (agogô), garrafas PET (caixa) e baldes (alfaia) com suas células rítmicas características. Ao final faz-se um cortejo com a boneca Calunga, um coral com acompanhamento da flauta, e a orquestra de Maracatu.

Além de um computador com caixa de som e um projetor, para execução dos áudios e vídeos, os materiais utilizados durante a apresentação serão: 2 baldes, 4 pares de garrafas, 6 pares de colheres de sopa, 1 boneca de pano, 1 flauta.

Essa proposta é destinada a aproximadamente quinze educadores que, preferencialmente, atuem nas primeiras séries do Ensino Fundamental. A avaliação será



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

processual e formativa com o intuito de sugerir ações e reflexões para um posterior trabalho dos participantes acerca de suas realidades e propostas de ensino-aprendizagem.

Referencias

BIGIO, Mariane. **A Lenda da Calunga - Cordel para Crianças**. 2015. (5m01s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=boOGy1jP_0E. Acesso em: 23 de julho de 2018.

FONTEERRADA, Maria Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e a educação**. 2ed. São Paulo: UNESP, 2008.

MARQUES, Estevão. **Colherim: ritmos brasileiros da dança percussiva das colheres**. São Paulo: Peirópolis, 2013.

PERES, Sandra; TATIT, Paulo. **O livro de brincadeiras musicais da Palavra Cantada**. Volume 4. São Paulo: Melhoramentos, 2010.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

Proposta Pedagógico-Musical

O UKULELE COMO UM INSTRUMENTO PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL

- **João Daniel Cardoso da Costa** (Profissional liberal – jdfarma@gmail.com)

Introdução e Justificativa

A presente proposta pedagógico-musical visa demonstrar a utilização do *ukulele* como um meio para o ensino de música, *formal* e/ou *não formal* (TRILLA, 2008). Destina-se, aos professores de música – graduados ou estudantes. O número de participantes é ilimitado.

O *ukulele* é um instrumento musical de cordas dedilhadas, originado no Havaí, a partir de instrumentos portugueses (KING; TRANQUADA, 2003). Possui vários aspectos que justificam o seu uso na educação musical: sonoridade peculiar; portabilidade; relativa baixa tensão das cordas; é um instrumento harmônico e melódico; tem relativo baixo custo; etc. Apesar de, recentemente, o instrumento estar se tornando conhecido no Brasil (COSTA, 2017), tradicionalmente, o ensino de música tem sido realizado através do canto, do violão, da flauta-doce, etc. Entendendo-se que o currículo em educação musical deve ser flexível, aberto e contemplar a diversidade cultural contemporânea, o *ukulele* pode ser uma ferramenta viável para abordagens pedagógicas que superem paradigmas e dialoguem com o *tempo atual*. Koellreutter (BRITO, 2011, p. 42) enfatizou a importância da “[...]ampliação dos meios e dos materiais sonoros para o fazer musical”; indicando que, além dos instrumentos tradicionais, o aluno deveria ter contato com aqueles de outros povos. Ainda, este trabalho contribui para com a área acadêmico-científica da educação musical.

Objetivos (geral e específicos)

De modo geral, objetiva-se, através desta proposta pedagógico-musical, apresentar a viabilidade do *ukulele* como instrumento para o ensino-aprendizagem de música. Especificamente, pretende-se: apresentar algumas características do *ukulele* e seu diálogo com a educação musical; demonstrar algumas abordagens metodológicas que o autor tem realizado, através do instrumento, com alunos na faixa etária de 6 a 10 anos; (c) fomentar o uso do *ukulele* na educação musical.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

Conteúdo

Esta proposta pedagógica-musical abordará alguns aspectos do *ukulele* - modelos, afinação, execução, etc. (COSTA, 2017); haverá a demonstração de músicas adaptadas para o *ukulele* – *Brilha, brilha estrelinha; Maria Fumaça* -; e, a proposição de jogos musicais - *jogo da imitação, da atenção* - e de atividades – *paisagem sonora* (SCHAFFER, 1992), improvisação, composição (FRANÇA; SWANWICK, 2002) com o instrumento.

Metodologia

A apresentação deste trabalho será expositiva, através de *slides* e demonstrações práticas com o *ukulele*, numa perspectiva reflexiva crítica, com ancoragem em Freire (2010), em que o conhecimento, prático ou teórico, é entendido como transitório, incompleto, isto é, passível de reformulação. Portanto, haverá abertura para questionamentos, discussões e considerações relativas à temática apresentada.

Recursos Didáticos

Durante a apresentação da proposta pedagógico-musical serão utilizados *ukuleles*; estes, fornecidos pelo presente autor.

Recursos Materiais

Na apresentação, serão utilizados projetor, *notebook*, aparelhos de som e cabos de som e de energia.

Avaliação

Para avaliar esta proposta, serão consideradas a interação dos participantes nas discussões e reflexões, bem como o posicionamento dos mesmos sobre a viabilidade do *ukulele* na educação musical. Com base em Koellreutter (BRITO, 2011), França e Swanwick (2002) e Schafer (1992), entende-se que propostas pedagógico-musicais que envolvam a participação ativa dos alunos sejam mais significativas.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

Referências

BRITO, Teca Alencar de. **Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical**. 2ª ed. São Paulo: Peirópolis, 2011.

COSTA, João Daniel Cardoso da. **A utilização do ukulele no ensino coletivo de música: uma pesquisa-ação com uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental I da rede municipal de Guarapari-ES**. 2017. 239 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

FRANÇA, Cecília Cavalieri; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. **Em Pauta**, v. 13, n. 21, p. 5-41, dez. 2002. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/EmPauta/article/view/8526/4948>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

FREIRE, Vanda Bellard. **Música e Sociedade: uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao ensino superior de Música**. Florianópolis: Associação Brasileira de Educação Musical, 2. ed. rev. ampl., 2010. 302 p.

KING, John.; TRANQUADA, Jim. A New History of the Origins and Development of the 'Ukulele. **The Hawaiian Journal of History**, v. 37, p. 1838-1915, 2003. Disponível em: <<http://www.laguitarra-blog.com/wp-content/uploads/2012/04/a-new-history-of-origins-and-development-of-the-ukelele-1838-1915.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2015.

SCHAFER, Murray. **O ouvido pensante**. Tradução Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1992.

TRILLA, Jaume. A educação não-formal. **A educação não-formal: pontos e contrapontos**. ARANTES, Valéria Amorim. A. (org.). São Paulo: Summus, p. 15-55, 2008.





Proposta Pedagógico-Musical

RITMICA CORPORAL

- **Natália Búrigo Severino** (UFSCar – nataliabseverino@gmail.com)
- **Rômulo F. Dias** (UFSCar – romulo.fdias2009@gmail.com)
- **Mariana Barbosa Ament** (CEUCLAR– marianabament@gmail.com)

Introdução e justificativa

Laban, importante teórico da dança do século XX, afirma que o movimento corporal é fruto de reverberações internas que se externaram. Dalcroze, compositor e educador musical, pioneiro dos chamados métodos ativos de ensino de música, afirmava que "cada som tem um gesto", e que "cada gesto tem um som". Podemos compreender o gesto como a dança, e o som, como a música e assim teríamos: cada música tem uma dança, e cada dança tem uma música. Para ele, a experiência vivencial da aprendizagem musical através do corpo se torna mais significativa, lúdica e prazerosa. A oficina de Rítmica Corporal é voltada para músicos, educadores musicais, ou quaisquer pessoas que tenham interesse e curiosidade em experimentar a inter-relação entre som e movimento. O ritmo do corpo, bem como suas sonoridades serão explorados, para que os participantes se reconheçam como seres possuidores de um corpo vivo, pulsante. A oficina é oferecida por artistas da área de música e da dança, e, por isso, busca criar uma fusão entre o som, a música, e o movimento corporal, a dança. É preferível usar roupas e sapatos confortáveis, que permitam o movimento corporal livre. Máximo de 15 participantes.

Objetivos: Possibilitar uma nova percepção de produção sonora, corporalidade, ritmo e expressão, aproximando as áreas de dança e de música como modalidades artísticas complementares, e com isso oportunizar aos participantes uma vivência com o ritmo a partir das lentes da música e da dança.

Conteúdo: Rítmica do corpo, Movimento corporal – Possibilidades de movimentações, Exploração sonora – Extrair sons do corpo, Corpo como instrumento musical, Relação entre movimento expressivo e produção sonora.

Metodologia: A partir de uma vivência prática, apoiada no trabalho desenvolvido por Dalcroze, Laban, dentre outros, os alunos serão estimulados a ouvir, reproduzir, imitar e criar movimentos, sons e expressões.





Recursos Didáticos: São utilizadas músicas que podem ser gravadas, ou tocadas ao vivo (violão e banjo), baquetas, lenços, bexigas. Os proponentes se responsabilizam por estes materiais.

Recursos Materiais: Necessário espaço amplo, preferencialmente sem mesas ou cadeiras em excesso, chão liso e limpo, caixa de som, cabo com saída p2 compatível com a caixa de som, tomada para caixa de som, duas cadeiras sem braço ou banquinhos.

Avaliação: Cada participante será observado, acompanhado, e orientado do início ao fim do encontro, de forma que cada dificuldade, dúvida ou enfrentamento seja acolhido pelos facilitadores. Espera-se que ao final do encontro, os alunos consigam vivenciar a rítmica por meio do corpo, de maneira mais autônoma e criativa.

Resultados Alcançados: Os resultados da apresentação de proposta pedagógica foram muito positivos, pois tivemos, mesmo em um grupo pequeno, grande diversidade de experiências culturais trazidas pelos participantes, o que possibilitou a criação de repertório corporal individual e em grupo para além do que esperávamos. A experimentação corporal e a criação foram os condutores nesta prática de maneira amorosa e extremamente musical.

Referências Bibliográficas

BERTAZZO, Ivaldo. **Corpo vivo:** reeducação do movimento. Edições SESC SP

GAINZA, Violeta Hemsy. **Estudos de psicopedagogia musical.** São Paulo. Summus Editorial. 3ª Edição. 1988.





Proposta Pedagógico-Musical

VIVÊNCIAS NO MARACATU: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICO-MUSICAL

- **Harue Tanaka** (Universidade Federal da Paraíba – <hau-tanaka@hotmail.com>)

Introdução e justificativa: A ideia da presente proposta surgiu a partir de uma oficina que juntamente com outras duas integrantes de uma nação de maracatu. A proposta consistiu em dar oportunidade a pessoas que nunca tiveram contato com a manifestação cultural do maracatu e de como essa vivência pode propiciar descobertas de seu próprio potencial artístico-musical. Propomos, todavia, que a vivência para o âmbito de nosso seminário flademiano se estenda a todas as pessoas, sugerindo um máximo de 20 pessoas. Tal proposta se coaduna com as pedagogias abertas com as quais temos lidado ao longo dessas experiências/vivências musicais como batuqueira/maracatuzeira e incidem na própria formação humana de seus participantes. Tais vivências têm sido também laboratório de pesquisa sob os(as) participantes que lideram os grupos e propostas pedagógico-musicais que subjazem suas práticas.

Objetivo geral: Vivenciar uma manifestação emblemática para a cultura nordestina brasileira – maracatu –, bem como desenvolver a possibilidade de utilizá-la sob diversos aspectos musicais tanto do ponto de vista instrumental (percussão) quanto musical (ritmos, música, letra, etc.).

Objetivo específico: a) Compreender os fundamentos do ritmo maracatu; b) Aprender a manusear as baquetas e o tambor (também denominado de alfaia) e c) Entender a metodologia adotada.

Conteúdo: Pensamos na perspectiva de passar para os presentes uns dos cinco baques (toques) principais das nações de maracatu e grupos que tocam maracatu (marcação, arrasto, malê, baque de parada e martelo).

Metodologia: A partir de sessões de demonstração, pretendemos iniciar a proposta falando sobre a manifestação do maracatu, bem como sobre o(s) instrumento(s). A ideia é aproveitar os próprios ritmos do maracatu e exemplificar como pode ocorrer a aprendizagem através da célula-base rítmica. Dar instruções básicas, falando sobre os cuidados com o corpo durante a prática. Aquecimento e alongamento





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

corporal. Ao final, ensinaremos a música “Mitologia”, demonstrando como passamos os ensinamentos do baque virado.

Recursos Didáticos: Pelo menos um tambor será utilizado para demonstração dos ritmos de maracatu pela facilitadora.

Recursos Materiais: Notebook e projetor.

Avaliação: Dar-se-á mediante a atividade prática com o público-alvo. Sobre como os presentes apreenderam os ritmos e sobre as possibilidades de utilizar tal conhecimento em suas aulas em música e educação musical. A proposta está embasada na prática e experiência da facilitadora com grupos de maracatu (Nação de maracatu Pé de Elefante e um grupo de movimento feminista de maracatu Baque Mulher). Adequação do pensamento didático na aprendizagem do maracatu à realidade acadêmico-musical, baseado no modo como os músicos dentro de grupos de contextos de ensino e aprendizagem da cultura popular aprendem.

Referências: Relatos de experiência, bem como fotos e vídeos das referidas práticas em grupos percussivos e nação de maracatu (TANAKA; BARBOSA; OLIVEIRA, 2016) e que tange ao maracatu especificamente (LIMA, 2014; IPHAN, 2018), todavia não exatamente relacionada a propostas pedagógico-musical.

Referências Bibliográficas

IPHAN. **Dossiê do Maracatu Nação**: Inventário Nacional de Referências Culturais. 2018. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/DOSSIE_MARACATU_NA%C3%87%C3%83O.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2018.

LIMA, Ivaldo Marciano França. Maracatu nação e grupos percussivos: diferenças, conceitos e histórias. **História: Questões e Debate**, Curitiba, n. 61, p. 303-328, jul./dez. 2014.

TANAKA, H.; BARBOSA, Katiuska L. dos S.; OLIVEIRA, Luíza Iolanda P. C. de. Música, corpo, gênero, educação e saúde (MUCGES): experiência de ensino e aprendizagem em uma comunidade feminina batuqueira. In: MOLINARI, Paula (org.). **Música, educação e cultura**: tecituras e tessituras no Nordeste brasileiro. Campo Limpo Paulista: FACCAMP, 2016. p. 121-139.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





Apresentação Musical

CONEXÕES BAIANAS: POSSIBILIDADES MUSICAIS ENTRE O DARÓ E O SAMBA DE RODA

- **Luan Sodré de Souza** (Universidade Federal da Bahia – violuan@hotmail.com)
- **Marcelo José Pinho dos Santos** (Universidade Federal da Bahia – marcelo.pinho28@gmail.com)
- **Rafael Souza Palmeira** (Universidade Estadual de Campinas – rafapalmeira@gmail.com)

Introdução e justificativa

As diversas manifestações musicais afro-baianas estão cada vez mais presentes no universo da Música Popular, seja através de aspectos temáticos, rítmicos ou melódicos. Tal fato tem fomentado compositores, arranjadores, músicos e educadores a incorporar elementos da música de matriz africana em suas práticas.

O presente trabalho insere-se nesse ambiente, propondo uma apresentação musical de 30 minutos, quando será apresentado um repertório baseado nas semelhanças estilísticas entre os Sambas do Recôncavo baiano e o Daró (ritmo do Candomblé Ketu –também conhecido por Ilú, ou Agueré de Iansã -, tocado exclusivamente para o Orixá Iansã). Com uma formação de trio, composta por instrumentos pertencentes ao âmbito da Música Popular (percussão, violão e bateria), a apresentação terá um repertório eclético, abordando desde músicas autorais, cânticos e canções populares.

Esta apresentação tem o intuito de aproximar as músicas pertencentes ao universo da cultura popular não apenas com os palcos, mas também com o contexto acadêmico. Assim, espera-se contribuir para a construção da identidade cultural-



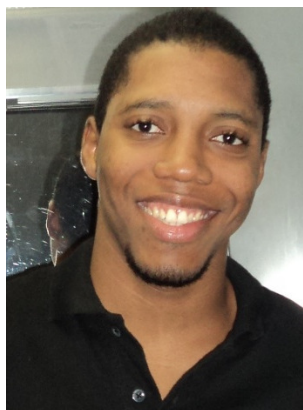


musical brasileira, proporcionando merecido protagonismo a manifestações que antes eram por muitos consideradas de menor valor.

A construção do pensamento educacional musical da América Latina passa necessariamente pelo reconhecimento e empoderamento das diferentes expressões musicais existentes. Este trabalho visa fornecer uma pequena contribuição nesse sentido, compartilhando uma apresentação musical baseada em importantes manifestações musicais afro-baianas.

Duração do espetáculo: 30 minutos

Currículo resumido dos participantes



Luan Sodré de Souza é músico, violonista e educador musical. É licenciado em Música pela Universidade Federal da Bahia, mestre e atualmente doutorando em Educação Musical pelo Programa de Pós-Graduação em Música da mesma instituição - PPGMUS/UFBA.



Marcelo José Pinho dos Santos é músico, percussionista e educador musical. É licenciado em Música pela Católica do Salvador, sendo primeiro aluno do curso de música da Universidade Católica a receber o Prêmio UCSAI em 2015. Atualmente é oficineiro da Associação Sócio-Cultural de Matarandiba.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES



Rafael Souza Palmeira é músico, baterista e educador musical. É Bacharel em Música Popular pela Universidade Federal da Bahia, mestre pela mesma Universidade e atualmente doutorando em Estudos Instrumentais e Performance pelo Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Estadual de Campinas.

Link do YouTube

<https://www.youtube.com/watch?v=DUyHjvGkXZE&feature=youtu.be>

Repertório

- Viola meu bem (domínio público)
- Quixabeira (Manoel de Isaías)
- Expresso 2222 (Gilberto Gil)
- Refavela (Gilberto Gil)
- Pra nós três (Rafael Palmeira)
- Chegando (Luan Sódré/Marcelo Pinho)
- To melado/cesta de ovos (domínio Público)

Especificações das necessidades técnicas

- Sistema de Sonorização (compatível com o espaço)
- 1 Par de congas
- 1 corpo de bateria (Bumbo, caixa e tons)
- Ferragens de bateria (2 estantes de prato, 1 estante de caixa, 1 máquina de hihat)



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





Apresentação Musical

PIANO MARANHENSE

- **Daniel L. Cerqueira** (UFMA/UEMA/UNIRIO/FAPEMA – dal_lemos@yahoo.com.br)

Introdução e justificativa: a apresentação 'Piano Maranhense', transformada em um projeto cultural, visa à divulgação da produção musical de compositores nascidos ou radicados no Maranhão dos séculos XIX e XX, através de obras escritas ou adaptadas para piano solo. O recital é acompanhado por uma projeção digital com imagens históricas e informações sobre práticas musicais do Maranhão ao longo do tempo. O trabalho é conduzido pelo pianista Daniel Lemos, e conta com a produção de Ivaldo Guimarães Torreão Júnior. Esse projeto já realizou quinze apresentações na capital e em três cidades do interior do Maranhão nos mais diversos tipos de espaços culturais, entre eles auditórios, salas de concerto, bares, igrejas, escolas de educação básica e centros de cultura popular. Em breve, o projeto será levado a Manaus, Belém, Parnaíba e Teresina, bem como outras cidades do interior do Maranhão. Destacamos duas potencialidades do projeto: 1) a circulação produção musical maranhense dos séculos XIX e XX, desconhecida inclusive na música de concerto; e 2) o enriquecimento pedagógico oferecido pela projeção digital. Na oportunidade, serão interpretadas a Introdução e Thema com Variações para Piano-forte de Antonio Luiz Miró (1805-1853), a Marcha Rio Branco de Leocádio Rayol (1849-1909), os dois Romances Sem Palavras de Elpídio Pereira (1872-1961) e a Barcarola de João Nunes (1877-1951).

Duração do espetáculo: cerca de 33 minutos.

Currículo resumido dos participantes



Daniel Lemos atua desde 1994 como pianista solista e acompanhador. Reside no Maranhão desde 2009, onde é atualmente Professor Adjunto II do Departamento de Música da UFMA. Cursa desde 2015 o Doutorado em Práticas Interpretativas na UNIRIO. A partir de 2017, passou a atuar como professor colaborador no curso de Licenciatura em Música à distância da UEMA e a desenvolver o projeto cultural 'Piano Maranhense'.



O produtor Ivaldo Guimarães, compositor e violonista, é licenciado em Música pela UFMA, bacharel em Tecnologia da Informação pelo CEUMA e especialista em Gestão em Educação Ambiental pela FAMA. Tem tido relevante atuação no cenário musical maranhense, sendo um dos produtores do São José de Ribamar Jazz & Blues Festival e do importante Lençóis Jazz & Blues Festival. Desde 2017 é tutor do curso de Licenciatura em Música à distância da UEMA e tem trabalhado na execução do projeto cultural 'Piano Maranhense'.

Links do YouTube

- 1) https://youtu.be/n5TIOs_tByM?t=5m22s: Introdução e Thema com Variações para Pianoforte, de Antonio Luiz Miró (1805-1853) – cerca de 17min30s
- 2) https://youtu.be/n5TIOs_tByM?t=23m23s: Minuê e Marcha Rio Branco, de Leocádio Rayol (1849-1909) – cerca de 8min30s
- 3) <https://youtu.be/YKRQ2DvSzJE?t=26m34s>: Dois Romances sem palavras e Três Danças Brasileiras, de Elpídio Pereira (1872-1961) – cerca de 14min55s
- 4) <https://youtu.be/Uh7CZRmA-dk?t=1h11m4s>: Elixir de Carnaúba, maxixe de Ignácio Cunha (1871-1955) – cerca de 2min30s

Especificações das necessidades técnicas

Piano acústico ou digital (no caso desse último, é necessário possuir uma pedaleira que tenha pelo menos os pedais esquerdo/*una corda* e direito/*sustain* e pelo menos uma caixa acústica amplificada com cabo P10 macho/P10 macho, caso o espaço/auditório tenha capacidade para mais de 30 pessoas); projetor digital (*data-show*) e local para projeção (caso não haja uma parede adequada, é necessário haver uma tela). Podemos providenciar um computador portátil para executar as projeções.





Apresentação Musical

VENTOS DO NORTE

- **Anderson Brasil** (Universidade Federal do Tocantis – sonsbrasil@uft.edu)
- **José Jarbas Ruas Junior** (Universidade Federal do Tocantins – jjruas@mail.uft.edu.br)

Introdução e justificativa: O Projeto “VENTOS DO NORTE ” se justifica por trazer descrições por demais expressivas e visceralmente brasileiras de uma das regiões mais belas do Brasil, a Região Norte. Permite não só a divulgação, mas, estimula a compreensão e a valorização de elementos da cultura popular existente nesta região, buscando isonomia" pari passu" na promoção e valorização de uma parte do Brasil por demais preterida em políticas culturais. O trabalho é uma pesquisa que resulta em 10 canções com uma refinada trama literária, descrevendo o diálogo que existe entre as regiões Norte e Nordeste por meio de uma construção visceralmente brasileira. O projeto está mergulhado em relações culturais com as comunidades tradicionais, onde o idealizador em viagens pela região norte acabou por ilustrar esta região de águas tranquilas e de beleza inigualável que adorna o Brasil. O projeto tem relação direta com FLADEM por trazer composições pautadas na contra-hegemonia musical, onde o povo e a música das comunidades tradicionais é baluarte

Duração do espetáculo: 30 MINUTOS.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

Currículo dos participantes



Anderson Brasil. Cantor, compositor e instrumentista, teve algumas de suas canções gravadas em CDs de alguns dos maiores festivais de música do Brasil, entre eles o Festival Nacional da Canção - FENAC. Doutor em Música pela Universidade Federal da Bahia, possui Mestrado (2014) e Graduação (2008) em Música pela mesma instituição. Professor Assistente da Universidade Federal do Tocantins no curso de Educação do Campo - habilitação em Artes e Música.



José Jarbas Ruas Junior. É violonista e guitarrista. Mestre em Musicologia pela Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro (2013). Bacharel em Música pela mesma instituição (2010). Possui licenciatura em música pela Universidade Cândido Mendes (2015). É professor do magistério superior na Universidade Federal do Tocantins na Licenciatura em Educação do Campo: Artes e Música, Tocantinópolis.

Links do YouTube:

<https://www.youtube.com/watch?v=5vI8tsuJBsw>

<https://www.youtube.com/watch?v=CtKuLcPlk9g>



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





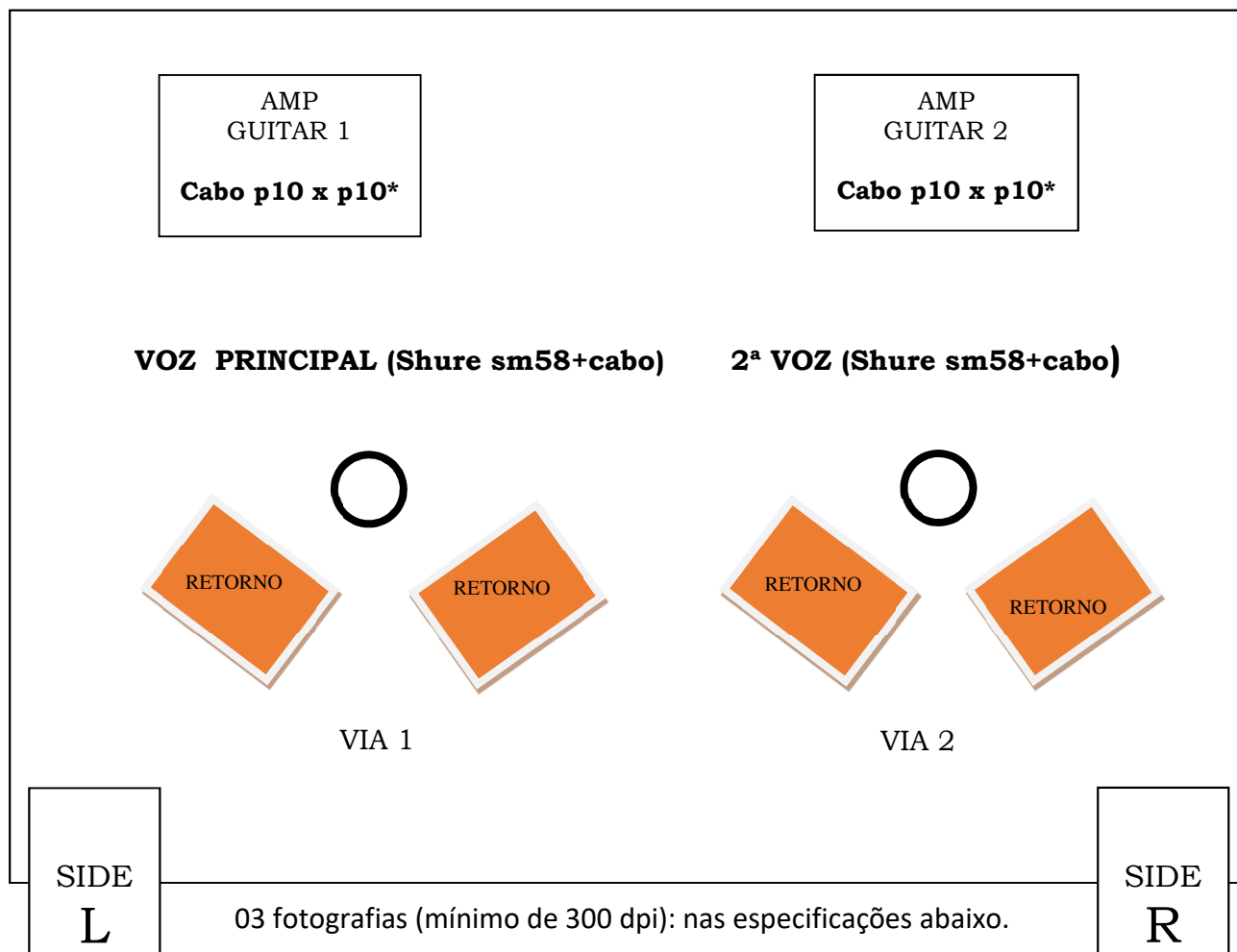
II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

Especificações das necessidades técnicas

VENTOS DO NORTE – MAPA DE PALCO

“Vozes e Violões”





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

A RELAÇÃO DA SUPERVISÃO EDUCACIONAL E EDUCADORES MUSICAIS NO PROJETO GURI: A GESTÃO EDUCACIONAL A FAVOR DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

*THE RELATIONSHIP OF EDUCATIONAL SUPERVISION AND MUSICAL EDUCATORS IN THE PROJETO
GURI: EDUCATIONAL MANAGEMENT IN FAVOR OF HUMAN DEVELOPMENT*

*LA RELACIÓN DE LA SUPERVISIÓN EDUCACIONAL Y EDUCADORES MUSICALES EN EL PROJETO
GURI: LA GESTIÓN EDUCACIONAL A FAVOR DEL DESARROLLO HUMANO*

- **Alexandre Soares** (Projeto Guri – alexandre.soares@gurionline.com.br)

Resumo:

Este relato de experiência tem por objetivo oferecer uma visão ampla do papel do supervisor educacional e sua relação com o educador musical dentro do Projeto Guri. A posição que tem por suas atribuições itens técnicos como elaboração de agendas de supervisão, capacitar e monitorar equipes, gerir tecnicamente e pedagogicamente educadores musicais, exercer um importante papel extensionista, de incentivador e motivador de indivíduos, cenários estes abordados neste relato, onde o supervisor educacional tem por atribuição além de todo acompanhamento educacional, com demandas específicas e fragilidades pedagógicas à serem adequadas junto aos educadores, como um ser reflexivo e instigador, potencializando as habilidades dos educadores, permitindo que sejam capazes de observar, aprender e se inspirar. É nessa moldura que este relato de experiência caracteriza a função do supervisor educacional dentro do Projeto Guri, como desafiador, instigador, motivador e comprometido com o desenvolvimento humano de gerações em formação, indo além do trabalho técnico-pedagógico.

Palavras-chave: Supervisão Educacional, Educador Musical, criatividade

Abstract:

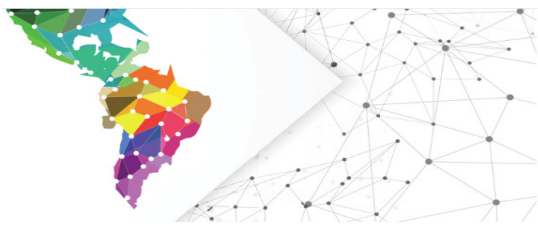
This experience report aims to provide a broad view of the role of the educational supervisor and his relationship with the music educator within the Guri Project. The position that has technical attributes such as elaboration of supervision schedules, training and monitoring teams, technically and pedagogically managing musical educators, also has an important role as an incentive and motivator of individuals, scenarios discussed in this report, where the The educational supervisor is responsible for educational supervision, with specific demands and pedagogical weaknesses to be appropriate to the educators,



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

to be a mentor and instigator, empowering the educators' abilities, allowing them to be able to observe, learn and be inspired. It is within this framework that this experience report characterizes the role of the educational supervisor within the Guri Project as a challenging, instigating, motivating and committed to the human development of generations in training, going beyond the technical-pedagogical work.

Keywords: Educational Supervision, Music Educator, creativity

Resumen:

Este relato de experiencia tiene por objetivo ofrecer una visión amplia del papel del supervisor educativo y su relación con el educador musical dentro del Proyecto Guri. La posición que tiene por sus atribuciones elementos técnicos como elaboración de agendas de supervisión, capacitar y monitorear equipos, gestionar técnicamente y pedagógicamente educadores musicales, posee también un importante papel extencionista, de incentivador y motivador de individuos, escenarios que se abordan en este relato, el supervisor educativo tiene por atribución además de todo acompañamiento educativo, con demandas específicas y fragilidades pedagógicas a ser adecuadas junto a los educadores, ser mentor e instigador, potenciando las habilidades de los educadores, permitiendo que sean capaces de observar, aprender e inspirarse. Es en este marco que este relato de experiencia caracteriza la función del supervisor educativo dentro del Proyecto Guri, como desafiador, instigador, motivador y comprometido con el desarrollo humano de generaciones en formación, yendo más allá del trabajo técnico-pedagógico.

Palabras clave: Supervisión Educativa, Educador Musical, creatividad

1. Introdução.

Este texto pretende relatar a experiência de Supervisão Educacional no Projeto Guri¹ na regional Araçatuba, **interior de São Paulo**, de 01 de abril de 2016 até o presente momento, e restringem-se **às atividades relacionadas aos cursos de cordas**

¹ O Projeto Guri foi criado no ano de 1995, pela Secretaria de Cultura do Estado de São Paulo, Brasil. Um programa sociocultural brasileiro que oferece, nos períodos de contra turno escolar, cursos de iniciação musical, luteria, canto coral, tecnologia em música, instrumentos de cordas dedilhadas, cordas friccionadas, sopros, teclados e percussão, para crianças e adolescentes entre 6 e 18 anos. A Associação Amigos do Projeto Guri (Amigos do Guri), fundada em 1997, assumiu a gestão do Projeto Guri, desde 2004, por meio de um contrato de gestão com a Secretaria de Cultura do Estado de São Paulo. De 2008 até hoje, é responsável pela gestão do programa em cerca de 360 polos de ensino no interior e litoral do estado de São Paulo— incluindo os polos da Fundação CASA – atendendo cerca de 35 mil alunos, sendo 1880 em Polos de Fundação CASA.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

dedilhadas², situados em 29 municípios e 2 Centros de Fundação CASA³, buscando relacionar a atuação no campo, a atuação em conjunto com os educadores musicais, e os fatores dificultadores que o supervisor encontra durante o cumprimento de suas atribuições.

O cargo de supervisor educacional no Projeto Guri, organização social que tem como missão promover, com excelência, a educação musical e a prática coletiva da música, tendo em vista o desenvolvimento humano de gerações em formação, têm como suas atribuições atender a coordenação artístico-pedagógica, monitorar, orientar, capacitar, suprir e auxiliar os educadores musicais e auxiliares artístico-pedagógicos, de forma presencial ou remota, participar do ambiente de gestão via internet da equipe interna da Diretoria Educacional, analisar a adequação dos grupos musicais formados por meio do monitoramento da prática de conjunto, elaborar e submeter a apreciação da equipe de coordenação técnica os relatórios das atividades dos educadores em sala de aula, avaliar o desempenho artístico dos polos, em especial dos naipes sob seu monitoramento, acompanhar e validar o quadro de horários do polo e grade horária dos empregados, monitorar o preenchimento das vagas, acompanhar a realização de atividades especiais e eventos e acompanhar os Grupos de Referência⁴ de sua responsabilidade.

2 Violão, cavaco, viola caipira, guitarra elétrica, contrabaixo elétrico.

3 CASA: Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente. Fundação CASA, pode aparecer abreviada como FCASA.

4 Os Grupos de Referência do Projeto Guri iniciaram suas atividades em 2010 com o intuito de criar um novo espaço de prática musical dentro do Projeto voltada aos alunos de maior destaque e em condições de executar obras originais e arranjos mais elaborados escritos para as diferentes formações. Atendendo a diversas formações instrumentais e/ou vocais e a diferentes gêneros musicais, os 13 Grupos de Referência estão distribuídos por todo o Estado de São Paulo. Os Grupos são compostos tanto por alunos do polo sede da região em que estão estabelecidos, quanto por alunos de outros polos de cidades da região. O número de estudantes por grupo varia entre 12 a 59, a depender da formação de cada grupo.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

2. Contextualização e Primeiras Ações junto aos Educadores

Na regional Araçatuba contamos com 17 educadores musicais na área de cordas dedilhadas, que atuam nestes 29 polos de ensino, mais 2 Centros de Fundação CASA. Em sua grande maioria com muita experiência de campo, e em 2016, quando assumi a Supervisão Educacional, pude observar excelentes práticas, com educadores engajados e dispostos a trabalhar em conjunto para proporcionar uma educação musical transformadora, assim como diversas fragilidades pedagógicas a serem acompanhadas e adequadas.

O educador musical quando ingressa no Projeto Guri, recebe uma capacitação inicial que chamamos de integração, onde colocamos o mesmo a par de todas suas demandas e objetivos, apresentando nosso Projeto Político Pedagógico, materiais didáticos como o livro do aluno e do educador, suplementos didáticos, nossos formulários para elaboração do plano de ensino semestral, plano de ação do polo, avaliação do aluno, nosso acervo de livros, métodos, CD's e DVD's.

Após este momento, o educador recebe um acompanhamento presencial no polo de ensino, onde o supervisor educacional auxilia na elaboração de seu primeiro plano de ensino e suas primeiras aulas.

Dando sequência à formação continuada deste profissional, o educador participa de capacitações, que geralmente acontecem durante o recesso de julho, tratando assuntos de diretrizes institucionais e especificidades do instrumento, suas didáticas e pedagogias.

Aos integrantes dos Grupos de Referência são oferecidos empréstimo de instrumentos, a participação em projetos especiais e eventos com artistas convidados, além de uma bolsa auxílio deslocamento. Podem participar do processo seletivo alunos e ex-alunos do Guri, que tenham entre 12 e 21 anos de idade.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

Em nossa região temos como dificuldade a oportunidade de formação musical formal, acadêmica, de cursos de licenciatura, que garanta aos educadores uma visão de educação musical ampla, participativa, e que incentive processos criativos.

A melhor hora para apresentar um conceito ou ensinar algo novo, é aquela em que o aluno quer saber. E o professor deve estar sempre atento e preparado para perceber e atender às necessidades de seus alunos. Não é preciso ensinar nada que o aluno possa resolver sozinho. É preciso aproveitar o tempo para fazer música, improvisar, experimentar, discutir e debater. O mais importante é sempre o debate, e nesse sentido, os problemas que surgem no decorrer do trabalho interessam mais do que as soluções (KOELLREUTTER, H. J, 1998, p 39-45).

Cito então alguns dos fatores dificultadores que observo desde 2016, para que esse relato cumpra seu papel de reflexão aos interessados na educação musical e prática coletiva de música.

3. Fragilidades e a atuação do Supervisor.

3.1. Processos criativos.

Em vez de trabalhar com sistemas de ensino padronizados, que visam a resultados precisos e imediatos, o educador deve facilitar situações para que a aprendizagem seja autodirigida, com ênfase na criatividade e na capacidade de refletir. (BRITO, p.101, 2015)

Seguindo esta perspectiva contemporânea de educação, a Amigos do Guri acredita que a educação musical vise não somente a promoção de aquisição de habilidades



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

e conhecimentos necessários à formação de músicos profissionais, mas contribua para o desenvolvimento integral do ser humano, em sua dimensão física, psicológica e social, pensamento este que se alinha com vários educadores e educadoras musicais.

Em sintonia com esses novos princípios, o enfoque pedagógico da Amigos do Guri vem reforçando um olhar mais cuidadoso por parte dos educadores para que estimulem seus alunos a uma participação ativa e reflexiva, e para que promovam uma prática dialógica, acolhendo as propostas e repertório dos alunos, promovendo um ensino harmônico entre educadores.

“Sabemos que é necessário libertar a educação e o ensino artísticos de métodos obtusos, que ainda oprimem os nossos jovens e esmagam neles o que possuem de melhor” (BRITO, p.29, 2001). Tendo a supervisão percebido durante as visitas de acompanhamento artístico/pedagógico que a prática criativa não era pensada como uma abordagem didática, foi necessário uma atuação visando promover a capacitação dos educadores com exemplos práticos e teóricos, em visitas presenciais aos polos de ensino e em capacitações específicas para tratar o tema, que o educador, a partir de sua atuação docente, conduzisse os alunos a refletir, a solucionar problemas, buscando diagnosticar e resignificar possibilidades e soluções.

3.2. Relação entre conteúdos, estratégias e objetivos.

Outra atuação contínua da Supervisão Educacional é oferecer subsídios para que os educadores possam elaborar um plano semestral que seja um documento norteador vivo, e que este plano tenha maior relação entre conteúdos, estratégias e objetivos. Bordenave Pereira (2002) explica que, para ensinar, o professor precisa planejar, orientar e controlar a aprendizagem do aluno. As estratégias de ensino a que os profis-



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

sionais recorrem devem estimular diversas capacidades do aprendiz como, por exemplo: a observação, a liderança, a teorização e a síntese.

A boa relação entre os conteúdos, estratégia e os objetivos, assim como um roteiro de aula objetivo, descrito aos alunos com clareza, podem proporcionar uma educação musical mais ampla e reflexiva.

Uma demanda menos corriqueira mas presente, foi a inclusão de alunos com deficiência intelectual, e de capacidades distintas de aprendizado.

3.3. Resignificação da prática para a inclusão.

Atualmente, em todos os documentos do Projeto Guri referentes à educação musical de pessoas com deficiência, o princípio da inclusão é o eixo norteador, onde o educador é orientado pela supervisão à não assumir a postura de um atendimento segregador e nem como alternativa que deve ser evitada.

Para que a inclusão seja real o educador musical deve estar sensibilizado e capacitado (tanto psicológica quanto intelectualmente) para “mudar sua forma de ensinar e adaptar o que vai ensinar” – (Glat, Rosana - 2007) para atender às necessidades de todos os alunos, inclusive de alguns que tenham maiores dificuldades.

Um apontamento recorrente, é que cada aluno apresenta necessidades educacionais particulares, e alguns alunos podem apresentar necessidades educacionais especiais, temporária ou permanentemente. Manter um padrão rígido e homogeneizado de ensino não lhes favorece o acesso ao conhecimento, nem a aprendizagem de como utilizar o conhecimento, seja para tocar um instrumento ou garantir suas necessidades e participar do processo de transformação da realidade. As adaptações das atividades, então, são os ajustes e modificações que devem ser promovidos nas diferentes instâncias (desde planos individuais, plano de ação do Polo e avaliação do aluno), para res-



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

ponder às necessidades de cada aluno, e assim favorecer as condições que lhe são necessárias para que se efetive o máximo possível de aprendizagem.

Neste cenário, a atuação da Supervisão Educacional deve proporcionar ao educador a reflexão e o aprofundamento teórico-metodológico, que lhe permita uma atuação pedagógica constante em suas convicções e abordagens, e lhe possibilite atuar como um educador musical que possa refletir e resignificar sua prática pedagógica para atender à diversidade da sua turma.

4. Conclusão.

Podemos então considerar que o papel do Supervisor Educacional no Projeto Guri, além de alinhar as ações realizadas nos polos às diretrizes pedagógicas institucionais contidas no Projeto Político Pedagógico da instituição, é também atuar incansavelmente na formação continuada dos educadores, que vai além de regras e procedimentos de como ensinar um instrumento específico, mas também de oferecer subsídios imateriais, pois o mesmo está provocando reflexões, excitando questionamentos e compartilhando experiências, o que se estende para a relação entre educador e alunos.

A supervisão, assim concebida, vai muito além de um trabalho meramente técnico-pedagógico, como é entendido com frequência, uma vez que implica uma ação planejada e organizada a partir de objetivos muito claros, assumidos por todo o pessoal escolar, com vistas ao fortalecimento do grupo e ao seu posicionamento responsável frente ao trabalho educativo.

Nesse sentido, a supervisão deixa de ser um recurso meramente técnico para se tornar um fator político, passando a se preocupar com o



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

sentido e os efeitos da ação que desencadeia mais que com os resultados imediatos do trabalho escolar. (ALONSO, 2003, p. 175)

Os educadores devem ser pessoas inspiradoras além de motivadoras. Possuem o direito e dever da autonomia, e são capazes de observar e se inspirar, replicando suas ações e atitudes no campo.

Trabalhar como educador no Projeto Guri não requer apenas conhecimentos de procedimentos pedagógicos e domínio do instrumento, requer amor pelas crianças e comprometimento com uma educação musical participativa, empoderadora e baseada em processos criativos, além de total respeito pelas pessoas em sua volta. O educador deve ser referência para seus estudantes.

Como citado, o supervisor educacional, estabelece frequência de visitas presenciais, efetua o acompanhamento de postagens de atividades no ambiente EAD interno, oferece capacitações específicas de instrumento, encontros formativos, proporciona o alinhamento de orientações e diretrizes institucionais, verifica se as metas estão sendo alcançadas da forma almejada em planejamento, buscando proporcionar soluções rápidas e efetivas, obtendo assim maior aperfeiçoamento do processo. Segundo Przybylski (1985) "Com a observação destes princípios a supervisão será construtiva e estará apoiada para o aperfeiçoamento permanente, estimulando e desenvolvendo a personalidade do professor, sem frear suas ideias, ou colocar barreiras em suas iniciativas. Estimula a todos os participantes a empregarem novos processos de ação, desestimulando o prosseguimento de práticas rotineiras e comodistas".

Para que o(a) educador(a) possa ter uma boa prática docente e efetiva, ele deve ter empatia, amor, paciência, tem que ser consistente e organizado.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

Por muitas vezes o supervisor apresenta, como estratégia de atuação, demonstrações de habilidades técnicas e estratégias em sala de aula, oferecendo exemplos práticos de didáticas e abordagens.

Auxiliá-los a desenvolver princípio objetivo e encarar a realidade é atuação diária do Supervisor Educacional no Projeto Guri, ou seja, capacitar seus educadores para que tenham subsídios para elaborar planos de ensino semestrais, coerentes e condizentes com as diretrizes institucionais.

Considerando Nérici (1986) “O princípio científico (aplicação de técnicas e metodologias adequadas à situação para a solução dos problemas existentes na escola) é complementado por este princípio (Princípio Objetivo – Direcionamento do plano educacional voltado para a realidade escolar), uma vez que todos os planos de trabalho devem derivar de uma realidade educacional, para que não haja imposições de modelos que venham deformar o processo ensino-aprendizagem”.

Para que essas ações tenham efetividade, é imprescindível a consideração de recursos internos como nossas atitudes, emoções, determinação, coragem, paixão, consciência, conhecimento, reflexões, confiança em si mesmo e muita criatividade. Sem os recursos internos, o instrumento novo, a sala linda e os materiais em abundância não vão ter o seu valor e efetividade dentro do planejamento.

Ênfase então o importante valor das trocas entre a supervisão educacional e educadores musicais dentro do Projeto Guri, de aprender um com o outro, mantendo o olhar atento com o objetivo de promover uma educação musical diferenciada, humanizadora, com vistas à excelência.

Referências Bibliográficas



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

ALONSO, Myrtes. **A supervisão e o desenvolvimento profissional do professor**. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (org). **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade**. São Paulo: Cortez, 2002.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BRITO, Teca Alencar de. **Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical**. São Paulo: Editora Fundação Peirópolis, 2001.

GLAT, Rosana. **Adaptação Curricular**; OLIVEIRA Eloiza da S. Gomes, 2007.

NÉRICI, Imídeo Guiseppe. **Introdução a Supervisão Escolar**. São Paulo: 5 ed. São Paulo: Atlas, 1986.

PRZYBYLSKI, Edy. **Supervisão escolar concepções básicas**, RS: Sagra, 1985.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





Resumo Expandido

ENCONTRO MUNICIPAL DE ARTES DE CANOAS

- **Gisele Milliorini** (EMEF Erna Würth – g.milliorini@hotmail.com)

Este trabalho é um relato de experiência sobre O Encontro Municipal de Artes de Canoas, que tem como objetivos integrar, vivenciar e compartilhar com estudantes e professores os trabalhos que acontecem na Rede Municipal no âmbito das Artes. O projeto surgiu, na verdade, da vontade de se realizar um encontro de música em 2016, sugerido pelos estudantes do Grupo de Flautas Erna Würth, que haviam participado de vários encontros musicais em outros municípios. No entanto, ao começar a organizar o evento, nos demos conta que o trabalho com Educação Musical em Canoas não era efetivo, estando presente em apenas duas das quarenta e quatro escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal, o que levou o Encontro a não se concretizar. No ano seguinte, em 2017, foi sugerido pela direção da EMEF Erna Würth que ampliássemos o encontro para outras artes. Então, nasceu o I Encontro Municipal de Artes de Canoas.

O Encontro foi organizado pelas professoras de música e artes da EMEF Erna Würth. A direção da escola enviou uma carta a todas as outras escolas de Ensino Fundamental da Rede, convidando para o evento. Três escolas se inscreveram e participaram do Encontro, além da escola anfitriã. Setenta estudantes entre oito e quatorze anos estiveram presentes, assim como dez professores. A abertura do evento contou com uma apresentação do Grupo de Flautas da escola, logo após, os estudantes foram direcionados para duas oficinas: uma de Artes plásticas e outra de Música. Tivemos um almoço oferecido pela escola e à tarde mais uma oficina (quem participasse da oficina de música pela manhã faria a de artes à tarde e vice-versa). Após oficinas, lanche coletivo e o fechamento do encontro com uma palestra de um artista plástico canoense: Chico Cao.





No primeiro momento do Encontro, os estudantes participantes já se mostraram bem impressionados com a apresentação do Grupo de Flautas e vários foram os comentários que surgiram: “porque não temos isso na nossa escola?” “la ser bem legal ter aula de música e aprender a tocar assim”. Estas falas também apareceram na oficina de música, na qual fizemos algumas atividades envolvendo as paisagens sonoras de Schafer, levando em conta o que nos diz Marisa Fonterrada (2018, p. 195) , de que as atividades do autor podem ser executadas dentro e fora da sala de aula, com qualquer faixa etária, enfatizando os sons do ambiente. Na oficina de artes plásticas foram trabalhadas atividades com ênfase nas cores, assunto que foi abordado também na palestra do artista plástico canoense.

As vivências artísticas que tivemos com estudantes e professores foram muito ricas e repercutiram nas suas escola, tanto que este ano de 2018 teremos o II Encontro Municipal de Artes de Canoas. A Secretaria de Educação do Município gostou do projeto e está apoiando a segunda edição. Desta vez, pretendemos atingir cento e cinquenta estudantes e estender a mais áreas das artes: além de música e artes plásticas, teatro, dança e fotografia, em um programa que contemple apresentações artísticas.

O projeto de um Encontro de Música no município não se concretizou, pois descobrimos que o trabalho em música, ao menos em 2016, era quase inexistente nas escolas. Entretanto, unir forças com outras áreas da arte chamou a atenção da Secretaria de Educação, que vêm apoiando e encorajando novos projetos artísticos. Está longe de ser o ideal e nos deixa atentos e vigilantes para levantar e defender a bandeira das artes e, especificamente, da Educação Musical nas escolas públicas.





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

Referências Bibliográficas

FONTEERRADA, M.T de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação.** São Paulo: Unesp, 2018.

SCHAFER, Raymond M. **Educação sonora: 100 exercícios de escuta e criação de sons.** Tradução de Marisa T. de Oliveira Fonterrada. São Paulo: Melhoramentos, 2009.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





“MEU PRIMEIRO JINGLE”: UM PROCESSO CRIATIVO SIGNIFICATIVO EM SUA APRENDIZAGEM

"MY FIRST JINGLE": A SIGNIFICANT CREATIVE PROCESS IN YOUR LEARNING

"MI PRIMER JINGLE": UN PROCESO CREATIVO SIGNIFICATIVO EN SU APRENDIZAJE

- **Gessy Hoffmam Júnior** (FAMES - Faculdade de Música do Espírito Santo “Maurício de Oliveira – ghoffmamjr@gmail.com)
- **Cláudia Marques** (FAMES - Faculdade de Música do Espírito Santo “Maurício de Oliveira – pianomarques@yahoo.com.br)

Resumo:

Este trabalho tem como objetivo apresentar o projeto “Meu primeiro Jingle”, que traz em si uma sequência didática sob a luz da Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS) de David P. Ausubel (1982), imerso num ambiente fortemente lúdico e criativo, aonde educador e educando, como afirma Ausubel, experimentam a incorporação do novo conhecimento de maneira significativa a partir do que já sabem. Tal experiência trabalha ainda a escuta musical e foco na criação e composição em grupo, sendo o jingle apenas um pretexto para o trabalho de uma peça musical pequena assim como para a utilização de um personagem. Tanto a metodologia utilizada através de abordagem qualitativa e procedimentos bibliográficos, assim como a experiência prática vivida nesse projeto serão aqui detalhadas para que o projeto possa ser reproduzido e vivenciado em outras oportunidades.

Palavras-chave: Processo criativo, aprendizagem significativa, lúdico e escuta musical.

Abstract:

This work aims to present the project "My first Jingle", which has in itself a didactic sequence in the light of David P. Ausubel's Theory of Significant Learning (TAS), immersed in a highly creative and playful environment, where educator and educator, as Ausubel says, experience the incorporation of new knowledge in a meaningful way from what they already know. This experience also works with musical listening and focuses on group composition and composition, with jingle being only a pretext for the work of a small piece of music as well as for the use of a character. Both the methodology used through qualitative approach and bibliographic procedures, as well as the practical experience lived in this project will be detailed here so that the project can be reproduced and experienced in other opportunities.

Keywords: Creative process, meaningful learning, playfulness and musical listening.

Resumen:

Este trabajo tiene como objetivo presentar el proyecto "Mi primer Jingle", que trae en sí una secuencia didáctica bajo la luz de la Teoría del Aprendizaje Significativo (TAS) de David P. Ausubel (1982), sumergido en un ambiente fuertemente lúdico y creativo, donde educador y educando, como afirma Ausubel, experimentan la incorporación del nuevo conocimiento de manera significativa a partir de lo que ya saben. Esta experiencia trabaja aún en la escucha musical y se centra en la creación y





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

composición en grupo, siendo el jingle sólo un pretexto para el trabajo de una pieza musical pequeña así como para la utilización de un personaje. Tanto la metodología utilizada a través de un abordaje cualitativo y procedimientos bibliográficos, así como la experiencia práctica vivida en este proyecto, serán detalladas para que el proyecto pueda ser reproducido y vivido en otras oportunidades.

Palabras Clave: *Proceso creativo, aprendizaje significativo, lúdico y escucha musical.*

INTRODUÇÃO

A presente investigação pretende impulsionar educadores a motivarem seus alunos a adentrarem em processos criativos musicais como se numa agência publicitária estivessem participando, sonhando, criando, imaginando, incorporando, entendendo, descrevendo e escrevendo uma pequena peça musical, um jingle.

A possibilidade de aprendizagem significativa e criação de uma música por crianças em sala de aula, traz consigo a curiosidade que Paulo Freire (1996, p. 52) insiste em ressaltar e exigir:

Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade.

Serão aqui apresentadas as abordagens utilizadas para a apresentação aos alunos do que é um jingle, dos vários estilos musicais propostos para essa atividade, do momento de criação da melodia, da letra, atividade de produção musical, captação de imagens e cinco vídeos clipes de cinco *jingles*, que vieram a ser os produtos finais do projeto.

JINGLE

Por não haver uma tradução direta da língua inglesa para o português, que oferte o sentido verdadeiro da palavra, o termo é sempre utilizado em inglês, na sua forma original.

Trata-se de uma pequena canção ou música publicitária utilizada para a divulgação de um produto ou serviço que “instala-se na mente como um poema, (...) a qualquer hora pode ressuscitar” (CARRASCOZA, 2003, p. 56)



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





Mesmo não havendo uma data certa para o início da utilização e produção dos jingles, foi na década de 20 que empresas tiveram a iniciativa de musicar seus temas, frases de efeito e slogans para a veiculação em rádios. No Brasil, consta que o primeiro jingle gravado veiculado foi produzido em 1935. Segundo a pesquisadora Júlia Lúcia de O. A. da Silva (1999, p. 29), os jingles passaram “a fazer parte da paisagem sonora da cidade”.

TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DE AUSUBEL

A teoria da aprendizagem significativa (TAS) de David Ausubel¹ traz dois modelos preponderantes de teorias que oferecem auxílio ao professor para uma transmissão de conhecimento em sala de aula eficaz.

Como primeiro, temos a Teoria da Aprendizagem Receptiva Significativa, em que o conteúdo principal da disciplina a ser assimilada é simplesmente apresentado ao aluno. Nesse modelo de aprendizagem são utilizados métodos de aulas expositivas que buscam base na natureza, considerações e condições sobre o crescimento e desenrolamento do aluno. Já a segunda teoria é a da Assimilação, que traz em si a ideia de que os “novos significados são adquiridos pela interação do novo conhecimento com os conceitos e proposições aprendidos anteriormente” (AUSUBEL, NOVAK e HANESIAN, 1978, p.96).

É importante reiterar que a aprendizagem significativa tem como característica a relação e interação entre conhecimentos antecedentes e novos conhecimentos, e que tal interação é não-arbitrária e não-literal. No processo em questão, os novos conhecimentos adquirem sentido para o aluno e os conhecimentos antecedentes adquirem novos sentidos e significados ou maior estabilidade em sua compreensão. A teoria tem o valor elucidativo tanto para a memorização quanto para a experiência de aprendizagem, potencializando e somando a possibilidade de fixação.

¹ David Ausubel (1918-2008), graduado em Psicologia e Medicina, Doutor em Psicologia do Desenvolvimento na Universidade de Columbia onde foi professor no *Teacher's College* por vários anos; dedicou sua vida acadêmica ao desenvolvimento de uma visão cognitiva à Psicologia Educacional.



Quando consideramos que no ambiente escolar trabalhamos com alunos enquanto indivíduos que trazem seus conhecimentos prévios e experiências, é necessário pensarmos sobre nossa prática de ensino, quando, por vezes, é deixada de lado a realidade, o contexto, e assim, fatalmente o trabalho é feito de maneira desconectada das vivências de cada um, fazendo com que a aprendizagem não tenha significado, permitindo assim uma realidade em sala de aula onde o aluno se vê abandonado e desmotivado. Rogers (2001, p. 01) acrescenta acerca do conceito aprendizagem significativa:

Por aprendizagem significativa entendo uma aprendizagem que é mais do que uma acumulação de fatos. É uma aprendizagem que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação futura que escolhe ou nas suas atitudes e personalidade. É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimento, mas que penetra profundamente todas as parcelas da sua existência.

Devemos ainda considerar as condições para a aprendizagem significativa, sendo essencialmente duas: 1) o material de aprendizagem deve ser potencialmente significativo; 2) o aprendiz deve apresentar uma predisposição para aprender.

A primeira condição implica na qualificação do material de aprendizagem, que ele tenha lógica em seu significado, oferecendo uma estrutura cognitiva relevante e apropriada. Já a segunda condição, implica na estrutura de aprendizado e experiências conteúdos-chave, com os quais esse material tenha possibilidades de se relacionar.

Cabe ressaltar que o material de aprendizagem esteja definido como “potencialmente” significativo, pois há significado contido nas pessoas, no material humano e não somente nos materiais, o que faz da primeira condição um desafio no que diz respeito a constante renovação e recriação de formas e metodologias para o ensino de conteúdos tradicionais. Não obstante a segunda condição é tão desafiadora quanto a referida notada de um grau elevado de dificuldade, uma vez que o aluno deseja se relacionar com o novo material, com novos conteúdos de forma ativa e não-contrária, sem “choque” com os conhecimentos anteriores. Essa predisposição em aprender é o que se espera de todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, porém, além dos conteúdos e suas



complexidades, a forma e métodos por vezes utilizados, tornam-se uma barreira de entrada para que o conhecimento frutifique e tenha significado para cada indivíduo, impossibilitando a aprendizagem e a interação com seus conhecimentos prévios, experiências já adquiridas e realidade.

“MEU PRIMEIRO JINGLE”: CONCEITO E OBJETIVO

“MEU PRIMEIRO JINGLE” é um projeto musical em que o professor tem como objetivo motivar e incitar as turmas de educação fundamental de ensino regular à elaboração de um *jingle* em conjunto, como um *brainstorming*², no calor de uma aula, tendo como objetivo principal a apresentação de possibilidades de criação de músicas, baseado em um tema, considerando seu contexto, história, argumentos, intenção, trabalhando ainda rimas, métrica, ritmo, melodia e estilos musicais.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA E METODOLÓGICA

Esta pesquisa apresenta enfoque qualitativo e bibliográfico visando o conhecimento relacionada à teoria significativa de David Ausubel. O levantamento bibliográfico realizado para dar embasamento à pesquisa bibliográfica se realiza a partir dos registros disponíveis, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, dissertações de mestrado, teses, entre outros. Foram utilizados dados de teóricos trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Segundo Gil (2002, p. 44), “[...]a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. O primordial privilégio da pesquisa bibliográfica

² O brainstorming é uma das técnicas de solução de problemas baseada no processo de criatividade, sendo uma das mais conhecidas e usadas no mundo dos negócios corporativos (MATTOS, 2012, p.348). O brainstorming também conhecido como tempestade de ideias é uma ferramenta utilizada para geração de novas ideias ou para solucionar algum problema, é muito útil para gerar muitas ideias em um curto espaço de tempo.



se encontra na “ permissão ao investigador da abrangência de uma série de manifestações expandidas que acontecera, sendo documentado pelas fontes escritas (Ibid., p. 45).

Através do levantamento bibliográfico, o indivíduo que realiza a pesquisa encontra uma ocasião favorável de conhecer acerca do que já foi elaborado, produzido e registrado. De certo modo, não apenas reforça e colabora com o estudo ao realizar o levantamento das pesquisas já realizadas sobre o tema em debate, mas também ao permitir ainda mais uma nova investigação em que pode nos conduzir, além de nortear o objeto estudado.

O projeto foi desenvolvido com as turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental em Vila Velha – ES, envolvendo cerca de 100 crianças durante o 3º bimestre de 2017 em aulas com duração de 50 minutos para cada turma às sextas-feiras. Antes da explicação e do que é um *jingle*, uma mascote chamada Jingle, um personagem que é um fantoche cachorro, foi apresentado à turma para facilitar a associação ao nome apresentado. Essa mascote tem o papel de mediar e “conduzir” todo o projeto mantendo o aspecto lúdico do mesmo.



Figura 01: Mascote Jingle

Fonte: Gessy Hoffmam Júnior



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

Na primeira aula em que Jingle se apresenta, ele conta sua história dizendo que nasceu em meio a cães uivantes musicais que formavam um belo coral e assim enveredou de vez para a área da música.

Logo que se apresenta, diz o seu nome e questiona a turma sobre o significado do mesmo e assim, o conceito do que é um *jingle* logo é apresentado e simplificado pela mascote Jingle: “*jingle* é uma música pequena e fácil, usada para vender e/ou apresentar alguma coisa”.

Alguns *jingles* bem conhecidos na rádio e televisão são cantados e/ou repassados para os alunos como exemplo. Após esse primeiro contato e sanadas todas as dúvidas acerca do tema, é explicada a proposta do projeto, onde, juntamente com a turma, um *jingle* será criado, em sala de aula, com a participação de todos, numa chuva de ideias.

Corroborando com Ausubel, ao acessarmos o que ele define como “ideias-âncoras”, o conhecimento singular que o indivíduo já possui é o que precisa ser conectado no momento em que um significado novo chega. Quando esse algo novo encontra o antigo e ambos se conectam, a aprendizagem significativa acontece. Isso foi percebido e concluído quando cada criança associou em sua mente o que é um *jingle*, lembrando-se de alguma pequena música publicitária que haviam ouvido.

Foram escolhidos cinco estilos musicais diferentes e sorteados entre as turmas para a definição de qual tipo de música seria produzida por cada grupo, sendo tais estilos: o rock’n roll, o samba, o samba-reggae, o sertanejo e o funk brasileiro. Foram escolhidos os estilos mencionados para facilitar a vivência de uma aprendizagem significativa.

Após o sorteio e elucidados quais seriam os estilos musicais de cada turma, foram apresentados para cada uma os estilos musicais com um resumo de sua história e demonstrações em áudios e vídeos. Nesse momento, é trabalhado nos alunos o desenvolvimento da escuta. De acordo com Marisa Fonterrada, “a escuta é a base da musicalidade” (FONTEERRADA, 2005, p. 126), isso porquê “nós estamos sempre ouvindo alguma coisa. Não temos pálpebras nos ouvidos”, portanto, “estamos condenados a ouvir” (Schafer, 2014, p. 14). A partir da necessidade da criação de uma pequena peça musical em



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

sala de aula, houve a oportunidade de trabalhar com os alunos a forma da escuta musical, despertando o interesse para alguns conceitos musicais e seus significados, assim como identificadas estratégias didáticas para a ampliação da escuta musical, como segue no quadro abaixo:

EXPERIÊNCIA	ESTRATÉGIAS
ESCUTA MUSICAL	Discussão sobre gosto musical
	Identificação de estilo musical
	Textura musical
	Elementos musicais trabalhados: timbre, melodia, ritmo, paisagem sonora, rima, métrica.
	Expressão vocal
	Expressão corporal

Trabalhar saber escutar a música de uma forma especial, com atenção, afetividade, de maneira criativa é substancialmente diferente do que ter uma música ao fundo em alguma atividade. E cabe à educação musical promover tal percepção e conhecimento no ambiente escolar.

Além dos estilos musicais, faz-se necessário um tema para cada *jingle* a ser produzido. Tais temas já haviam sido definidos pela escola e abordavam o empreendedorismo, a saber: brinquedos ecológicos, ervas aromáticas, locadora de produtos, sabores e cores e temperos naturais.

É chegado o momento do processo criativo, pelo qual, em sala de aula, o *jingle* será criado em conjunto com a turma. Nesse momento é percebido que todo o contexto do projeto oferece a primeira condição essencial para a aprendizagem significativa onde 1) *o material de aprendizagem dever ser potencialmente significativo*. O objeto de estudo tem real significado e faz parte do cotidiano dos alunos além de ser acalorado pela vivência de um *brainstorming* com os colegas de classe. Uma premissa da técnica de *brainstorming* é que, sendo uma tempestade de ideias, não há ideia errada. Importa trazer todas as sugestões à tona, permitindo aflorar a criatividade e o aproveitamento de cada pensamento externado se dará



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





conforme a necessidade na construção do produto final Segundo Hoffher (1998, p.4), “A pedra fundamental das decisões tomadas com o bom senso é a geração de alternativas criativas”. Tal cenário conduz e possibilita a segunda condição essencial para a aprendizagem quando 2) *o aprendiz apresenta uma predisposição para aprender*.

O processo composicional é direcionado pelo professor que provoca os alunos, refletindo e questionando sobre o tema específico da turma. O professor parte de um motivo oferecido por um aluno em meio a “tempestade de ideias” ou traz um motivo à tona, que naturalmente é seguido pela turma. Schoenberg (1996, p. 35) define motivo:

O motivo geralmente aparece de uma maneira marcante e característica ao início de uma peça. Os fatores constitutivos de um motivo são intervalares e rítmicos, combinados de modo a produzir um contorno que possui, normalmente, uma harmonia inerente. Visto que quase todas as figuras de uma peça revelam algum tipo de afinidade com ele, o motivo básico é frequentemente considerado o “germe” da ideia: se ele inclui elementos, em última análise, de todas as figuras musicais subsequentes, poderíamos, então, considera-lo como o “mínimo múltiplo comum”; e, como ele está presente em todas as figuras subsequentes, poderia ser denominado “máximo divisor comum”.

Utilizando como exemplo o tema “brinquedos ecológicos”, o texto da música foi iniciado com a reflexão sobre a possibilidade de ter um brinquedo diferente, com materiais diferentes e perguntou-se à turma que tipos de materiais poderiam ser. Ao colher as sugestões e ordená-las, a partir de um motivo composicional e baseado na escuta já realizada, o professor seguiu orientando e mediando a turma em relação às rimas, métricas e casos de prosódias, ensinando gradativamente os elementos utilizados em uma composição musical, definindo ainda estrofe e refrão.

Finalizada a composição o projeto caminhou para o processo de produção musical, com a concepção dos arranjos e gravação dos instrumentos. No presente caso, toda a produção foi feita com instrumentos virtuais no aplicativo GarageBand da Apple.

Com a parte instrumental de cada música concluída, foi levado um iPad para a escola e em uma sala específica, preparado um local para a captação das vozes dos alunos que gravaram em grupos de no máximo (5 alunos) cinco.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

Captadas as vozes, mesmo sendo o *jingle* uma peça musical, buscando gerar um conteúdo moderno e também visual, foram captadas imagens com uma câmera GoPro em vários *takes* com cada turma para posterior edição e assim gerados os cinco vídeos cliques com os *primeiros jingles* das turmas. Sendo um trabalho também visual, naturalmente, movimentos corporais foram somados às peças como coreografias.



Figura 02 – Clipe Brinquedos Ecológicos



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES



Figura 03 – Clipe Ervas Aromáticas



Figura 04 – Clipe Locadora de produtos



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES



Figura 05 – Clipe Sabores e cores



Figura 06 – Clipe Temperos naturais

Fonte: Gessy Hoffmam Júnior

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criatividade encontra casa e faz morada em ambientes acolhedores, confortáveis, não no sentido de zona de conforto, mas em um cenário aonde é permitido ficar à vontade



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





conhecendo uma novidade ao mesmo tempo que são acessadas memórias e referências. Assim a aprendizagem é sim significativa, abraçando e fixando o novo para gerar o mais novo ainda.

Vale ainda citar que “o trabalho com o corpo, o uso da voz, a criação musical, a experiência musical a partir de diferentes vivências, são todos elementos trazidos por eminentes educadores que conceberam a educação musical para todos. Tais elementos são perfeitamente aplicáveis nos dias de hoje, desde que devidamente contextualizados para que continuem cumprindo um papel metodológico relevante na formação musical das futuras gerações” (ALLUCCI, JORDÃO, MOLINA e TERAHATA, 2012, p. 85).

Ao somar experiências novas, porém intrínsecas aos alunos no seu cotidiano, o projeto apresentado traz um modelo metodológico que pode ser utilizado para promover uma experiência que pensamos ser de poucos: a de compor uma música.

Referências

ALLUCCI, R. Renata. JORDÃO, Gisele. MOLINA, Sergio. TERAHATA, M. Adriana. **A música na escola**. São Paulo: Allucci & Associados Comunicação, 2012.

AUSUBEL, D.P. NOVAK J.D e HANESIAN. **Psicologia Educacional**. 1ª edição 1978. Editora Interamericana.

AUSUBEL, D. P. **A Aprendizagem Significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo, Moraes, 1982.

CARRASCOZA, João Anzanello. **Redação Publicitária: estudo sobre a retórica do consumo**. São Paulo: Futura, 2003.

FONTEERRADA, Marisa T. de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: Ed. Unesp, 2005.





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1996.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo. Ed. Atlas. 2002;

HOFFHER, Glen D. **O livro da ferramenta: tomada de decisão e planejamento para otimizar resultados**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1998.

MATTOS, João Roberto Loureiro. **Gestão da tecnologia e inovação; uma abordagem prática**. 2.ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

ROGERS, Carl R. **Tornar-se pessoa**. 5. Ed São Paulo: Martins, 2001.

SCHOENBERG, Arnold. **Fundamentos da composição musical**. Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

SHAFER, M. R. (2014). **Sound around**. Reflexão e ação, 22, 11-17. SILVA, Júlia Lúcia de O. Albano da. **Rádio: oralidade mediatizada: O spot e os elementos da linguagem radiofônica**. São Paulo: Annablume, 1999.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

MUSIC IN CHILD EDUCATION: AN EXPERIENCE REPORT ON THE SUPERVISED INTERNSHIP

MÚSICA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: UN RELATO DE EXPERIENCIA SOBRE LA ETAPA SUPERVISADA

- **Gustavo Gomes Pereira** (UERN – gustavogp123@hotmail.com)
- **Flávia Maiara Lima Fagundes** (UERN – flaviamaiaralf@gmail.com)

Resumo:

Este trabalho consiste na descrição da prática docente desenvolvida durante o componente curricular Estágio Supervisionado III, da Licenciatura em Música da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). O referido estágio aconteceu em uma turma do nível Infantil I, de uma Unidade de Educação Infantil-UEI, entre os meses de abril e junho do ano de 2018. A fundamentação acerca do ensino de música na educação infantil se deu através do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), volume 3, de 1998, que discorre sobre assuntos relacionados à música na educação infantil, apontando perspectivas para o ensino de música nesse contexto e enfatizando os reflexos de tal na formação do ser, ressaltando e qualificando como importante e fundamental o trabalho musical na educação infantil. Assim, a música é mostrada como linguagem que possibilita expressar sensações, sentimentos, pensamentos, sendo ela, uma das principais e das mais importantes formas de expressão humana. O pensamento de autoras como Feres (1998) e Joly (2003) foram essenciais para compreender e planejar as aulas de música na educação infantil, percebendo a importância da música para a formação do ser e para o desenvolvimento de várias competências humanas como o autoconhecimento e a auto expressão. Diante disso, as aulas foram pensadas em um formato que auxiliasse às crianças perceberem alguns momentos específicos, sendo estes início, meio e fim (acolhimento, desenvolvimento e despedida). Os aspectos avaliados acerca da atuação das crianças correspondiam às suas participações nas atividades, considerando o processo de apropriação dos conteúdos trabalhados.

Palavras-chave: Prática docente; Estágio supervisionado; Educação infantil.

Abstract:

This work consists of the description of the teaching practice developed during the course component Supervised Stage III, of the Licentiate in Music of the University of the State of Rio Grande do Norte (UERN). This stage happened in class B of the Infant Level I of an Infant Education Unit-UEI between the months of April and June of the year 2018. The rationale about the teaching of music in children's education was given through the National Curriculum Framework for Child Education (RCNEI), volume 3, of 1998, which deals with subjects related to music in early childhood education, pointing out perspectives for the teaching of music in this context and emphasizing the reflexes of such in the formation of the being, highlighting and qualifying as important and musical work in early childhood education is fundamental. Thus, music is shown as language that makes it possible to express sensations, feelings, thoughts, being one of the main and most important forms of human expression. The authors' ideas, such as Feres (1998) and Joly (2003), were essential for understanding and planning music classes in



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

early childhood education, realizing the importance of music for the formation of being and for the development of various human competences, such as self- the self expression. Faced with this, the classes were designed in a format that would help the children to perceive some specific moments, being this beginning, middle and end (reception, development and farewell). The evaluated aspects about the performance of the children corresponded to their participation in the activities, considering the process of appropriation of the contents worked.

Keywords: Teaching practice; Supervised internship; Child education.

Resumen:

Este trabajo consiste en la descripción de la práctica docente desarrollada durante el componente curricular Etapa Supervisionado III, de la Licenciatura en Música de la Universidad del Estado de Rio Grande do Norte (UERN). La referida etapa tuvo lugar en una clase del nivel Infantil I, de una Unidad de Educación Infantil-UEI, entre los meses de abril y junio del año 2018. La fundamentación sobre la enseñanza de música en la educación infantil se dio a través del Referencial Curricular Nacional para la Educación Infantil (RCNEI), volumen 3, de 1998, que discurre sobre temas relacionados a la música en la educación infantil, apuntando perspectivas para la enseñanza de música en ese contexto y enfatizando los reflejos de tal en la formación del ser, resaltando y calificando como importante y fundamental el trabajo musical en la educación infantil. Así, la música se muestra como lenguaje que permite expresar sensaciones, sentimientos, pensamientos, siendo ella, una de las principales y de las más importantes formas de expresión humana. El pensamiento de autoras como Feres (1998) y Joly (2003) fueron esenciales para comprender y planificar las clases de música en la educación infantil, percibiendo la importancia de la música para la formación del ser y para el desarrollo de varias competencias humanas como el autoconocimiento y la auto expresión. Por eso, las clases fueron pensadas en un formato que ayudar a los niños percibir algunos momentos específicos, siendo estos inicio, medio y fin (acogida, desarrollo y despedida). Los aspectos evaluados sobre la actuación de los niños correspondían a sus participaciones en las actividades, considerando el proceso de apropiación de los contenidos trabajados.

Palabras clave: Práctica docente; Etapa supervisada; Educación Infantil.

1. Introdução

Este trabalho consiste na descrição da prática docente desenvolvida durante o componente curricular Estágio Supervisionado III¹, da Licenciatura em Música da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), que aconteceu em uma turma do nível Infantil I, de uma Unidade de Educação Infantil - UEI², entre os meses de abril e junho do ano de 2018.

As vertentes que estiveram presentes durante o período do referido estágio foram: planejamentos, procedimentos teórico-metodológicos, experiência docente e avaliação.

1 O componente curricular Estágio Supervisionado III é ofertado em caráter obrigatório no 7º período da Licenciatura em Música da UERN, segundo a matriz curricular de 2014.2 e deve ser realizado no contexto da educação básica, com foco na educação infantil (educação infantil ou anos iniciais do ensino fundamental).

2 Por questões éticas, não serão utilizados nomes/termos que possam facilitar a identificação do contexto onde o Estágio Supervisionado foi desenvolvido, e/ou das pessoas nele inseridas.





Assim, este trabalho sistematiza e discute esses aspectos da prática docente, presentes na experiência do Estágio Supervisionado.

1.1. Fundamentação teórica

O texto presente no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), volume 3, de 1998, que discorre sobre assuntos relacionados à música na educação infantil, apontando perspectivas para o ensino de música nesse contexto e enfatizando os reflexos de tal na formação do ser, ressalta e qualifica como importante e fundamental o trabalho musical na educação infantil. A música é mostrada como linguagem que possibilita expressar sensações, sentimentos, pensamentos, sendo ela, uma das principais e das mais importantes formas de expressão humana.

O referido documento também faz alusão às formas que devem ser consideradas ao se pensar em música como fim, objetivando trabalhar os aspectos musicais, potencializando a percepção e a sensibilidade da criança. Assim, dever-se-á considerar, inicialmente, metodologias adequadas às faixas etárias das crianças, pois cada nível exige uma atenção específica, para que se torne possível um trabalho mais consciente e consistente. Nesse sentido, percebe-se que:

[...] o contato intuitivo e espontâneo com a expressão musical desde os primeiros anos de vida é importante ponto de partida para o processo de musicalização. Ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos, jogos de mãos etc., são atividades que despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de atenderem a necessidades de expressão que passam pela esfera afetiva, estética e cognitiva. Aprender música significa integrar experiências que envolvem a vivência, a percepção e a reflexão, encaminhando-as para níveis cada vez mais elaborados (BRASIL, 1998, p. 48).

Diante desse pensamento, é notório que o trabalho musical deve oportunizar o fomento da curiosidade, o desenvolvimento da criatividade, da sensibilidade musical, da percepção dos sons e do silêncio como partes constituintes da música. De uma forma geral, o trabalho da música na educação infantil deve favorecer o processo de construção da concepção sonoro/musical, bem como o desenvolvimento de aspectos que vão de questões



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

cognitivas até formulações sobre o que é o mundo sonoro, explorando-o e usufruindo do que ele pode oferecer (BRASIL, 1998).

Corroborando com esse raciocínio sobre as contribuições do trabalho musical na infância e enfatizando sua importância, Joly (2003) destaca a evolução de aspectos diversos do ser, ou seja, através dessa construção musical, também é possível expandir o ser cidadão, seja em questões de colaboração por meio do trabalho coletivo, seja pela compreensão de si e do outro buscando entender lados diferentes de uma mesma situação, pelo desenvolvimento da sensibilidade expressiva e do senso crítico, entre outros. O próprio processo de escuta atenta pode oportunizar a criança perceber o que acontece à sua volta, assim, ele pode se atentar para o que acontece ao seu redor como forma de considerar o que de fato é bom ou mau para ele, aguçando até mesmo sua compreensão de mundo (JOLY, 2003). Outros autores evidenciam e defendem o trabalho musical como importante para o desenvolvimento de alguns aspectos, bem como para a formação integral do ser humano (GOHN; STAVRACAS, 2010; SOUZA; JOLY, 2010; KATER, 2012; MUSZKAT, 2012; PETRAGLIA, 2012; FONTEERRADA, 2012).

Diante disso, para Fonterrada (2012):

A variedade e a multiplicidade que caracterizam a música ajudam a desenvolver vários aspectos do ser humano, de maneira lúdica e espontânea, mas, ao mesmo tempo, exigem de quem a pratica precisão, constância e determinação. Na verdade, as mesmas habilidades são necessárias à vida, e a prática da música pode ajudar a desenvolvê-las. Como atividade extremamente ligada ao fazer, a música contribui para o desenvolvimento infantil, pois incentiva o uso de várias áreas – física (corpo e voz), sensorial (percepções), sensível (sentimentos e afetos) mental (raciocínio lógico, reflexão) (FONTEERRADA, 2012, p. 96).

Essa ideia reflete o desenvolvimento integral do ser que, através do trabalho musical consegue mobilizar outros conhecimentos e favorecer o progresso de aspectos diversos do ser humano. Contemplando esse pensamento e considerando o trabalho íntegro do conhecimento, como também a evolução de aspectos específicos da música, Gohn e Stavrakas (2010) ressaltam que:

O trabalho com a musicalização infantil permite ao aluno desenvolver a percepção sensitiva quanto aos parâmetros sonoros – altura, timbre,





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

intensidade e duração –, além de favorecer o controle rítmico-motor; beneficiar o uso da voz falada e cantada; estimular a criatividade em todas as áreas; desenvolver as percepções auditiva, visual e tátil; e aumentar a concentração, a atenção, o raciocínio, a memória, a associação, a dissociação, a codificação, a decodificação etc. (GOHN; STAVRACAS, 2010, p. 87).

Complementando esse raciocínio, as autoras enfatizam que o trabalho musical ultrapassa os aspectos musicais, pois “Para a criança a música representa mais que uma forma de expressão e integração com o meio; é um elemento que possibilita desenvolver habilidades, conceitos e hipóteses, contribuindo para a sua formação integral” (GOHN; STAVRACAS, 2010, p. 100). Argumentando nessa linha de pensamento, colocando que o trabalho da música transcende o âmbito musical, Souza e Joly (2010) enfatizam que:

O ensino de música nas escolas tanto de Educação Infantil, pode contribuir não só para a formação musical dos alunos, mas principalmente como uma ferramenta eficiente de transformação social, onde o ambiente de ensino e aprendizagem pode proporcionar o respeito, a amizade, a cooperação e a reflexão tão importantes e necessárias para a formação humana (SOUZA; JOLY, 2010, p. 100).

Diante disso, percebemos que o trabalho musical favorece o trabalho social, fazendo com que se tenha uma consciência coletiva, respeitando a diversidade e compreendendo o “outro”. Há também o cultivo da sensibilidade, liberdade para experimentar, respeito por outras culturas, considerando os fazeres musicais do “outro”, estímulo à autonomia, responsabilidade individual e integração no coletivo, etc. (KATER, 2012).

Defendendo que o trabalho musical possibilita o desenvolvimento de aspectos cerebrais, favorecendo o processo de constituição e ampliação de diversas áreas do conhecimento, Muszkat (2012) afirma que:

A educação musical favorece a ativação dos chamados neurônios em espelho, localizados em áreas frontais e parietais do cérebro, e essenciais para a chamada cognição social humana, um conjunto de processos cognitivos e emocionais responsáveis pelas funções de empatia, ressonância afetiva e compreensão de ambigüidades na linguagem verbal e não verbal (MUSZKAT, 2012, p. 69).





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

Nesse sentido, percebe-se que o trabalho musical, principalmente durante a infância, possibilita o desenvolvimento de diversas habilidades e aptdões que, conseqüentemente, contribuem com a formação integral do ser humano.

2. O Contexto de Ensino

2.1. Contexto pedagógico-musical:

A UEI supracitada trabalha com projetos de ensino, possuindo uma temática específica a cada três meses. A coordenação elabora os projetos e entrega-os às professoras quando concluídos. A sala de aula não foi pensada para o ensino de música e torna-se desapropriada para isso. Os instrumentos musicais disponíveis são poucos e estão degradados. São de precedência de um quite cedido pelo Ministério da Educação-MEC, alguns foram construídos com um tipo de material que não parece ser duradouro e de qualidade, outros são de brinquedo e estão quebrados.

2.2. Caracterização das turmas

A turma na qual foi realizado o estágio supervisionado é do nível Infantil I. As aulas aconteciam uma vez por semana, nas quartas-feiras, das 13h às 15h, possuindo duração de 2h em média. A faixa etária contemplada era de 4 a 5 anos de idade. Havia 23 crianças matriculadas, mas participavam de cada aula em média 15 a 18 crianças. Segundo a supervisora, era comum a quantidade de crianças diminuir a partir do meio da semana (quarta-feira). Vale ressaltar que a turma possuía duas crianças com Necessidades Educacionais Específicas - NEE, uma menina e um menino. Ambos possuem diagnóstico de autismo. O menino não se comunicava oralmente, e passava maior parte do tempo com uma professora auxiliar. Já a menina se comunicava oralmente e tinha maior facilidade para desenvolver interação entre as demais crianças.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





3. Experiência Docente

3.1. Fundamentos teóricos

As aulas foram pensadas em um formato que auxiliasse às crianças perceberem alguns momentos específicos, sendo estes início, meio e fim (acolhimento, desenvolvimento e despedida). No início da aula, começávamos com a música “abrindo a roda”³, para ajudar a estabelecer uma organização inicial. Em seguida, trabalhávamos músicas de acolhimento, sendo uma música para o “Oi (nome), como vai você?”⁴ e uma para “boa tarde”. No momento que delimitava o meio da roda de música, desenvolvia as atividades novas como contação de histórias para trabalhar uma música em seguida e atividades que permitissem a manipulação de instrumentos musicais. Logo após, relembra músicas trabalhadas em momentos anteriores. E para tentar indicar o final da roda de música, cantávamos a música do “tchau, tchau, tchau”⁵.

Essa sequência de organização de aula foi construída com fundamentação em Feres (1998). De uma forma geral, a autora demonstra possibilidades para se estruturar aulas de música para crianças de 8 a 24 meses de idade, apontando algumas questões fundamentais, principalmente no que diz respeito ao direcionamento “adequado” à essa faixa etária. No entanto, algumas de suas propostas e preocupações podem ser pensadas também para se trabalhar com crianças de diferentes faixas etárias, podendo ser planeada de uma forma mais específica, delicada e aprofundada.

No próximo tópico, apresentamos algumas das atividades desenvolvidas nas rodas de música durante o Estágio Supervisionado III.

3.2. Proposta pedagógica

Iniciávamos as aulas sempre com a roda de música, cantando a canção de abertura (Abrindo a roda Tindolêlê), utilizando movimentos corporais diversos como andar com as

³ Adaptado de Frajolla. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=zgrW0aPLE0k>>. Acesso em: 20. Jul. 2018.

⁴ ARNDT, Maive. MUSICA DE SAUDAÇÃO (HELLO SONG) - MUSICALIZAÇÃO INFANTIL. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=KB9dQ8DZMb0>>. Acesso em: 20. Jul. 2018.

⁵ Adaptado de Feres (1998).



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

pontas dos pés, com os calcanhares, batendo palmas, rodando, batendo pés, ficando estátua, etc.

Em um primeiro contato, as crianças estavam dispersas, e ainda tive a dificuldade para mantê-las concentradas, pois não sabiam a música e não estavam conseguindo formar uma “roda” (círculo) devido a limitação do espaço que também estava ocupado por mesas e cadeiras. Em seguida, expliquei quem eu sou e porque estava ali. Enfatizei que também precisava aprender os nomes delas (crianças) e, através disso, convidei-as para cantar a música de “Oi (nome), como vai você? ”. As aulas sempre tinham esse momento de acolhimento.

Na primeira aula, mostrei o “objeto misterioso” que tinha levado (o violão), perguntei se alguém já o conhecia e se já tinha visto e/ou tocado antes. Toquei algo para eles verem e depois passei o violão de um por um para que pudessem explorar um pouco. A menina com NEE participou de todos os momentos e mostrou-se entusiasmada. Já o menino com NEE, ficou mais “passivo” durante os momentos e bastante observador na maior parte do tempo, exceto no momento de explorar o violão, em que na primeira vez levei o violão até ele e, momentos depois ele veio até mim para tocar no violão.

Em momento posterior, peguei umas plaquinhas com os nomes de palavras que ilustravam as vogais, para fazer inicialmente um jogo de adivinha. Por exemplo: qual a letra que está no começo da palavra Amor (e assim mostrava a plaquinha)? Infelizmente as crianças não assimilaram essa parte da adivinhação muito bem, pois ainda não eram letradas. Ainda assim, com bastante dificuldades e com ajuda de “dicas”, conseguiram “adivinhar” quais eram as letras/vogais. Depois convidei-as a “se transformarem” nas letras, fazendo o gesto corporal de como seria cada vogal. Em seguida, cantei a música “A E I O U⁶” e expliquei como funcionava a dinâmica. Esse momento de “se transformar” nas letras foi o que mais deteve a atenção e concentração das crianças.

Em momentos iniciais, também desenvolvia a dinâmica do “aquecimento vocal”. Cantávamos a música do aquecimento trabalhando principalmente o alongamento da

⁶ TRILL, Grupo. **A E I O U**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2r3fa6Nnl-4>>. Acesso em: 29. Abr. 2018.



musculatura facial através de “caretas”, “biquinhos”, “soltar beijinhos”, “fazer bochecha”, “estralar pipoca com a boca”, etc.

Em uma outra atividade, fizemos uma roda de conversa sobre a pipoca. “Como ela é feita? O que ela faz dentro da panela? Qual o som da pipoca? ”. Depois, cantei a música “poc, poc, poc”⁷ algumas vezes para que as crianças pudessem ouvir e entender a letra. Quando já estavam cantarolando, começamos a contar quantas pipocas estavam pulando na panela e aos poucos, os orientei a bater palmas no primeiro tempo de cada compasso. Quando percebi que estavam conseguindo associar, começamos a bater palmas nos tempos fortes do compasso. Utilizamos também dinâmicas de fraco, forte, rápido, lento, etc. Logo em seguida, pedi que todos ficassem de pé para aplicarmos essas dinâmicas também com movimento corporal. Orientei a pular para frente e depois para trás nos tempos fortes, trabalhando andamento, além de direcionalidade. No entanto, as crianças não conseguiram associar bem quando tentamos pular para frente, para trás, para o lado e depois para o outro.

Em seguida, pedi para que todos sentarem, fiquem estátuas e com os olhos fechados que iria entregar uma surpresa a cada um. Depois que coloquei um saquinho de pipoca à frente de cada criança, falei que podiam abrir os olhos e pegar a pipoca.

4. Avaliação

4.1. Das aulas

O ato de avaliar a aprendizagem não implica necessariamente em atribuir notas. Nesse sentido, compreendo que esse processo é também um momento de reflexão, ponto em que se verifica a efetividade das estratégias metodológicas utilizadas para facilitar a construção do conhecimento das crianças. A partir disso, pode-se perceber as dificuldades das crianças, a compreensão delas acerca do que está sendo trabalhado, suas inquietações, etc., para que se torne possível correção de rotas (se necessário), elaboração de metas, planejamentos que favoreçam o preenchimento de lacunas percebidas, etc.

⁷ Cantigas populares.



Frente a isso, percebo no pensamento de Hoffmann (1994), que o processo de avaliação necessita de diálogo e acompanhamento, tornando o ensino mais efetivo, e favorecendo à construção do conhecimento através dessa dialética que provoca reflexões. Todavia, o ato de acompanhar não se resume ao “estar junto”, mas sim a um processo que pode ser melhor conceituado por “facilitação”. Nessa linha de raciocínio, Hoffmann (1994) coloca que

[...] o acompanhamento do processo de construção de conhecimento implica favorecer o desenvolvimento do aluno, orientá-lo nas tarefas, oferecer-lhe novas leituras ou explicações, sugerir-lhe investigações, proporcionar-lhe vivências enriquecedoras e favorecedoras à sua ampliação do saber (HOFFMANN, 1994, p. 57, negrito da autora).

Diante disso, compreendo que a avaliação consiste no processo que repensa estratégias e metodologias utilizadas em sala de aula para que, a partir da percepção de dificuldades das crianças e como estas se apropriam dos conteúdos e atividades trabalhadas, se torne possível pensar alternativas que possam amenizar e/ou sanar as lacunas encontradas.

4.2. Dos alunos

As crianças, de uma forma geral, se mostravam interessadas e participativas, principalmente nas atividades de movimento corporal. Havia certa dispersão em algumas atividades, especificamente nas que não exigiam movimento corporal (como na contação de histórias). De todo modo, as dispersões aconteciam esporadicamente, pois as crianças passavam maior parte do tempo colaborando e interagindo frente às atividades. A menina com NEE sempre demonstrava participação mais efetiva, enquanto o menino com NEE ficava mais disperso. As atividades com manipulação de instrumentos, bem como as com movimentos corporais, conseguiam deter a atenção das crianças e fazer com que elas participassem mais efetivamente. Através do relembrar as atividades, percebia-se que as crianças conseguiam apropriar-se das atividades trabalhadas, principalmente das músicas em que se tinha o trabalho de uma pequena coreografia.

5. Considerações





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

Em reflexão final, destacamos que a prática docente proporcionada pelo Estágio Supervisionado III, permite uma maior compreensão da dialética prática-teoria, sendo possível desenvolver aspectos da docência como planejamento, avaliação, reflexão, reorientação. Assim, se torna possível refletir sobre os processos contemplados nos âmbitos do ensino e da aprendizagem, possibilitando a busca por estratégias e metodologias que possam favorecer a construção do conhecimento das crianças, buscando aperfeiçoar também a prática docente.

Concordamos com Gohn e Stavracas (2012), ao perceberem a musicalização infantil como um processo de

[...] construção do conhecimento musical que tem como objetivo despertar e desenvolver o gosto musical da criança, contribuindo para sua capacidade de criação e expressão artística. Na musicalização o lúdico caminha lado a lado com a música, oferecendo ao educando a possibilidade de desenvolver e aperfeiçoar a percepção auditiva, a organização, a imaginação, a coordenação motora, a memorização, a socialização e a expressividade (GOHN; STAVRACAS, 2010, p. 89).

Esse pensamento reforça a importância da música na educação infantil. Pudemos perceber que se faz necessário pensar na diversidade das atividades, proporcionando às crianças momentos de agitação, como as diferentes formas de explorar o corpo com movimentos, bem como, atividades que estimulem o repouso, a concentração, o pensamento crítico, a interação e o interesse pelos colegas de sala. Também podemos buscar favorecer a interação com a utilização de instrumentos musicais, onde todos possam conhecer e explorar instrumentos diversos.





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

Referências

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

FERES, Josette S. M. **Bebê: música e movimento: orientação para musicalização infantil**. São Paulo: J. S. M. Feres, 1998.

FONTEERRADA, Marisa Trench de O. Educação Musical: propostas criativas. In: JORDÃO, Gisele et al. **A música na escola**. São Paulo: [Sn], 2012. p. 96 – 100.

GOHN, Maria da Glória. STAVRACAS, Isa. O papel da música na Educação Infantil. **EccoS**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 85-103, jul./dez. 2010.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento. **Idéias**. São Paulo, nº 22, p. 51-59, 1994.

JOLY, Ilza Zenker Lemer. Educação e educação musical: conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música. In: HENTSCHKE, Liana; DEL BEN, Luciana. **Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Moderna, 2003.

KATER, Carlos. “Por que Música na Escola”: algumas reflexões. In: JORDÃO, Gisele et al. **A música na escola**. São Paulo: [Sn], 2012. p. 42 – 45.

MUSZKAT, Mauro. Música, neurociência e desenvolvimento humano. In: JORDÃO, Gisele et al. **A música na escola**. São Paulo: [Sn], 2012. p. 67 – 69.

PETRAGLIA, Marcelo S. Educação Musical: da impressão à expressão. In: JORDÃO, Gisele et al. **A música na escola**. São Paulo: [Sn], 2012. p. 64 – 66.

SOUZA, Carlos Eduardo de. JOLY, Maria Carolina Leme. A IMPORTÂNCIA DO ENSINO MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL. **Cadernos da Pedagogia**. São Carlos, Ano 4 v. 4 n. 7, p. 96 - 110, jan -jun. 2010.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





O IMPACTO DAS RELAÇÕES PROFISSIONAIS NO ESPAÇO ESCOLAR: UM DEBATE COM PROFESSORES DE MÚSICA E COORDENADORES PEDAGÓGICOS

*THE IMPACT OF PROFESSIONAL RELATIONS IN SCHOOL SPACE: A DEBATE WITH MUSIC
TEACHERS AND PEDAGOGICAL COORDINATORS*

*EL IMPACTO DE LAS RELACIONES PROFESIONALES EN EL ESPACIO: UN DEBATE CON
PROFESORES DE MÚSICA Y LOS COORDINADORES PEDAGÓGICOS*

- **Monalisa Carolina Bezerra da Silveira** (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – monalisacbs@yahoo.com.br)
- **Luciana Requião** (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – lucianarequiao@id.uff.br)

Resumo:

Esse artigo é um projeto de pesquisa de Mestrado¹ em fase inicial, classificado como uma pesquisa qualitativa, o qual pretende investigar o impacto das relações profissionais, entre professores de Música e coordenadores pedagógicos, no espaço escolar do Curso de Extensão da EM-UFRJ e do CAP-UFRJ. Os procedimentos metodológicos utilizados serão: observação, entrevistas semiestruturadas aos professores e coordenadores, revisão bibliográfica e análise documental. Por fim, mais importante que a sua conclusão, o interesse dessa pesquisa é no que pode ser descoberto durante o processo da mesma.

Palavras-chave: *Relações profissionais, Educação Musical, Professores de Música, Coordenadores Pedagógicos, Espaço escolar.*

Abstract:

This article is a master's research project, classified as a qualitative research, which aims to investigate the impact of professional relationships between music teachers and pedagogical coordinators in the school space of Extension Course EM-UFRJ and CAP-UFRJ. The methodological procedures to be used are: observation, semi-structured interviews to teachers and coordinators, literature review and document analysis. Finally, more important than your conclusion, is the interest of its research and what can be discovered during the process of it.

Keywords: *Professional Relationships, Music Education, Music Teachers, Pedagogical Coordinators, School Space.*

Resumen:

Este artículo es un proyecto de investigación, en la fase inicial, clasificar como una investigación cualitativa, que pretende investigar el impacto de las relaciones profesionales

¹ Esse projeto de pesquisa tomará forma a partir desse segundo semestre de 2018, quando cursarei a disciplina Metodologia de Pesquisa e, a partir disso, encaminharei para cadastrá-lo na Plataforma Brasil.



entre profesores de música y los coordinadores pedagógicos en el espacio de la escuela del Curso de Extensión EM-UFRJ y del CAP-UFRJ. Los procedimientos metodológicos a ser utilizados son: observación, entrevistas semiestructuradas a profesores y coordinadores, literatura revisión y análisis documental. Finalmente, más importante que su conclusión, es el interés de esta investigación y lo que se pueden descubrir durante el proceso de la misma.

Palabras clave: Relaciones Profesionales, Educación Musical, Profesores de Música, Coordinadores Pedagógicos, Espacio de la Escuela.

1. Introdução ao tema, resumo de literatura e objetivos

É importante iniciar esse artigo esclarecendo que a presente pesquisa se encontra em fase inicial, pois fui aprovada, recentemente, no processo seletivo para o Mestrado. Portanto, acredita-se que mudanças ocorrerão ao longo dessa jornada que acaba de se iniciar.

Essa pesquisa é baseada a partir da seguinte questão problema: de que forma as relações profissionais estabelecidas entre o professor de Música e o coordenador pedagógico reverberam no espaço escolar?

Esse questionamento surgiu após uma experiência particular ocorrida no Curso de Extensão da Escola de Música da UFRJ, onde precisei de uma orientação pedagógica para uma atividade que viria a propor em sala de aula. Então, recorri à coordenadora pedagógica do curso e ela me auxiliou com uma possível proposta. Após esse fato, muitos questionamentos relacionados ao impacto das relações profissionais surgiram, dando origem ao tema dessa pesquisa.

O objeto de estudo escolhido foram os professores de Música (monitores-bolsistas²) e a coordenadora pedagógica do Curso de Extensão da Escola de Música da UFRJ e os professores de Música e a coordenadora pedagógica do Colégio de Aplicação da UFRJ. Esses objetos foram escolhidos por algumas razões: 1) ambas instituições são

² No Curso de Extensão, os monitores-bolsistas são alunos ou ex-alunos da graduação em Música, que se disponibilizam para atuar como professores das aulas ministradas no curso, em troca de horas de extensão para o estágio (no caso de licenciandos) e para as atividades complementares, além de experiência profissional e uma renda a mais. Esses monitores são denominados como bolsistas, pois, ao final de cada semestre, eles recebem uma bolsa referente à cada hora/aula ministrada, durante todo esse semestre.



Públicas e Federais; 2) componho o quadro de professoras de Música do Curso de Extensão da EM-UFRJ, sendo assim interessante compreender o impacto dessas relações profissionais no local onde trabalho. Porém, há interesse, também, em analisar esse impacto em um ambiente que não tenho nenhum vínculo, por isso, a escolha do CAP-UFRJ; 3) analisar dois espaços escolares diferentes, sendo o primeiro um curso especializado de Música e o outro uma escola regular de ensino, fazendo um estudo comparativo entre eles. O Curso de Extensão da EM-UFRJ tem seu espaço físico dentro de uma Universidade Pública (EM-UFRJ), localizado no Centro do Rio de Janeiro. É um projeto de extensão da Escola de Música da UFRJ, onde os alunos do curso de Licenciatura em Música podem cumprir suas horas obrigatórias de estágio. Além disso, o curso atende alunos de diversas classes sociais, que procuram o mesmo, interessados em ter um aprendizado específico de Música e que ingressam através de provas específicas.

Já o Colégio de Aplicação da UFRJ é localizado na Lagoa, Zona Sul do Rio de Janeiro. Esse colégio foi criado para constituir um campo de estágio obrigatório para os licenciandos das Faculdades de Filosofia e oportunizar a experimentação de novas práticas pedagógicas. Atualmente, recebe alunos de diversos cursos de Licenciatura da UFRJ e da Unirio para cumprirem suas horas obrigatórias de estágio. Seu corpo discente é composto por alunos de diversas classes sociais, ingressantes através de sorteio.

Retornando ao objeto de estudo, acredita-se ser interessante entender a formação de professores e de coordenadores pedagógicos, para isto, Vogt (2012) diz:

A formação é uma das etapas mais importantes na constituição de um bom professor. Sendo ela inicial ou continuada, faz parte do processo de profissionalização e compromisso com a qualidade do ensino. (Ibid., p.28).

Essa formação está atrelada àquilo que cada professor traz consigo. Bolzan (2009, p. 23) esclarece ao afirmar que “o que os docentes pensam sobre ensinar e aprender está relacionado às suas experiências e a sua formação profissional, o que



exige que pensemos sobre quem ensina e quem aprende no processo de escolarização.”

Nóvoa (1992, p. 28) diz que o professor precisa estabelecer uma nova relação entre o saber pedagógico e o científico, pois a “formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização.” Ou seja, não basta receber a formação e não fazer uso dela. É preciso buscar meios de torná-la aplicável, promovendo um crescimento pessoal e profissional. Além disso, neste processo de formação, García (1992, p. 60) fala sobre a necessidade de que o professor venha a “[...] reflectir sobre a sua própria prática, na expectativa de que a reflexão será um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da acção”. Assim sendo, a formação nunca termina em si, ela provoca a ruptura de paradigmas e busca promover novas reflexões e ações.

Já em relação a formação e ação dos coordenadores pedagógicos, encontra-se que a partir do Parecer CNE/CP nº 05/2005, o curso de Pedagogia forma professores que poderão atuar na educação infantil - nos anos iniciais do ensino fundamental; em cursos de ensino médio - na modalidade normal; na área de serviços e apoio escolar; em outras áreas que exijam conhecimentos pedagógicos. Conforme esse Parecer, as atividades docentes abrangem, também, a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino.

Rangel (2005) define o coordenador pedagógico escolar como àquele que “faz parte do corpo de professores e tem a especificidade do seu trabalho caracterizado pela coordenação - organização em comum - das atividades didáticas e curriculares e a promoção e o estímulo de oportunidades coletivas de estudo” (Ibid., p.57). Sendo assim, a coordenação é uma função que se encaminha, “por natureza” (Ibid., p.57), de modo interdisciplinar, como afirma a autora. A coordenação das “atividades didáticas e curriculares é interdisciplinar, tanto em seus fundamentos, quanto no sentido da promoção de articulações entre os elementos do processo ensino-aprendizagem” (Ibid., p.57).





Segundo Santos (2006), a função e a concepção pela qual a coordenação pedagógica foi criada, não se resume mais em supervisionar e controlar o trabalho dos professores, agora se torna uma gestora e mediadora das relações pedagógicas estabelecidas entre os professores e outros setores do espaço escolar. Não obstante, Alarcão (2005) menciona que a coordenação “realiza-se em trabalho de grupo” (Ibid., p.12), sendo o coordenador um “integrante do coletivo dos professores” (Ibid., p.12).

Ao abordar a supervisão escolar, Rangel (2006) confirma a importância desse profissional dialogar com os sujeitos da escola, a dualidade da ação de ensinar e aprender, assim como repensar a sua ação supervisora num constante fazer e pensar coletivo. Diz ela: “Entendo supervisão escolar como ação (ação compreendida como um fazer coletivo envolvendo reação) pensada com base na prática cotidiana da escola.” (Ibid., p. 28-29). Imbernón (2011, p. 16) acrescenta, destacando a centralidade do papel e do trabalho do coordenador pedagógico. “Cabe a ele ajudar as respectivas equipes a refletir e encontrar soluções para as situações – problema do cotidiano da sala de aula – o que, por sua vez, vai fazer com que o caráter individualista atribuído à atuação docente caia por terra definitivamente.”

Portanto, o papel do coordenador pedagógico vai além de supervisionar os professores. Seu trabalho se torna eficiente quando atua em conjunto com os mesmos, buscando um ensino-aprendizagem de qualidade.

Visando construir uma amostra ³ da pesquisa, pretende-se fazer um levantamento quantitativo com professores de diversas escolas do Município do Rio de Janeiro sobre o que eles acham da figura do coordenador pedagógico, descobrindo também, se há uma pessoa, de fato, que ocupa esse cargo nessas escolas.

Essa pesquisa tem como objetivo geral: analisar o impacto das relações profissionais, entre professores de Música e coordenadores pedagógicos, no espaço escolar do Curso de Extensão da EM-UFRJ e do Colégio de Aplicação da UFRJ.

³ Amostra é uma parte da população, selecionada de acordo com uma regra ou plano (RUDIO, 2002, p.62 *apud* SANTOS, 2006, p. 65).



Em relação aos objetivos específicos, serão destacados três para essa pesquisa:

1) analisar a formação dos professores de Música e os coordenadores pedagógicos e seu possível impacto no trabalho musical desenvolvido nessas duas instituições; 2) avaliar se as relações extraprofissionais podem influenciar as atividades realizadas nesses dois espaços escolares; 3) compreender as concepções do papel do coordenador pedagógico nas instituições pesquisadas.

2. Metodologia de Pesquisa

Será realizada uma pesquisa qualitativa por haver o interesse em compreender as vivências e as experiências que os entrevistados possuem em seu ambiente de trabalho, além de poder contar com a ajuda deles para a interpretação de suas falas.

Segundo Fraser e Gondim (2004, p. 145), uma das concepções da pesquisa qualitativa é compreender os significados e as vivências dos entrevistados em determinadas situações ou eventos, além disso, esse “[...] entrevistado tem papel ativo na construção da interpretação do pesquisador” (FRASER, GONDIM, 2014). A pesquisa qualitativa corresponde a um universo que não pode ser unicamente quantificado, isto é, reduzido à operacionalização de variáveis. De acordo com Bogdan e Biklen (1991, p.16), os investigadores qualitativos “privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação”. Por isso, a escolha dessa forma de pesquisa.

Pretende-se realizar entrevistas semiestruturadas, visto que, através delas será possível analisar, avaliar e compreender todos os três objetivos específicos dessa pesquisa.

A técnica de entrevistas semiestruturadas é uma forma de entrevista que segue um roteiro de tópicos ou perguntas gerais que orienta a condução da mesma, mas que de forma alguma impede o aprofundamento de aspectos que possam ser relevantes à compreensão do objeto ou do tema em estudo (FRASER; GONDIM, 2014, p. 145). Sendo assim, essa liberdade de inserir outras perguntas ao roteiro permite que a



entrevista seja mais dinâmica ao interesse do pesquisador. Além disso, será escolhida essa técnica de entrevistas semiestruturadas, utilizando uma das modalidades que Fraser e Gondim classificam como a fase a fase:

Àquela modalidade em que o entrevistador e o entrevistado se encontram um diante do outro e estão sujeitos às influências verbais (o que é dito ou perguntado), às não verbais (comunicação cronêmica – pausas e silêncio -, cinésica – movimentos corporais -, e paralinguística – volume e tom de voz), e às decorrentes da visualização das reações faciais do interlocutor. (FRASER; GONDIM, 2004, p. 143)

Outro procedimento que será utilizado nessa pesquisa é a observação, pois através dela que serão analisados o impacto no trabalho musical que as formações de professores de Música e coordenadores pedagógicos podem causar e se há influência nas atividades realizadas por conta de relações extraprofissionais entre eles.

A observação é um dos métodos mais utilizados de coleta de dados, principalmente em pesquisas qualitativas. Lüdke e André (1986, p. 26) destacam que “[...] a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens.” Com isto, o pesquisador consegue chegar mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, já que está acompanhando *in loco* as experiências dos mesmos, o que colabora muito com a pesquisa qualitativa.

Gil (1987, p. 104 *apud* VOGT, 2012, p.62) diz que “a observação nada mais é que o uso dos sentidos com vistas a adquirir os conhecimentos necessários para o cotidiano.” O autor continua afirmando que na observação “[...] os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação. Desse modo, a subjetividade, que permeia todo o processo de investigação social, tende a ser reduzida.” (GIL, 1987, p. 104-105 *apud* VOGT, 2012, p.62).

A revisão bibliográfica será mais um procedimento que essa pesquisa utilizará por proporcionar um trabalho coerente e fundamentado, com autores que abordam assuntos relacionados ao tema, e auxiliará na análise dos dados, permitindo confrontar aquilo que a bibliografia oferece, com aquilo que está se encontrando em campo.



Em relação a esse tipo de procedimento, é feito um estudo prévio do assunto, consultando livros e artigos científicos, além destes auxiliarem na posterior análise dos dados (GIL, 1991, p. 48 *apud* VOGT, 2012, p.61). O autor afirma que “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.” (GIL, 1991, p. 50 *apud* VOGT, 2012, p. 61).

E, como último procedimento metodológico, a análise ou a pesquisa documental. Através dessa análise feita na legislação, em regulamentos e normas (federais e institucionais), será possível compreender as concepções do papel do coordenador pedagógico nas instituições pesquisadas.

A análise documental possui muitas semelhanças com a pesquisa bibliográfica, apesar de a diferença entre uma e outra serem as fontes de pesquisa. Na pesquisa documental há diversas fontes, como “[...] leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares.” (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p. 38).

As autoras afirmam que “os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador.” (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p. 39). Além de ser uma fonte natural de informação, a análise documental fornece informações sobre aquele determinado contexto, já que foi nele que elas surgiram.

Por fim, essa investigação utilizará como referencial teórico “os tipos de relação com um mundo da arte” de Becker (2010) para analisar quais tipos de profissionais serão encontrados e qual a relação que eles estabelecem com a Música no espaço escolar.

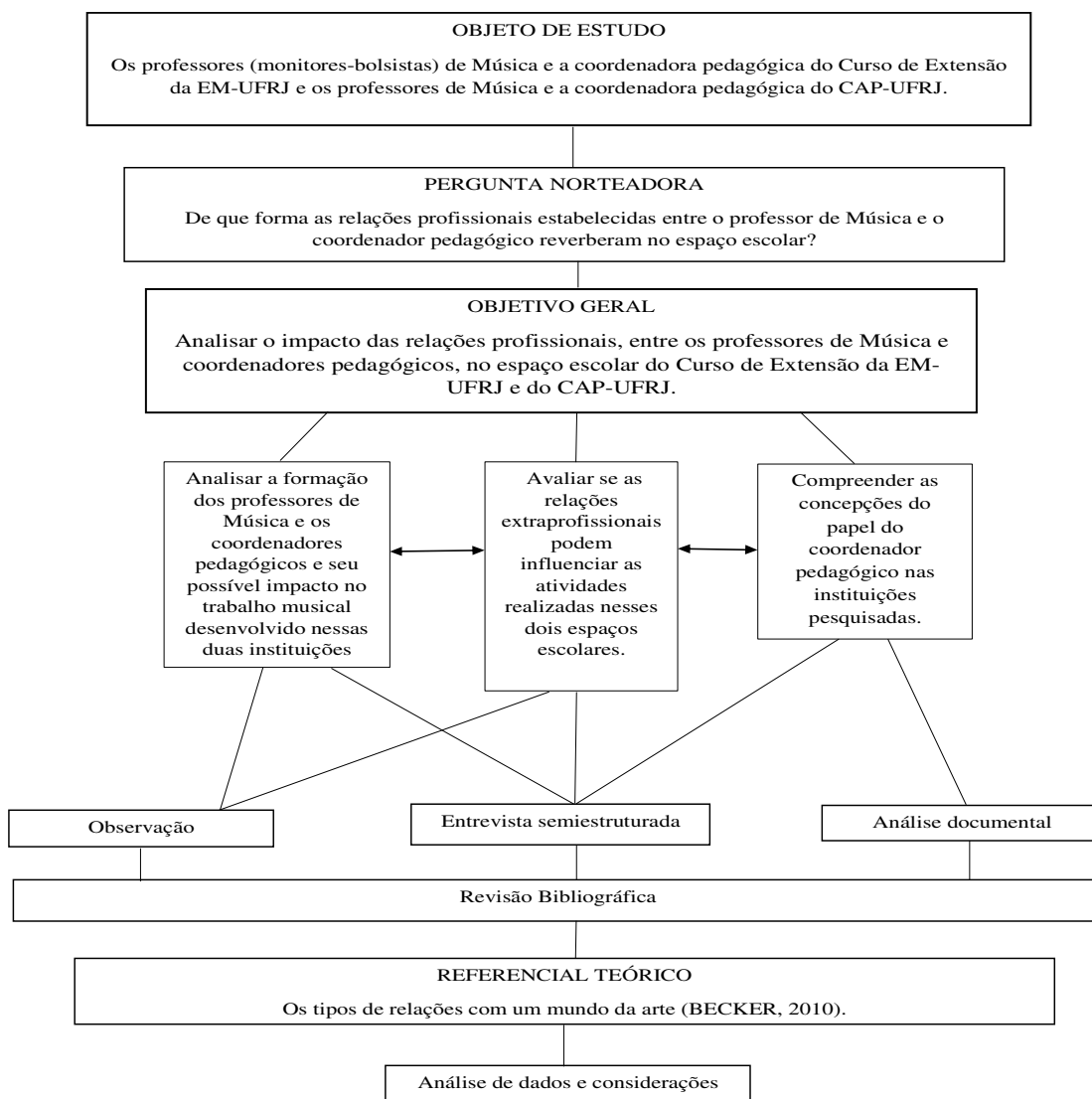
3. Organograma de Análise da Pesquisa





Com o objetivo de ter uma visão geral e esclarecedora desse projeto de pesquisa, foi criado o Organograma abaixo para facilitar a compreensão do que a pesquisadora realmente se propõe a pesquisar e se há coerência entre o objeto, os objetivos e os procedimentos da pesquisa, para assim, obter a análise dos dados e suas considerações.

Quadro 1 - Organograma de Análise de Pesquisa



Fonte: Autoria própria.



4. Cronograma de execução do projeto

Para esse projeto, foi criado um possível cronograma de execução da devida pesquisa a ser desenvolvida, pensando na viabilidade de cada processo e na organização dos estudos da própria pesquisadora, destacado no quadro a seguir:

Tabela 1: Cronograma de pesquisa.

Cronograma de Pesquisa	1º ano		2º ano	
	1º semestre	2º semestre	1º semestre	2º semestre
1) Revisão Bibliográfica	X	X	X	
2) Observação das aulas, reuniões e cotidiano escolar	X	X	X	
3) Análise documental	X	X		
4) Entrevistas		X		
5) Análise das entrevistas		X	X	
6) Qualificação		X		
7) Redação	X	X	X	
8) Revisão			X	X
9) Defesa				X

Fonte: Autoria própria.

5. Considerações

Essa pesquisa possui compatibilidade com o projeto de pesquisa: “Arte, Educação Musical e a Formação do Pedagogo: aplicação e análise de materiais didáticos”, o qual a Professora Doutora Luciana Requião é responsável, pelo fato de abordar a formação do coordenador pedagógico - o qual é considerado um Pedagogo por sua formação ser em Pedagogia, podendo atuar em sala de aula como professor. Porém, em sua função de coordenador, atua com o professor; ou seja, trabalham



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

juntos para um ensino-aprendizagem mais eficiente. O objetivo de abordar a formação do coordenador é para analisar qual é o impacto da mesma somada a formação dos professores de Música no ambiente escolar, buscando entender qual é o papel da arte (nesse caso em específico, a Música), nesse espaço escolar e na formação de ambos.

Além disso, essa pesquisa pretende colaborar com a formação de professores e coordenadores pedagógicos ao atuar em um ambiente de trabalho que envolva o ensino-aprendizagem de indivíduos, de uma forma geral e não apenas do ensino da Música.

E por haver pouca bibliografia relacionada ao tema desta pesquisa, entende-se que, através dessa investigação, seja possível compreender de que forma as relações profissionais entre os professores de Música e coordenadores pedagógicos cooperam ou não para a Educação Musical no espaço escolar.

Contudo, por ser recém aprovada no processo seletivo, esse artigo é um projeto de pesquisa de Mestrado em fase muito inicial, com muitas dúvidas a serem discutidas, onde encontro meu interesse maior no que se pode ser descoberto durante o processo da mesma, mais importante que a sua finalização - se é que possa haver um fim.

Referências Bibliográficas

ALARCÃO, Isabel. Do olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão. In: RANGEL, Mary. **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005. p.11-55.

BECKER, Howard Saul. **Mundos da Arte**. Tradução de Luís San Payo. Lisboa: Livros Horizonte, 2010. p. 196-228.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1991.

BOLZAN, Dóris. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 5/2005**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 22 jun de 2018.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

Disponível em: < <http://cap.ufrj.br/index.php/sobrecap/historico> >. Acesso em 24 jun. 2018.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 5/2005.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 22 jun de 2018.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. **Da fala do outro ao texto negociado:** Discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. Paidéia, 2004, 14 (28): 139-152.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **A formação de professores:** novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António (Coord.). Os professores e a sua formação. Portugal: Dom Quixote, 1992. (Coleção Temas de Educação; v. 1).

IMBERNÓN, Francisco. **Somente boas intenções não bastam.** In: NOVA ESCOLA Gestão Escolar. Ano III, n. 14, Jun/Jul 2011.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação.** Portugal: Dom Quixote, 1992. (Coleção Temas de Educação; v. 1).

RANGEL, Mary. O estudo como prática de supervisão. RANGEL, Mary. **Supervisão pedagógica:** princípios e práticas. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005. p.57-68.

_____. SILVA JR, Celestino Alves da (orgs). **Nove olhares sobre a supervisão.** 12. ed. Campinas: Papirus, 2006. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

SANTOS, Lucimar Marchi dos. **Educação Musical nos anos iniciais do Ensino Fundamental:** concepções e ações de coordenadoras pedagógicas escolares. 2006. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Rio Grande do Sul. 2006.

VOGT, Grasiela Zimmer. **Reunião pedagógica:** a formação continuada no espaço escolar. 2012. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2012.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





PRÁTICAS PEDAGÓGICO-MUSICAIS DE MULHERES PERFORMERS E SUAS PEDAGOGIAS ABERTAS (PARTE 1)

PEDAGOGICAL-MUSICAL PRACTICES OF FEMALE PERFORMERS AND THEIR OPENED PEDAGOGIES
(PART 1)

PRÁCTICAS PEDAGÓGICO-MUSICALES DE MUJERES PERFORMERS Y SUS PEDAGOGIAS ABIERTAS
(PARTE 1)

- **Harue Tanaka** (Universidade Federal da Paraíba - <hau-tanaka@hotmail.com>)

Resumo:

Trata-se de um relato de experiência que demonstra a visão da pesquisadora/ música-professora (preferimos música-educadora) em pesquisas de campo com mulheres performers musicais inseridas em contextos de ensino e aprendizagem musical não institucional (não formal). Relatos sobre os modos como as mulheres se inserem no mundo musical e artístico, principalmente, sobre os meandros de seus processos de ensino e aprendizagem musical, notadamente em grupos que atuam no âmbito da música instrumental, vocal, além do campo composicional. Tais observações ensejaram algumas análises sob a ótica de suas pedagogias abertas (baseado em um dos princípios flademianos). As práticas descritas representam as diversas tentativas de inserir as mulheres, também, na música instrumental cuja participação vem se construindo no cenário musical local, a exemplo do coco, maracatu, samba, rap, bem como em grupos em que destacam a percussão (maracatu, batuque, etc.). Também, por estarmos nos referindo mais especificamente a grupos de manifestação da cultura popular e de seus ritmos e criação musical. Tais narrativas são parte de uma trajetória da pesquisadora em grupos de mulheres performers, ora como batuqueira/ ritmista, sanfoneira e pianista, ora como de coordenadora/ educadora em grupos onde há uma paridade, predominância ou uma exclusividade de mulheres performers musicais, seguidas das observações enquanto professora de instrumento(s) e de música.

Palavras-chave: princípios flademianos, pedagogias abertas, mulheres performers musicais, práticas pedagógico-musicais.

Abstract:

This is an experience report that demonstrates the view of the researcher / music-teacher (we prefer music-educator) in field research with female musical performers inserted in contexts of teaching and non-institutional (non-formal) musical learning. Reports on the ways in which women are inserted in the musical and artistic world, mainly on the meanders of their teaching and musical learning processes especially in groups that work in the scope of instrumental, vocal and compositional field. These observations gave rise to some analyzes from the perspective of their opened pedagogies (based on one of the Flademian principles). The practices described represent the various attempts to insert women, also in instrumental music whose participation has been built in the local music scene, such as coconut ("coco"), maracatu, samba, rap, as well as in percussion groups (maracatu, batuque, etc.). Also, because we are referring more specifically to





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

manifestation groups of popular culture and its rhythms and musical creation. These narratives are part of a trajectory of the researcher in groups of female performers, sometimes as batuqueira / ritmista, accordionist and pianist, as well as coordinator / educator in groups where there is a parity, predominance or an exclusivity of female musical performers, followed by the observations as a teacher of instrument and musician.

Keywords: Flademian principles, opened pedagogies, female musical performers, pedagogic musical practices.

Resumen:

Se trata de un relato de experiencia que demuestra la visión de la investigadora / música-profesora (preferimos música-educadora) en investigaciones de campo con mujeres ejecutantes musicales insertadas en contextos de enseñanza y aprendizaje musical no institucional (no formal). Los relatos sobre los modos como las mujeres se insertan en el mundo musical y artístico, principalmente, sobre los meandros de sus procesos de enseñanza y aprendizaje musical, notadamente en grupos que actúan en el ámbito de la música instrumental, vocal, además del campo compositivo. Tales observaciones ofrecen algunos análisis bajo la óptica de sus pedagogías abiertas (basado en uno de los principios flademianos). Las prácticas descritas representan los diversos intentos de insertar a las mujeres, también, en la música instrumental cuya participación se está construyendo en el escenario musical local, a ejemplo del coco, maracatu, samba, rap, así como en grupos en que destacan la percusión (maracatu, batuque, etc.). También, porque nos referimos más específicamente a grupos de manifestación de la cultura popular y de sus ritmos y creación musical. Tales narrativas son parte de una trayectoria de la pesquisadora en grupos de mujeres performers, sea como batuqueira / ritmista, acordeonista y pianista, así como de coordinadora / educadora en grupos donde hay una paridad, predominio o una exclusividad de mujeres ejecutantes musicales, seguidas de las observaciones como profesora de instrumento (s) y de música

Palabras clave: principios flademianos, pedagogías abiertas, mujeres ejecutantes musicales, prácticas pedagógico-musicales.

1. Introito

O presente relato possui como pensamento basilar o princípio de que a música deve fazer parte da formação humana, devendo ser para todos. Consoante Gainza (2011, p. 15 apud SANTOS, 2017, p. 38), a verdadeira democracia educativa “só poderá ser realidade quando a música for ensinada nas escolas, conservatórios e universidades assim como se ensinam as línguas estrangeiras, as artes plásticas e o espetáculo [...]; digamos, de uma maneira natural, prática, direta e acessível às maiorias”. Em outras palavras, quando olharmos, também, para as minorias excluídas. Neste caso, quando começarmos a discutir sobre os espaços e as pedagogias utilizadas, e mais especificamente pelas mulheres, no sentido de que elas ainda



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

são consideradas parte de uma minoria que vem galgando espaços musicais e artísticos como músicas (feminino de músicos), principalmente, como compositoras e performers de instrumentos tradicionalmente dominados por homens, notadamente nos campos da percussão, metais, sanfonas (acordeões), baixo elétrico e contrabaixo acústico, dentre outros.

Diante dessa assertiva, como pesquisadora/ educadora corroboramos com o que comentou Simonovich (apud BRITO, 2012, p. 112):

[...] A pesquisa em educação musical não pode estar desconectada da prática educativa. Sua existência se deve exclusivamente à necessidade contínua de melhoria da educação musical. Mas é preciso entender que o conhecimento não se restringe a questões intelectuais ou racionais, posto que inclui o fazer e a experiência.

Portanto, é na experiência e no fazer que vimos construindo as metodologias e aprendendo a aprender, a observar o quê e como podemos trabalhar com xs alunxs. De fato, “‘é preciso aprender a apreender do aluno o que ensinar’, repetia sempre Kollreutter” (BRITO, 2001, p. 33 apud BRITO, 2012, p. 115). Diante dessa observação e disponibilidade é que aprendemos com xs alunxs a desconstruir alguns cânones dando lugar ao que Gainza chamou de pedagogias abertas.

No âmbito do presente seminário (“Interações entre currículo, pedagogias abertas e formação humana”), conectamo-nos a alguns pontos elencados por Simonovich. Ao falar do objetivo dos seminários promovidos pelo Fórum Latino-americano de Educação Musical (Fladem), o autor comenta que o principal seria criar espaços para fazer/ pensar a “educação musical, em seus muitos contextos, da iniciação à formação profissionalizante, incluindo, [...] a formação de docentes. Considerando que a transformação qualitativa das práticas em sala de aula é um ponto essencial ao projeto.” (apud BRITO, 2012, p. 113).

Como mencionou Brito (2012, p. 113), quando falamos de uma musicalização para todos estamos nos remetendo ao que delineou Gainza, desde 1997, sobre o entendimento do termo.

Convém lembrar que o termo ‘musicalização’, no sentido proposto, não se restringe à iniciação musical infantil, como tende a ser entendido aqui no Brasil, mas ao **processo de formação musical de um modo mais abrangente,**



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

podendo envolver crianças, jovens e adultos, em diferentes estágios de experiência e conhecimento (BRITO, 2012, p. 113, grifos nossos).

O presente relato, ainda, coaduna-se inteiramente com a citação de Bas na qual lançou algumas perguntas e que, no âmbito desse relato, são questões que sempre nortearam nossas ações investigativas e pedagógicas.

[...] Acredito que os fundadores do FLADEM souberam convocar pessoas que, ao invés de apontar um caminho, convidavam os outros para buscá-lo, dialogicamente, compartilhando experiências e refletindo a partir da ação. E assim seguimos, pensando e perguntando-nos: Que modelos educativos estamos utilizando? Como ensinamos? Como organizamos nossas aulas? Planejamos a partir do conhecimento de nossas realidades ou reproduzimos modelos que se adequam satisfatoriamente aos desenhos curriculares vigentes? [...] **Por que há tantos músicos excelentes que nunca passaram por uma academia? Não é hora de reconhecermos que é preciso aprender com eles?** (BAS, 2009, p. 9-10 apud BRITO, 2012, p. 108, grifos nossos, tradução da autora).

A citação de Bas revela questões que há muito vimos trabalhando, no sentido de estudar os contextos de ensino e aprendizagem não institucionais, ou seja, partimos do pensamento de que fora da academia procuramos estudar o que poderia ser aprendido, para então compartilharmos dentro dela. Dentre as recomendações propostas por essa pesquisadora em sua tese, está a da promoção do diálogo entre e com os educandos, ponto fundamental discutido, além de estimular o(a) educador(a) a promover também conexões entre áreas do saber e modelos pedagógicos (TANAKA SORRENTINO, 2012). Segundo Fonterrada (2007, p. 33), “a grande função da música na atualidade é abrir espaço para que os indivíduos e comunidades possam desfrutar do fazer musical e da apreciação legítima e profunda da música e se utilizem dela como fonte de desenvolvimento e crescimento” (formação humana), e complementamos, evitando qualquer tipo de exclusão. Trata-se de uma compreensão para além do entendimento de que opiniões estandardizadas e unilaterais serão sempre menos interessantes, pois o mundo é dialetizante e necessita de constante diálogo para mover-se. “A homogeneidade e a padronização podem ser mais confortáveis e protetoras, mais fáceis de lidar; mas a diversidade é muito mais rica. Que sejamos capazes não apenas de acolhê-la, mas de estimulá-la” (PENNA, 2006, p. 42). Entendemos que a



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





interdisciplinaridade, por esse e outros motivos, deve subjazer de modo imbricado à conduta de pesquisadores e de educadores.

2. Mulheres performers musicais

Nossas observações sobre as mulheres performers musicais já ocorriam desde fins da década de 1990, a partir da participação dessa pesquisadora ora como instrumentista e vocalista em grupos musicais, ora como espectadora de grupos da cultura popular ou de manifestações no âmbito de nossa cultura – no Nordeste do país. Primeiramente como observadora, posteriormente, e mais amiúde, em real participação nesses âmbitos. Estamos nos referindo a grupos cuja predominância masculina era evidente; nesse esteio, passamos a estimular a criação e a ingressar em grupos musicais de participação exclusiva feminina ou paritária e/ou predominantemente feminina desde 1999 (As Bastianas, em 1999; Fulô Mimosa, em 2016) até o presente (“As Batucas”, Baque Mulher¹, Nação de Maracatu Pé de Elefante, Orquestra Sanfônica Balaio Nordeste). Dentre esses, destacamos “As Batucas”, Baque Mulher e Fulô Mimosa por se tratar de grupos musicais que não só priorizam a performance/ execução, mas a composição de mulheres, campo ainda de grande invisibilidade sobre o universo do fazer musical feminino.

Paralelamente, estamos coordenando um projeto ligado à Escola de Capoeira Angola Ao Pé do Baobá (ECAPB), objetivando estudar o ingresso e participação de angoleiras, bem como a recepção e o acolhimento pedagógico do mestre frente a um numeroso grupo de mulheres em um universo de dominação masculina. Na ECAPB nos deparamos com um contexto cujo mestre fomenta e estimula a composição das angoleiras, sendo esse um evento de raro acontecimento nos meios musicais como um todo.

Assim, nas últimas décadas, na cidade de João Pessoa-PB, pudemos detectar uma efervescente surgimento de grupos exclusivamente compostos por mulheres, além de um

¹ Movimento feminista de baque virado, iniciado em Recife-PE, há dez anos, sendo atualmente formado por 28 grupos.





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

crescimento no movimento de luta pelas causas inclusivas e feministas, contra o machismo, a LBTfobia, a misoginia e o racismo. Grupos que, inclusive, se tornaram paritários e em alguns casos onde pessoas marcadas por identidade femininas – mulheres – superaram, em matéria de dedicação e quantidade, pessoas marcadas por identidade masculina – homens. Mulheres, representantes de um movimento confluyente no sentido de dar visibilidade às compositoras, quer seja através, também, das músicas de denúncia e protesto a exemplo do Projeto Iáras, *rappers* do grupo de hip-hop/ *rap* – Sinta a Liga Crew, do Coco das Manas (coletivo feminista), quer através de coquistas (brincantes de coco) como Dona Teta e Vó Mera e suas netinhas, bem como Ana do Guruji (filha de Dona Lenita, já falecida); além da aparição de grupos como As Marias, As Gatunas, As “Batucas” (TANAKA; BARBOSA; OLIVEIRA, 2016, 2017) ou ainda de valorização das mulheres no universo do forró como o Fulô Mimosa.

Outra potencial questão que está sendo discutida é o diálogo necessário entre os diversos meios, inclusive, o acadêmico e não acadêmico. Concordamos que o trânsito e a dialogicidade de tais conhecimentos não ocorrerá sem pequenas revoluções. É preciso que os educadores construam os caminhos de mão dupla e que saibamos que as possíveis trocas não ocorrerão de modo tranquilo e concatenadamente, ou seja, os paradigmas de ensino e aprendizagem devem ser repensados; todavia, entendendo que a visão de mundo e as práticas diferenciadas não tornam determinado conhecimento de ordem superior a outro.

Como professora na instituição em que atuo e fazendo, posteriormente, a especialização em artes, fomos pioneiras ao criar um grupo musical local formado apenas por mulheres e a estudar as práticas de ensino e aprendizagem dentro dos contextos não escolares (não institucionais) de música. Nesse período, passamos a estudar o cavalo-marinho infantil (na especialização) (TANAKA, 2001), a bateria da Escola de Samba MM² (no mestrado) (TANAKA, 2009), única mulher na bateria da escola e, por fim, um coro de mulheres negras (no doutorado) chamado Ganhadeiras de Itapuã (TANAKA-SORRENTINO, 2012). A partir dessas pesquisas, apontamos modos de se aprender música fora das instituições de ensino, observando e sugerindo, consoante os estudos, análises sobre as práticas que se encontravam ausentes das discussões promovidas pela academia. Assim, acreditamos que o modo como

² Deu origem ao livro dessa autora (TANAKA, 2009).





ensinamos música, hodiernamente, não se coaduna com os ortodoxos princípios do ensino de música, mas que muito se afina com os princípios flademianos, no sentido de “uma educação musical flexível e aberta que tende a romper estereótipos e a instaurar novos paradigmas de comportamento e aprendizagem no contexto escolar e social” (BRITO, 2012, p. 109).

2.1. As práticas pedagógico-musicais de mulheres performers e suas pedagogias

Acreditamos que antes de exemplificarmos as chamadas pedagogias abertas, necessitamos entender quais aspectos se fazem presentes nas ditas pedagogias.

No campo das ideias talvez seja fácil compreender o que significa abertura em um enlace entre uma questão postural e proativa. No entanto, já pensando na implementação consciente de tais pedagogias, vimos procurando exemplos espalhados por *locus* de práticas pedagógico-musicais que na sua integralidade são espaços tidos mais com fins artístico-musicais e de produção artística, menos como espaço de ensino.

Ao longo do tempo, vimos pesquisando e coletando depoimentos desses grupos de mulheres, no afã de entender como se processa a pedagogia utilizada. Vale salientar que consideramos suas práticas como sendo um espaço de “educação musical popular”, uma expressão que cunhamos durante o relatório final do mestrado (TANAKA, 2009a, p. 90). Salientamos, entretanto, que tais espaços têm suas próprias formalidades, a despeito da educação musical se referir como sendo espaços de ensino e aprendizagem de música não-formal (como sinônimo de não institucional). Todavia, faz-se mister entender quais aspectos são vislumbrados e o que os fazem ter suas próprias “formalidades”.

Em comum, todos os grupos têm suas reuniões de planejamento e isso não é imposto por alguém ou por uma equipe previamente estabelecida (não vem de “cima para baixo”) posto que parte de uma discussão coletiva, dentro das chamadas roda de conversa. As rodas de conversa (com pauta definida; propostas, discussões e votação) são parte, portanto, do direcionamento da produção, da criação até a execução dos espetáculos a que chamamos nos moldes institucionais da educação musical de performance³ (momento final e objetivo maior

³ V. texto de Cerqueira, 2009, p. 109.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

dentro da metodologia do ensino e aprendizagem musical instrumental/ vocal). As rodas de conversa permitem que suas integrantes coloquem na tábua as questões que podem “emperrar” o andamento dos ensaios e dessa produção musical (questões estéticas, estilísticas, de repertório, sobre a condução dos ensaios, propostas pedagógicas, produção executiva, eventuais opiniões e ideologias divergentes, etc.). Isso não significa que tudo se passe de modo tranquilo e consensual. Inclusive esse talvez seja o maior desafio da “empreitada”. A dialogicidade, portanto, é a primeira condição para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem de toda sorte. Portanto, para a efetivação real e obtenção de um êxito artístico-musical depender-se-á desse planejamento e discussão. Mas o que se tem observado é que a parte pedagógica e de inserção de mulheres no fazer musical (que muitas vezes, nunca tiveram a oportunidade de tocar um instrumento, por exemplo) é que se torna fator elementar para a manutenção e estímulo à prática musical, dado que a forma de lidar com as aspirantes à música e/ ou cantora se torna definitivo no acolhimento pedagógico de forma motivacional. O modo de realização dentro do ponto de vista pedagógico da musicalização e de como se dá tal acolhimento acaba por determinar a permanência das mulheres nesses espaços de aprendizagem. Já que não há nenhum tipo de bonificação ou remuneração e tampouco uma real necessidade de certificação para tais participações. E o que temos percebido é que quanto melhores as propostas inclusivas e pedagógicas maior será o tempo de permanência e envolvimento delas nos grupos.

Outro aspecto a ser definido nesses âmbitos diz respeito à clareza quanto aos objetivos dos conteúdos a serem apreendidos e a finalidade artística, além do desenvolvimento do senso crítico sobre a performance. Significa dizer que todas as ações educativas devem ter uma precisão e estarem muito claras para todos os participantes no que tange à proposta do grupo e o feitiço/ estilo (“rótulo artístico”). Em sala de aula, em se tratando de alunxs do ensino superior tais questões deveriam estar absolutamente bem conectadas aos demais conteúdos programáticos de outras disciplinas. Embora tenhamos a percepção de que os cursos já vêm discutindo esses aspectos (currículo), no intuito de proporcionar certa unidade ao projeto pedagógico, a estrada ainda é longa. Significa dizer que quando não sabemos exatamente para



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
*"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"*





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

que serve dado conhecimento não há, primeiramente, como fazer a conexão entre os diversos conteúdos tampouco há um real envolvimento e aprofundamento nas disciplinas.

Outro aspecto bastante evidente ao falarmos de grupos femininos diz respeito à questão da sororidade, luta e resistência contra o machismo, racismo, LBTfobias, violência contra a mulher e de sua própria situação sócio-política. O que não significa dizer que todos os assuntos sejam debatidos concomitantemente, mas que se encontram implicitamente na ordem do dia. Assim, o repertório e suas composições têm fundo político, de luta e representam o cotidiano dos grupos e as causas que as mulheres encampam. Entendemos que o repertório é um dos pontos fundamentais a ser trabalhado no currículo da aula de música (TANAKA, 2009b; 2010; 2014). Na verdade, é o primeiro ponto a ser pensado, já que toda a proposta estará adstrita à proposição sobre a música ou o repertório com os quais se está predisposto a trabalhar e isso definirá os rumos que o processo tomará.

Por fim, para o âmbito dessa comunicação que entendemos ser o início das questões sobre as pedagogias abertas (parte 1) nos âmbitos supramencionados, seria o modo como ocorre a transmissão do conhecimento. Ao tratarmos de grupos em que há mulher(mulheres) idosa(s), por exemplo, aparece um forte marcador social – de idade/ geração⁴ –, além de gênero, classe e raça/ etnia, só pra elencar alguns. Nesse sentido, a sabedoria popular está em evidência, bem como parte do conhecimento do senso comum e de suas histórias, experiências de vida fatalmente estarão no cerne da questão educativa. Esse aspecto está relacionado à manutenção das próprias manifestações de tradição oral e com elas se coadunam na dinâmica da própria cultura que segue o ciclo da vida e na qual não é possível a interferência de agentes externos às manifestações, visto que é inerente a cada grupo/ família que performatiza artística e musicalmente. Em se tratando de pessoa(s) de uma mesma geração, mas não tendo um grau de parentesco, a manutenção do fazer musical dependerá ainda mais da(s) pedagogia(s) a ser(em) adotada(s).

⁴ “A posição de uma geração é determinada pelo modo como certos modelos de experiência e pensamento tendem a ser trazidos à existência pelos dados naturais da transição de uma geração para outra” (MANNHEIM, [s.d.], p. 137), e não necessariamente por um marcador temporal.





3. Últimas palavras

Com a abertura, por exemplo, para o estudo desses espaços, paralelamente passamos ampliar o olhar para a inserção daquelas que fazem parte das minorias e que estão no escopo de discussão da atualidade; principalmente, mulheres que estão passando a frequentar a academia para estudar instrumentos até então considerados “masculinos” (como acontece com os instrumentos de percussão, a bateria, a tuba, a sanfona (TANAKA, 2017), inclusive, regência). E outras, que já atingiram uma faixa etária, muitas vezes, não comumente vista como produtiva (preconceito de idade/ geração).

Como bem explicitou Simonovich (2009, p. 19 apud BRITO, 2012, p. 114-115):

Abertura é eliminar preconceitos, arrogâncias e dogmatismos, aceitando outros modos de organização do ensino. Mas [...] a real abertura é mental, é a aceitação, a compreensão e o aproveitamento da diversidade estética, filosófica, pedagógica, ideológica e musical. É também a predisposição para agregar, para experimentar novas propostas e manter-se atento ao que emerge.

Nosso fulcro de atuação tem se perfilado através das pedagogias abertas, posto que “fatos imprevistos demandam, muitas vezes, mudanças imediatas no planejamento pedagógico, com vias a alcançar os objetivos em planos que tenham significado para os alunos” (BRITO, 2012, p. 115).

Finalmente, entendemos que a educação musical deverá encampar a pedagogia aberta mas que só se efetivará mediante interações a partir da construção de reais ações para a formação humana com vistas à inclusão de toda sorte e um pensamento curricular que esteja em harmonia com a questão da pedagogia proposta. Daí entendermos que é necessário compreender ao que se propõem as pedagogias abertas e de que modo metodologicamente elas terão eficácia dentro de um currículo flexível e igualmente aberto. A própria autorreflexão sobre os processos dentro dos modos como aprendemos têm sido para alguns educadores um meio de orientação e parâmetro de ensino. A posição deverá ser atitudinal de flexibilização/ relativização nas propostas pedagógicas, e principalmente nela deve-se fomentar uma ênfase criativa. Compreendendo que quem entende o que faz, desenvolve a





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

capacidade de ensinar, pois não há como se colocar na posição do outro quando não há consciência sobre nossos próprios processos (exercício de alteridade). Acreditamos nas proposições como educadores musicais, sempre com vistas à abertura por uma pedagogia, no intuito aproximativo de resolução de problemas. E ainda, que determinem um grau elevado de atendimento aos anseios dos alunos condizente com o cotidiano e a realidade presente dos educandos, e não apenas através de modelos/ métodos prontos e preconcebidos (“customização do ensino”⁵).

⁵ V. Oliveira, 2015.





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

Referências

BARROS, Fábio Carrilho Santos. Pedagogias abertas e o modelo artístico no ensino do violão para iniciantes, 2017. **Biblioteca digital USP**: teses e dissertações. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27158/tde-26022018-105314/pt-br.php>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

BRITO, Teca. FLADEM – Fórum Latinoamericano de Educação Musical: Por uma Educação Musical Latinoamericana. **Revista de Associação Brasileira de Educação Musical**, v. 20, n. 28, 2012. Disponível em: <www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/.../89>. Acesso em: 20 jul. 2018.

CERQUEIRA, Daniel Lemos. Proposta para um modelo de ensino e aprendizagem da performance musical. **Opus**, Goiânia, v. 15, n. 2, dez. 2009, p. 105-124. Disponível em: <<http://www.musicaeeducacao.ufc.br/Para%20o%20site/Revistas%20e%20peri%C3%B3dicos/Artigos/sobre%20pr%C3%A1ticas%20musicais%20instrumental%20e%20vocal/207-Cerqueira.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2018.

_____. Considerações sobre a trajetória de uma pianista em uma experiência de aprendizagem musical como sanfoneira (acordeonista). In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 23., 2017, Manaus. **Anais...** Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2017. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/congresso2017/cna/paper/viewFile/2514/1367>>. Acesso em: 24 jul. 2018.

_____. **Diário de uma ritmista aprendiz**. João Pessoa: Editora Universitária, 2009a.

_____. Empoderamento e performance musical: pesquisadoras em um batuque feminino. In: FAZENDO GÊNERO, 11.; MUNDO DE MULHERES, 13., 2017, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC. Disponível em: <http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499321017_ARQUIVO_Fazendogenero_2017_versaofinal_enviada.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2018.

FONTEERRADA, Marisa Trench de O.. Diálogo interáreas: o papel da educação musical na atualidade. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 18, p. 27-33, out. 2007.

MANNHEIM, Karl. O problema das gerações. In: _____. **Sociologia do conhecimento**. Porto, Portugal: Res, [s.d.], p. 115-176.

OLIVEIRA, Alda de Jesus. **A abordagem PONTES para a Educação Musical**: aprendendo a articular. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

_____. Pensando “todas as músicas” em percepção musical (parte 2). In: ENCONTRO REGIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL NORDESTE, 9., 2010, Natal. **Anais...** Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2010.

PENNA, Maura. Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 14, p. 34-43, 2006.

TANAKA, Harue. Ensino e aprendizagem do cavalo-marinho infantil do bairro dos Novais (1999). In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: Abem, 2001. p. 10-15.

TANAKA, Harue. Pensando “todas as músicas” em percepção musical (parte 1). In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18., 2009b, Londrina. **Anais...** Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2009b, p. 999-1007.

_____. “Todas as músicas” em debate: uma experiência brasileira (parte 3). In: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL NORDESTE, 12., 2014, São Luís. **Anais...** São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2014.

TANAKA SORRENTINO, Harue. **Articulações pedagógicas no coro das Ganhadeiras de Itapuã**: um estudo de caso etnográfico. 2012. 550f. 2 v. Tese (Doutorado em Música) – Programa de PósGraduação em Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012. CD e DVD. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/12585>>. Acesso em: 24 jul. 2018.

TANAKA, Harue; BARBOSA, Kátiusca dos S.; OLIVEIRA, Luíza Iolanda P. C. de. Música, corpo, gênero, educação e saúde (MUCGES): experiência de ensino e de aprendizagem em uma comunidade feminina batuqueira. In: MOLINARI, Paula (org.). **Música, educação e cultura: tecituras e tessituras no nordeste brasileiro**. Campo Limpo Paulista: FACCAMP, 2016. 167f.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





Comunicação Oral

UM ESTUDO COM EGRESSOS DE LICENCIATURA EM MÚSICA SOBRE A INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO E A REMUNERAÇÃO RECEBIDA

*A STUDY WITH ALUMNI FROM A MUSIC EDUCATION PROGRAM ABOUT THEIR JOB SITUATION
AND FINANCIAL EARNINGS*

*UN ESTUDIO CON EGRESOS DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN MUSICAL SOBRE SU ENTRADA
EN EL MERCADO LABORAL Y LA REMUNERACIÓN*

- **Leonardo Borne** (UFC-Sobral – leo@ufc.br)
- **Leandro Araújo** (UFC-Sobral – leo.sousa.a@gmail.com)

Resumo:

O presente trabalho apresenta resultados parciais de uma pesquisa longitudinal e contínua de acompanhamento de egressos. Busca responder a pergunta “como está a inserção no mercado de trabalho e qual a remuneração recebida dos egressos da Licenciatura em Música da (omitido)?”. É um trabalho de natureza metodológica interpretativa, que se apoia nas respostas dadas por nove participantes a um questionário online auto-administrado. Entre outros, os resultados mostram que, com a graduação finalizada, os participantes tiveram uma melhora na remuneração recebida e na formalização do trabalho. Por outro lado, não todos os egressos laboram com docência musical, e apesar de âmbitos formais, os contratos de trabalho ainda são por tempo determinado, o que não garante uma continuidade no seu trabalho.

Palavras-chave: Egressos. Mercado de trabalho. Remuneração. Educação Musical.

Abstract:

This paper presents partial results of a longitudinal and continuous research about alumni follow up. It intends to answer the question “how is the job situation and how much are the earnings received by alumni from the music education program from (omitted)?”. It is an interpretative study, which is based on the answers given by nine participants to an online self-administered questionnaire. Among other, results show that, with graduation, participants had an increase of their earnings and an improvement in the formalization of their workplaces. On the other hand, not every alumni work teaching music, and, despite the formal context, the work contracts are still fixed termed.

Keywords: Alumni. Jobs. Earnings. Music Education.

Resumen:



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





Este trabajo presenta los resultados parciales de una investigación longitudinal y continua sobre el acompañamiento de egresados. Busca responder la pregunta “¿cómo está la inserción en el mercado laboral y cuál es la remuneración recibida por los egresados de la Licenciatura en Educación Musical de la (omitido)?”. Es un trabajo de naturaleza metodológica interpretativa, que se apoya en las respuestas dadas por nueve participantes a un cuestionario online autoadministrado. Entre otros, los resultados muestran que, con su titulación, los participantes tuvieron una mejora en la remuneración recibida y en la formalización laboral. Por otro lado, no todos los egresados laboran con la docencia musical, y a pesar de los ámbitos formales, los contratos de trabajo aún son por tiempo determinado, lo que no garantiza una continuidad laboral.

Palabras clave: Egresados. Mercado Laboral. Remuneración. Educación Musical.

1. Pensamentos iniciais

Com o advento de políticas de oferta, acesso e permanência do ensino superior nos primeiros quinze anos do segundo milênio, as áreas de Música e de Educação Musical foram objeto de crescimento imensurável tanto em graduação como em pós-graduação (Borne; Juvêncio, 2018). Nesse mesmo contexto que em 2011 surge a licenciatura em Música da Universidade Federal do Ceará – Campus Sobral (UFC-Sobral), com a função de formar professores de música na região norte do estado do Ceará, com ingresso anual de 40 estudantes. Ao longo dos anos de atuação do curso, mais de 20 pessoas egressaram do curso com a formação e a titulação para atuar como educadores musicais em diferentes contextos e realidades. Entretanto, ao estar em contato com esses egressos, notamos que talvez a sua atuação não estava acorde com a formação e titulação recebida, pelo que desejamos saber mais sobre a inserção no mercado de trabalho e a remuneração recebida destes graduados.

Ao buscar estudos no nosso contexto, localizamos o de Sousa e Guimarães (2014), que aponta que a docência musical nesta realidade beira a uma perspectiva informal e autônoma, dado que a estabilidade dos professores nas escolas é baixa, e estes trabalham basicamente por contrato de prestação de serviços, o que se reflete em diversos aspectos, como a faixa salarial e as perspectivas de atuação docente futuras. A maioria dos professores recebe até dois salários mínimos mensais, ainda que a carga horária na rede educacional privada seja menor que na pública, o que sugere uma melhor





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

valorização do docente na rede privada. Ademais, a rede pública parece exigir melhor formação docente que a privada, dado que a maioria dos graduados se situavam nesse contexto.

Nesse sentido, o estudo de egressos é uma ferramenta importante – tanto do ponto de vista acadêmico, como do institucional – para conhecer e analisar os caminhos dos profissionais seguidos, o que pode gerar uma retroalimentação da e para a prática e do desenho curricular, assim como das ações formativas extracurriculares, com dados consistentes para a tomada de decisões de possíveis mudanças. Segundo Fresán Orozco (2003), este tipo de investigação também é uma ferramenta para conhecer a realidade e traçar estratégias sobre a qualidade dessa inserção laboral: o tipo de posto assumido, a perspectiva de crescimento laboral e salarial a partir da titulação, etc. Dessa forma, a oferta educativa “deve ser sustentada pelos resultados de estudos que permitam conhecer a aceitação ou rejeição dos egressos da educação superior no mercado laboral, e analisar as suas causas” (FRESÁN OROZCO, 2003, p. 23).

Com isso em mente e como parte de uma pesquisa mais ampla em andamento¹, elaboramos este escrito que busca responder a pergunta como está a inserção no mercado de trabalho e qual a remuneração recebida dos egressos da Licenciatura em Música da UFC-Sobral?

Então, o objetivo do presente trabalho é apresentar dados preliminares de um recorte temporal e temático da pesquisa mais ampla mencionada, enfocando na inserção no mercado de trabalho e a remuneração obtida pelos egressos que colaram grau até agosto de 2017 na (omitido). Esperamos que este estudo possa alimentar debates vindouros a nível regional, estadual e nacional sobre a formação do licenciado em música e sua inserção e atuação profissional. Tendo estabelecido o nosso objeto, nas próximas seções apresentamos caminhos metodológicos seguidos para, a seguir, os

1 Pesquisa realizada pelo grupo MusA (Música e Ação), da UFC-Sobral, que busca fazer um acompanhamento longitudinal e contínuo com todos os egressos do referido curso de música, focando o mercado de trabalho, a qualidade da formação, as perspectivas formativas e laborais futuras, entre outros, e que tenham realizado sua graduação a, pelo menos, seis meses antes de participar da pesquisa.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





resultados e análises preliminares. Ao final, tecemos breves conclusões, porém, dado o curto espaço de tempo entre o fim da coleta de dados (que concluiu em julho/2018) e o fechamento da presente chamada, optamos por apresentar apenas algumas considerações gerais discutidas pelo grupo de pesquisa nesta primeira rodada de avaliação, comprometendo-nos em complementar estas considerações no período de correções.

2. Detalhamento metodológico

Dentro de uma perspectiva ampla, o estudo de egressos é uma das facetas constituintes dos processos de avaliação curricular, dado que os resultados indicam possíveis ações a serem tomadas pela instituição visando a aproximação da formação e do mercado laboral. A pesquisadora Fresán Orozco diz que os currículos “requerem diagnósticos sobre as fortalezas e as debilidades institucionais de educação superior [...] [e os estudos] sobre o desempenho de egressos constituem uma alternativa para o autoconhecimento e para o planejamento de processos de melhora e consolidação educacional” (2003, p. 19). Ademais, não é apenas a proposta curricular que influencia na empregabilidade; sexo, idade, etnia, personalidade, habilidade verbal e experiência prévia são fatores cruciais nesse fenômeno (NAVARRO LEAL, 2003). Outros fatores que parecem ser igualmente importantes são: o status ocupacional (classe socioeconômica) dos pais e sua correlação com as conquistas acadêmicas, e a instituição de formação. (NAVARRO LEAL, 2003).

Tradicionalmente as pesquisas com egressos são quantitativas e estatísticas (NAVARRO LEAL, 2003), porém definimos este estudo dentro do âmbito qualitativo, apoiados nas características definidas por Bogdan e Biklen (1994) – o ambiente natural e não laboratorial, a busca da compreensão da realidade, o enfoque no processo (de formação e de inserção laboral), a análise indutiva e a preocupação com as perspectivas dos participantes. Dita eleição também se dá pelo fato que o número de participantes



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

desta investigação inicial não é estatisticamente significativo do ponto de vista dos estudos quantitativos ($n=9$ de um total de 15 participantes potenciais).

Os participantes desse estudo são definidos como adultos maiores de idade, que são egressos do curso de licenciatura em (omitido). O único critério de inclusão e, conseqüentemente, de exclusão da mostra de participantes é exatamente o mesmo: haver cursado e concluído a referida graduação (além de, é claro, consentir em participar da pesquisa). Se o participante não concluiu a graduação (omitido), não poderá ser incluído. Do início do curso (em 2011) até o final do primeiro semestre de 2017, apenas três gerações poderiam haver titulado, o que representa um número total de 120 possíveis egressos. Em lista preliminar disponível junto ao sistema de administração acadêmica da (omitido), podemos vislumbrar um total de oito ($n=9$) egressos que, somados aos futuros graduados resultantes das gerações vindouras durante o período desse estudo, comporão a amostra a ser focada no convite à participação. Essa amostra pode ser caracterizada como não-probabilística por escolha racional, não pretendendo realizar uma saturação dos dados nesse momento (FONTANELA ET AL., 2011).

Mudando o centro de atenção à estratégia e ao instrumento de coleta de dados, o *survey* é um tipo de estudo que parece ser o adequado para examinar este tipo de população, pois é capaz de fornecer dados sobre os fenômenos focados na investigação. Com a intenção de descrever a realidade e suas respectivas condições, o *survey* pode identificar modelos e compará-los, assim como determinar relações entre eventos específicos (WOLFFENBÜTTEL, 2004). Além disso, é utilizado para “estudar um segmento ou parcela – mostra – de uma população para realizar estimativas sobre a natureza da população total da qual a mostra foi selecionada” (BABBIE, 1999, p. 113).

O instrumento escolhido foi um questionário autoadministrado, realizado virtualmente através do site GoogleForms, que foi encaminhado por e-mail aos participantes. Essa opção se deu no sentido de facilitar que o participante responda as perguntas no seu próprio tempo, tendo espaço para reflexões sem pressão externa. As perguntas giraram em torno a três temáticas, que surgiram tanto da literatura acadêmica como das experiências dos pesquisadores: a) dados gerais, de formação acadêmica e



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





sociofamiliares; b) empregabilidade e remuneração; c) atuação docente e qualidade da formação recebida. No presente escrito, nos focamos em apresentar as respostas dadas à segunda temática.

Para a organização dos dados, foram confeccionadas tabelas com as informações para buscar as tendências e as particularidades, tomando como base a própria organização proposta pela literatura referenciada nas seções anteriores. A análise tomará em conta preceitos expostos por Peña Vera e Pirela Morillo (2007) e outros autores pertinentes. Os procedimentos de Peña Vera e de Pirela Morillo (2007) tratam de organizar e dar sentido aos dados conforme os próprios dados vão surgindo, sendo divididas em etapas de: a) omissão das informações com pouca relevância; b) seleção dos elementos textuais relevantes; c) generalização propositiva de conceitos e de novas informações; e, finalmente, d) a integração das informações a partir da dedução e da indução, gerando conceitos mais gerais e totalizadores do discurso. Em outras palavras, é uma análise de: redução dos dados, apresentação dos dados, e conclusões in(ter)feridas por mim. Tendo descrito a metodologia adotada, na próxima seção exploraremos as principais conclusões chegadas.

3. Resultados

É interessante notar que a entrada do profissional no curso parece ser uma espécie de validação da sua atuação profissional pré-existente, dado que 66,6% dos respondentes alegaram que estavam atuando no mercado (formal/informal) antes de ingressar na graduação em Música - Licenciatura. Da totalidade dos participantes, quase a metade (44,4%) já trabalhavam como professores de música ou músicos, e o restante mencionou áreas diversas, tais como: operário em indústria, técnico de TI, dono de bar etc. Não obstante, um dado interessante é que nenhum dos respondentes que se denominaram professores de música atuava dentro da escola básica. A tabela 1 mostra esses dados.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

Sim, Professor de Informática/Profissional em TI
Sim, monitor de artes/música do Programa Música na Escola (projeto de contraturno escolar facultativo aos alunos, atendendo cerca de 50 alunos em uma escola de ensino básico)
Sim, professor de música
Não estava trabalhando
Sim. Música. Tocava em bandas de forró e na banda municipal de minha cidade. Tinha um bar junto com meu irmão.
Não.
não
Sim, era ajudante de produção, indústria.
Professor formador de musicalização infantil para professores do ensino infantil da rede pública de Sobral

Tab. 1. Atuação antes do ingresso na graduação (Fonte: dados da pesquisa)

Já durante a graduação, também 66,6% dos respondentes atuaram dentro da IES através de bolsa de diversas natureza (extensão, pesquisa, monitoria, PIBID, iniciação artística,...). Eles as consideraram como principais fontes de renda ou complemento durante a sua formação inicial, com as quais se mantiveram financeiramente nesse período. Por outro lado, o restante alegou receber apoio familiar para manter-se no curso ou o faziam a partir dos proventos da sua atuação profissional inicial.

Considerando a atuação profissional após a conclusão do curso, foram coletados resultados bastante heterogêneos, com diversas peculiaridades. Os resultados variaram desde continuidade ou manutenção na situação anterior até desemprego, demissão ou suspensão da área recém adquirida por meio do referido curso. Alguns demoraram cerca de 11 a 24 meses para ingressar no mercado de trabalho. Dois terços afirmaram atuar na área de educação. Apenas 33,3% dos respondentes do questionário exerciam a docência na área de Música. Parece que a conclusão da graduação em Música impactou de maneira heterogênea na atuação profissional de cada um dos respondentes. O que fica mais evidente é que não há grandes mudanças na situação de trabalho de muitos dos participantes do questionário, sobretudo para os que já atuavam como docentes.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





11 meses
Zero meses
24 meses.
13 meses
Até agora não consegui.

Tab. 2. Tempo até conseguir emprego após graduação (Fonte: dados da pesquisa)

Para os que não conseguiram ingressar no mercado de trabalho voltado para a área de formação, as duas respostas a seguir ilustraram um panorama:

Respondente A: Como professor de música, em emprego formal, não tem vaga nas escolas para arte, já que na maioria eles já tem professores de outras áreas que dão aula de arte, concurso e seleção são raras. Depois que conclui a graduação, fiz já algumas seleções. Passei para professor de música/regência para atuar nas escolas técnicas da CREDE² 06, porém, a regência foi extinta dessa CREDE. Passei também para o concurso de professores de Russas Ceará, fique na reserva com uma pessoa na minha frente, isso tem um valor de 2 anos para chamar, mas até esta data de hoje nada.

Respondente B: Emprego na área da licenciatura em música não há muita oferta pelo menos em minha cidade.

Quando questionados sobre sua principal área de atuação, muitos indicaram práticas relacionadas à educação musical ou performance artística, contrapondo um pouco o cenário apresentado a partir dos pontos anteriores. Para os que atuam na área do curso em questão, pode ser desenhada uma pirâmide onde, em sua base, a maioria atua ministrando aulas particulares de maneira autônoma. Acima está atuação

² Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação do estado do Ceará.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

profissional em ONGs, projetos sociais, associações ou instituições religiosas. Logo após, respectivamente, os níveis de ensino infantil e fundamental. No topo do espectro onde temos o Ensino Médio. Não há intervenção dos respondentes no Ensino Superior.

Quando questionados em quantos lugares trabalham (formal/informal) regularmente e atualmente, 88,8% informaram atuar em um ou dois lugares. A título de informação, um caso muito específico afirmou atuar em cinco ou mais lugares, o que sugere que o trabalho como educador musical pode exigir um perfil multi-facetado do profissional para que ele possa ganhar a sua subsistência.

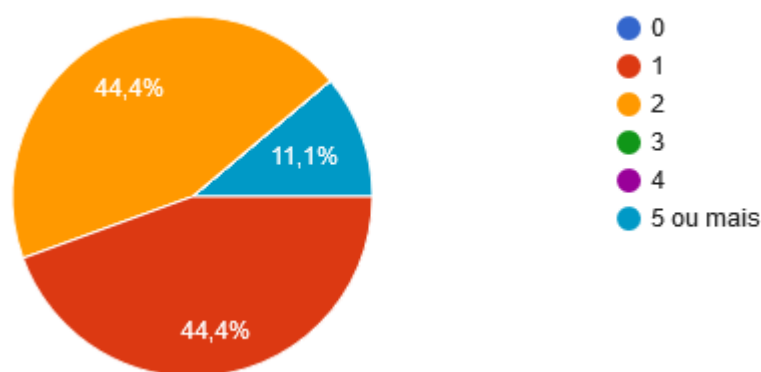


Imagem 1. Quantidade de locais de trabalho (Fonte: dados da pesquisa)

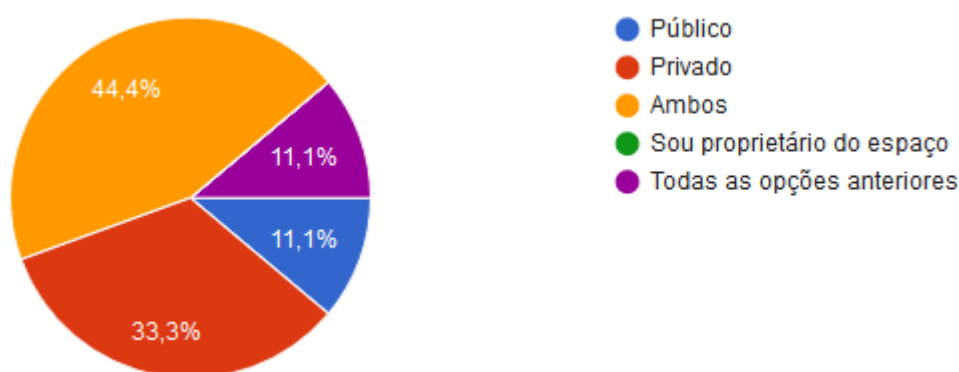


Imagem 2. Âmbito do local de trabalho (Fonte: dados da pesquisa)

Indo de encontro a alguns parâmetros da formação, a exclusividade no meio público não está amplamente contemplada nas atuações dos egressos. O meio privado,



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

ou público e privado, bem como atuações autônomas são mais comuns entre os egressos do curso de Música - licenciatura da UFC (Campus de Sobral).

Para atuar nos lugares que não são proprietários, a indicação de professores, amigos e familiares foi o meio que mais oportunizou o acesso aos trabalhos exercidos pelos egressos, seguidos de seleção, edital e concurso. Esses vínculos são realizados por meio de contratos temporários (definidos ou indefinidos), seguidos por trabalhos autônomos. O requisito formal de maior peso para a inserção no trabalho atual foi o Diploma de Ensino Superior, seguido de entrevistas, provas e indicação. Em menor quantidade, celetistas ou concursados. Isso nos dá um panorama de que, no nosso contexto, não há estabilidade profissional e laboral (o que pode justificar a atuação em mais de dois lugares de trabalho), e que construir uma rede de contatos profissionais (*networking*) é uma habilidade necessária para o profissional egresso – ainda que esta habilidade não conste no PPC do curso que eles se formaram (UFC, 2014).

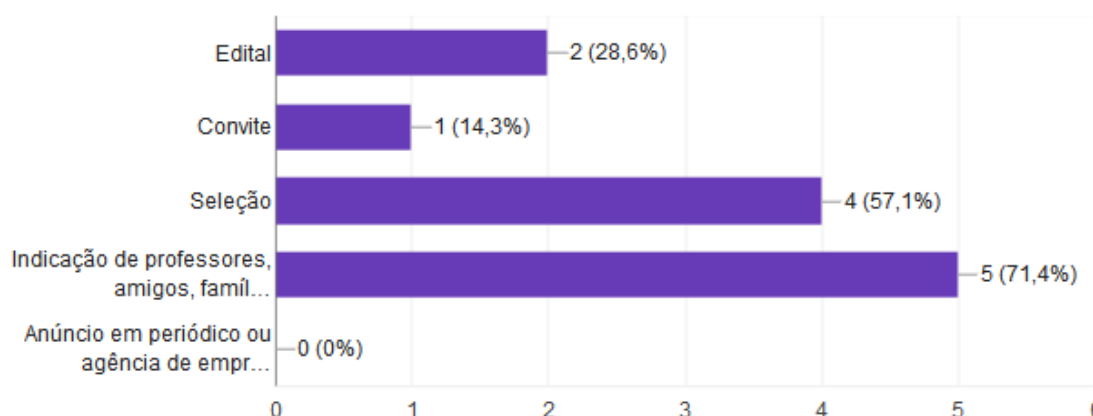


Imagem 3. Maneiras para ingresso no campo de trabalho (Fonte: dados da pesquisa)

Gradualmente a situação salarial dos participantes foi se alterando positivamente até o momento pós formação. há uma tendencia de remuneração de 2 a 3 salários mínimos, em média. Algumas queixas também foram expostas ao longo desta seção. Foram alegadas desde admissões em docência em outras áreas para complementação financeira (Inglês, Educação Religiosa), até desejos e planos futuros para atuar na docência em música mais associados à realização pessoal, pois foi



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

justificado que o emprego na área atual tem oferecido melhores condições e remuneração.

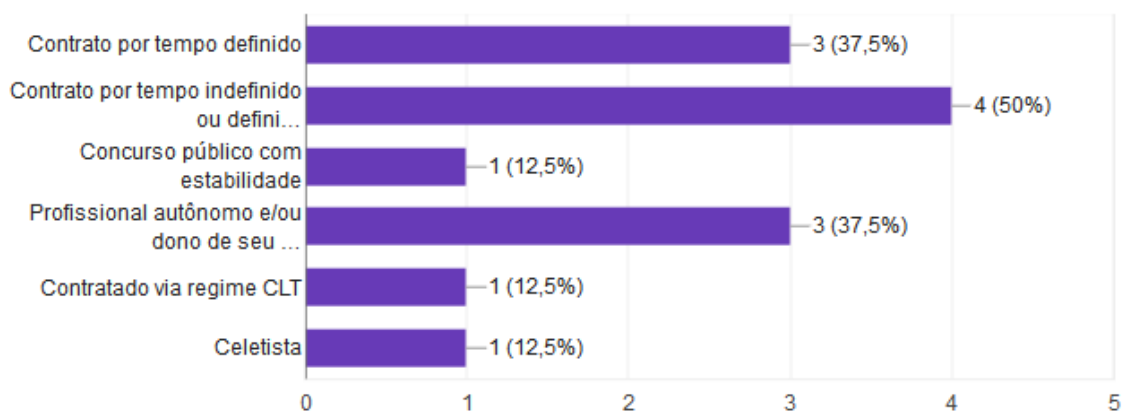


Imagem 4. Vínculos com o mercado de trabalho (Fonte: dados da pesquisa)

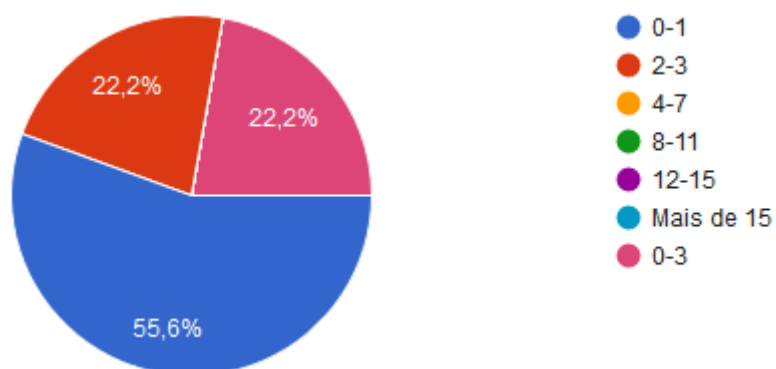


Imagem 5. Renda no início da graduação (em S. Mínimos) (Fonte: dados da pesquisa)

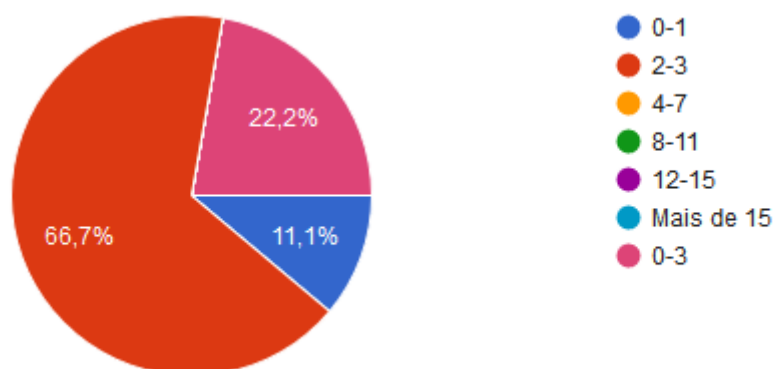


Imagem 6. Renda após a graduação (em S. Mínimos) (Fonte: dados da pesquisa)



4. A modo de conclusão

Tendo como ponto de partida a pergunta como está a inserção no mercado de trabalho e qual a remuneração recebida dos egressos da Licenciatura em Música da UFC-Sobral, realizamos este estudo que podemos resumir os achados em:

a) uma parte dos egressos já estava no mercado de trabalho antes durante a graduação, e a outra parte teve bolsas de diversas naturezas durante sua formação (especialmente de iniciação à docência). Os que já trabalhavam, o faziam de maneira informal ou no mercado de trabalho formal através de contrato com tempo determinado;

b) após a formatura, quase todos estão empregados com contratos formais, destes, todos (exceto um) no âmbito educacional, e a maioria com tempo determinado. Porém nem todos atuam com educação musical (há egressos que atuam com geografia, português, religião, ensino técnico). Além de escolas de educação básica privadas e públicas, há egressos trabalhando como docentes em escolas especializadas de música (próprias ou do poder público), em igrejas, como músico autônomos, ou ainda como comerciários;

c) apesar de alguns egressos haverem apontado a importância do diploma para poder conseguir aceder à vaga de trabalho, eles apontaram que não foi esse o principal requisito, mas sim a sua rede de relacionamentos;

d) dos que não estavam no mercado durante a graduação, houve uma espera entre 11 e 24 meses para conseguir ingressar ao mercado de trabalho formal. Há um egresso que ainda não se posicionou no mercado de trabalho;

e) a grande maioria dos egressos trabalha em um ou dois lugares distintos, formal ou informalmente, públicos ou privados. Nestes, como docente de música se desempenha entre 4-40h semanais (30h mediana);

f) por fim, a renda individual parece ter aumentado do início da graduação (entre zero e um salário mínimo para mais da metade dos egressos) à situação atual (entre dois e três salários mínimos para dois terços dos egressos).





Esses resultados podem agregar informações aos estudos de egressos no país, assim como alimentar análises para criação de políticas públicas e curriculares para formação de educadores musicais. Outras parcelas desse estudos podem ser achadas junto ao grupo de Pesquisa Musa (<https://grupomusa.wordpress.com/>), com dados sobre formação complementar, formação prévia, entre outros.

Referências Bibliográficas

BABBIE, E. **The practice of social research**. Belmont: Wadsworth, 1999.

BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria dos métodos**. Portugal: Porto, 1994.

FONTANELLA, B.; LUCHESI, B.; SAIDEL, MG.; RICAS, J.; TURATO, E.; MELO, D. Amostragem em pesquisas qualitativas: proposta de procedimentos para constatar saturação teórica. **Caderno Saúde Pública**. Rio de Janeiro, vol. 27 n. 2, p. 389-394, fev, 2011.

FRESÁN OROZCO, Magdalena. Los estudios de egresados. Una estrategia para el autoconocimiento y la mejora de las instituciones de educación superior. In: ANUIES (Org.). **Esquema básico para estudio de egresados**. Ciudad de México: ANUIES, 2003.

NAVARRO LEAL, M. Consideraciones teóricas para el estudio de egresados. In: ANUIES (Org.). **Esquema básico para estudio de egresados**. Ciudad de México: ANUIES, 2003.

PEÑA VERA, T.; PIRELA MORILLO, J. La Complejidad del Análisis Documental.

Información, Cultura y Sociedad. num.16, p. 55-81, 2007.

WOLFFENBUTTEL, Cristina. Vivências e concepções de folclore e música folclórica: um survey com alunos de 9 a 11 anos do ensino fundamental. **Revista da ABEM**, vol. 11, p. 69-74, 2004.





Comunicação Oral

UMA EXPERIÊNCIA TRANSFORMADORA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ENSINO DE EDUCAÇÃO MUSICAL NA ESCOLA BÁSICA DA REDE PÚBLICA: RELATO E REFLEXÕES DE UMA COORDENADORA E UMA SUPERVISORA DO PIBID MÚSICA UNIRIO

A TRANSFORMING EXPERIENCE FOR TEACHER TRAINING AND MUSIC EDUCATION EDUCATION
IN THE BASIC SCHOOL OF THE PUBLIC NETWORK: A COORDINATOR'S REPORT AND
REFLECTIONS AND A PIBID SUPERVISOR UNIRIO MUSIC

UNA EXPERIENCIA TRANSFORMADORA PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES Y LA
ENSEÑANZA DE EDUCACIÓN MUSICAL EN LA ESCUELA BÁSICA DE LA RED PÚBLICA: RELATO Y
REFLEXIONES DE UNA COORDINADORA Y UNA SUPERVISORA DEL PIBID MÚSICA UNIRIO

- **Lilia do Amaral Manfrinato Justi** (UNIRIO lilia4justi@gmail.com)
- **Luisa Castro Alves Villamizar** (Escola Municipal Francisco Alves luli.alves@gmail.com)

Resumo:

A comunicação apresentada é o relato de uma experiência vivida através da interação entre o ensino-prática da disciplina de Educação Musical para classes da Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental I, 1º Segmento) e a atuação dos bolsistas do PIBID de Música da UNIRIO durante o período entre 2015 a 2018. As temáticas centrais serão os efeitos da presença dos alunos de licenciatura e bolsistas, acompanhados pela professora universitária, para o fortalecimento da Educação Musical na Escola Básica, bem como as potencialidades do projeto na formação docente dos acadêmicos do curso de Licenciatura em Música com múltiplas possibilidades e diálogos interdisciplinares. A experiência é um exemplo de formação continuada do docente através não somente da prática dentro da escola, mas também da viabilidade de reestabelecer diálogos, pesquisas, reciclagem e trocas entre professores da rede pública e o meio acadêmico.

Palavras-chave: PIBID Música, formação docente, formação continuada, música na escola pública

Abstract:

The present document describes the experience through the interaction between the practical teaching of Musical Education (Child Education and Elementary School) and the performance of scholarship students of the PIBID Music Program of UNIRIO during the period between 2015 and 2018. The main topics will be the effects of the presence of undergraduate students and scholarship holders, supervised by a university lecturer, for the improvement of Musical Education at the Elementary School, as well as the potential





of the Project in teacher training of Music Undergraduate students with multiple possibilities and interdisciplinary dialogue. The experience is an example of continuous training of docents through not only practice within school, but also the viability of reestablishing dialogues, researches, recycling and exchanges between public school teachers and academic circles.

Keywords: *Institutional Program of Scholarships of Teacher Training-subproject Music; Teacher Training; Continuing education; Music Education at Public Schools,.*

Resumen:

El trabajo presentado es el relato de una experiencia vivida a través de la interacción entre la enseñanza práctica de la disciplina Educación Musical para las clases de Enseñanza Básica (Educación Infantil y Primaria) y la actuación de alumnos becados de PIBID de Música de UNIRIO, durante el período comprendido entre los años 2015 y 2018. Los temas principales serán los efectos de la presencia de alumnos de licenciatura y becarios, dirigidos por la profesora universitaria para el fortalecimiento de la Educación Musical en la Enseñanza Básica, así como el potencial del proyecto en la formación de docentes del curso de Licenciatura en Música con múltiples posibilidades y diálogos interdisciplinarios. La experiencia es un ejemplo de la formación continua del docente a través no sólo de la práctica en la escuela, sino también de la viabilidad de restablecer diálogos, investigaciones, reciclaje e intercambios entre profesores de red de enseñanza pública y el medio académico.

Palabras clave: *Programa Institucional de Becas a la Iniciación Docente; Formación Docente; Formación Continuada; Enseñanza de Música en la Escuela Pública.*

1. A formação inicial e continuada no PIBID Música da UNIRIO

Neste relato procuramos registrar os avanços conquistados na educação pública do Rio de Janeiro por meio de uma política de apoio à formação docente, a saber, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do Ministério da Educação. Nossa atuação se deu como professoras em esferas distintas da Educação Pública - uma na universidade e outra na escola básica, ambas atuando no PIBID Música da UNIRIO. O objetivo do Pibid¹ era melhorar a escola básica através de uma formação docente mais próxima da realidade da escola pública brasileira. Suas ações

¹ Segundo Marcelo Knobel, Reitor da UNICAMP, em prefácio de publicação do PIBID Unicamp em 2017 (vide link na seção de sites das referências bibliográficas), o PIBID foi criado em 2007 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), órgão do Ministério da Educação (MEC), que naquele período passou também a induzir, fomentar e avaliar a política de formação de professores da Educação Básica (em parceria com o Conselho Nacional da Educação e outras entidades federais, estaduais e municipais).



integravam professores universitários, da escola básica e estudantes das licenciaturas. Funcionava em sintonia com outros programas do Ministério da Educação². A experiência aqui relatada se refere ao Edital de 2014, marcado pela crise política que se instalou no país após a reeleição da presidente Dilma Rousseff. A manutenção do edital de 2014 só resistiu às ameaças de cortes e extinção graças à forte resistência de todos os participantes do programa. O novo edital do PIBID, publicado em fevereiro de 2018, apresentou modificações³ em sua estrutura o que levou alguns coordenadores de área a não se sentirem atraídos pela renovação de seus projetos. Na reflexão aqui proposta, buscamos reencontrar o fio condutor do trabalho de Educação Musical que iniciamos com o apoio deste programa. Ainda que tenhamos tido que reformular estratégias diante das mudanças externas que se apresentaram, buscamos consolidar novas perspectivas para a valorização e qualidade na formação do docente em Educação Musical em seu campo de trabalho.

2. Relato da Coordenadora do Subprojeto Música do PIBID UNIRIO

Quando comecei a trabalhar na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (doravante UNIRIO), assumi as atividades de graduação que vinham sendo realizadas pela professora Silvia Sobreira, que partia naquele momento para um pós doutorado

² "É na formação inicial do professor que começa a qualidade da educação. A partir desse pensamento, a DEB fomenta três programas importantes. O primeiro, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor, destina-se a professores que já atuam na rede pública, porém, sem a formação superior exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB; o segundo, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid, alcança alunos de licenciaturas – professores ainda em formação; e o terceiro, o Programa de Consolidação das Licenciaturas – Prodocência, busca promover a melhoria e a inovação nas licenciaturas, inclusive incentivando a atualização dos professores que formam professores" (Neves, 2015, p.5)

³ As principais modificações se deram pelo aumento de número de escolas a serem coordenadas por cada coordenador de área, nos critérios a serem adotados para a escolha das escolas básicas conveniadas, no aumento de bolsistas por supervisoras o que inviabilizaria a qualidade do trabalho de reflexão inerente à formação docente, e o apelo ao trabalho voluntário tanto da parte de estudantes quanto da parte de supervisores e coordenadores de área, enfraquecendo, assim, o caráter de assistência estudantil que caracterizava o PIBID até então como um excelente instrumento para diminuir a evasão dos licenciandos. Houve uma tendência em transformar o PIBID em reforço escolar, desvirtuando seu objetivo central como programa de formação docente.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

na Inglaterra. Ao dar continuidade ao projeto Pibid Música da UNIRIO, procurei mater as ações ali desenvolvidas dentro dos objetivos e procedimentos propostos no projeto original. Estes consistiam de práticas pedagógicas realizadas pelos estagiários do curso de licenciatura em Música em duas escolas básicas. Neste relato tratamos do trabalho realizado em uma delas, onde as aulas dos estagiários eram filmadas e editadas posteriormente. Os vídeos, postados no Banco Audiovisual de Atividades Pedagógicas, estão disponíveis numa página do Youtube até hoje com o nome PIBID Música UNIRIO.

Nosso PIBID teve um funcionamento especial por ter sido inspirado num projeto de extensão criado pela minha antecessora muitos anos antes do aparecimento do PIBID. Na ocasião ela levou seus alunos de estágio para desenvolverem atividades de música com alunos de uma escola pública que não contava com um professor de música. Segundo relato da ex-coordenadora ao comparar o projeto que desenvolvia e sua posterior adaptação ao PIBID, é que o projeto passou a contar com recursos humanos e financeiros que antes não existiam: maior número de bolsistas⁴; um supervisor (professor da escola) e o apoio financeiro do PIBID que permitiu à coordenadora adquirir materiais permanentes, tais como um projetor, uma filmadora e um laptop, além de material de consumo para criar materiais didáticos necessários para as atividades do subprojeto PIBID proposto.

Ao assumir o projeto em julho de 2015, me impressionava o aspecto prático que predominava e que permitia aos nossos estagiários aprenderem a ensinar, ensinando. Busquei identificar os eixos existentes no projeto, ou seja, de um lado o estágio, com aulas de música para crianças, ministradas pelos estagiários e bolsistas do PIBID com a presença das professoras regentes na sala. De outro lado, as oficinas, mais caracterizadas como atividades de extensão, dado o caráter voluntário da participação das crianças em horários extra-curriculares e à conexão do conhecimento acadêmico com as práticas musicais da comunidade escolar.

⁴ Devemos lembrar que a Assistência Estudantil nem sempre foi adequada à demanda da sociedade brasileira. Com as bolsas do PIBID, muitos estudantes puderam mudar esta situação usando seu tempo nas tarefas do projeto que potencializavam suas próprias formações docentes.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

No eixo de estágio, os estudantes atuavam sempre em duplas, sendo responsáveis respectivamente por cada turma de 1o ao 5o ano da escola. Planejavam os conteúdos e os procedimentos metodológicos a serem adotados e, algumas vezes simulavam as atividades em nossas aulas da universidade para que se sentissem mais organizados e seguros no contato com as crianças. Eu buscava coordenar as atividades na E.M. Francisco Alves fazendo pequenas intervenções quando necessário, e filmava as atividades, embora dividisse essa tarefa com bolsistas pois algumas aulas eram simultâneas.

Nos encontros com os estagiários na universidade, discutíamos os planejamentos e estimulávamos o compartilhamento destes entre os colegas em conversas sobre os problemas enfrentados. Ao assistir as aulas filmadas, comentávamos os processos de ensino-aprendizagem e, nestes momentos, os estagiários se sentiam à vontade para expor algumas de suas inseguranças quanto ao modo de se relacionar com as crianças. Durante os debates, a partir de reflexões individuais dos estudantes, surgiam sugestões para a resolução de problemas. Nos empenhávamos em aprofundar conceitos através da literatura, compartilhávamos leituras e, disso tudo, tirávamos material para as edições dos novos vídeos. Partíamos da prática para construir, como preconizam Pimenta e Lima apud Fialho (2006), um estágio reflexivo.

As edições dos vídeos, realizadas por alguns dos pibidianos, eram trazidas para as reuniões quinzenais do PIBID Música para serem novamente analisadas e reeditadas com a participação de todo o grupo. No ano de 2016, a produção destas edições chegou a 11 vídeos.

Na escola, além das aulas, nossos bolsistas haviam criado também duas oficinas que aconteciam na hora do almoço, em dias diferentes da semana: uma de "Canto Coral" e outra denominada "Orquestra de Flautas"⁵. Estas oficinas tinham uma característica diferente do eixo de estágio pelo fato de não serem obrigatórias. Nelas os estudantes viam um espaço privilegiado para desenvolverem projetos que tivessem

⁵ Sobre este trabalho, ver o Trabalho de Conclusão de Curso de XXX, ex pibidiano, presente no site do Curso de Licenciatura da XXXX.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

relação direta com seus interesses artísticos e pedagógicos. Trabalhavam um repertório selecionado entre as preferências das crianças, experimentavam práticas pedagógicas, algumas caracterizadas como abertas dado o viés adaptativo destas propostas às construções dos próprios alunos da escola: jogos musicais, uso do movimento corporal, arranjos musicais que visavam a participação das crianças e dos colegas da universidade com os instrumentos disponíveis. Os resultados destas experiências eram apresentados à comunidade escolar no final de cada semestre e o processo de construção era muito valorizado por todos.

Com a formatura de alguns bolsistas de Iniciação à Docência, tivemos que superar o desafio de substituí-los. A fase de formação da Equipe⁶ teve que ser retomada e a organização de um ciclo de palestras⁷ foi a estratégia ideal para este momento do projeto. Convidamos professores-pesquisadores, escolhidos pelos próprios bolsistas, e foi muito gratificante poder contar com a colaboração destes profissionais mesmo não havendo recursos financeiros disponíveis para pagá-los. Estes eventos foram compartilhados com toda a comunidade acadêmica e aberta ao público. Uma das ex-bolsistas do PIBID Música se empenhou em filmar e editar estas palestras e ainda estamos aguardando a finalização deste trabalho.

No ano de 2016, ao definir os eixos de funcionamento de nossa interação com a Escola Municipal Francisco Alves, procurei formalizar oficinas por meio da aprovação de um projeto de extensão pelo Departamento de Educação Musical, seu registro na Pro-reitoria de Extensão em Cultura (PROEXC) e posterior aprovação pela Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura do Rio de Janeiro (SME). Ao oficializar o estágio na SME, houve a exigência da presença de um professor de música na escola. Depois

⁶ , Etapa prevista no Manual de Execução de Despesas do PIBID (vide referências bibliográficas).

⁷ No Ciclo de Palestras sobre Música e Educação Pibid Música XXX tivemos temas escolhidos pelos bolsistas. Contamos com a presença de Patrícia Costa falando sobre o Coro Juvenil, Adriana Rodrigues propondo uma reflexão sobre Cultura Popular, Claudia Leão sobre música na Educação Infantil, Luiz Carlos Peçanha falando sobre o Método Gazzi de Sá, Lucas Ciavata falando sobre o conceito de Posição e o método O Passo, José Eduardo Costa Silva nos trouxe uma reflexão sobre as articulações da Música e Educação na Filosofia Grega e finalizando o ciclo, a professora Adriana Miana com uma palestra-oficina sobre Percepção - O Lúdico na aprendizagem.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





do primeiro impasse, sugeri que a coordenadora da 2ª Coordenadoria Regional de Educação nos ajudasse, enviando para a Escola Municipal Francisco Alves, um professor de música concursado. Isso foi feito, e temos hoje a professora Luisa Castro Alves Villamizar que tem sido a pessoa central na articulação entre a escola e a universidade. Em 2017, último ano de vigência do Edital de 2014, ela também assumiu o cargo de supervisora do PIBID Música.

3. Relato da Supervisora Luisa Castro Alves Villamizar da Escola Municipal Francisco Alves.

É inquestionável a importância do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência para a formação docente do licenciando, mas o desenvolvimento deste projeto em sua totalidade só se torna possível quando a escola contemplada está aberta a recebê-lo, orientando e apontando os reais desafios, adversidades, necessidades e possíveis caminhos de trabalho, confiando também, às instituições envolvidas, uma certa autonomia nas tomadas de decisão de seus participantes, bolsistas, coordenadores e colaboradores.

A Escola Municipal Francisco Alves foi um caso muito particular de eficiência do PIBID, por ter desenvolvido e estabelecido o ensino de música independentemente da presença de um professor de educação musical da rede municipal ministrando esta disciplina, antes mesmo existência do programa federal. Conforme foi relatado acima pela professora Lilia Justi, havia um pensamento comum e movimentação sobre a importância e necessidade de se estabelecer a prática docente em música dentro da realidade da escola de ensino básico, sobretudo no que diz respeito ao ensino público desde a base até o nível superior, fazendo com que esta ação se desse num nível que ia além da prática rotineira de estágios obrigatórios nos quais os alunos de licenciatura muitas vezes frequentam as aulas nas escolas apenas como observadores.

Contudo, como a professora de Música da Rede Municipal de Ensino, recém admitida por concurso poderia atuar em um ambiente que já parecia estar tão bem organizado e estruturado? Qual seria o seu papel dentro da escola? Em que sentido



seria agregadora a experiência de uma supervisora para os bolsistas uma vez que estes desempenhavam um trabalho bastante autônomo, após uma longa e profunda relação pedagógica com as professoras da universidade? Como se relacionar com os alunos da escola, uma vez que já estavam entrosados com o modo de se fazer música naquela espaço, conduzido pelas professoras coordenadoras e bolsistas da UNIRIO?

A atuação do PIBID subprojeto Música poderia continuar de maneira independente da atuação ou não de um professor supervisor. Desde o seu início até o segundo semestre de 2016, a professora supervisora da escola era a professora da Classe Especial (TGD) Sandra Barreto, tendo sido muito atuante junto à coordenadora no que diz respeito às necessidades da escola, melhorias no espaço e condições de atuação, captação e investimento da verba na aquisição de materiais e recursos para o desenvolvimento pedagógico. É necessário ressaltar que além do subprojeto Música, atuava também na mesma escola, o subprojeto de Pedagogia, sob supervisão da professora do 1º ano do Ensino Fundamental I.

No entanto, a presença do professor de música da rede se fez necessária para a continuidade da prática de estágio supervisionado, uma vez que a escola recebia estagiários de Licenciatura em Música.

Assim que ingressou na escola, em Junho de 2016, a professora de Educação Musical da SME havia encontrado desafios para poder se estabelecer também como professora de Música da sua escola. Entretanto, contou com excelentes estagiários e bolsistas que puderam auxiliá-la na prática com diversidade de instrumentistas de alto nível, colaborativos e participativos, muitas vezes até sendo lideranças nas Oficinas Musicais em que já atuavam. O segundo semestre de 2016 foi um momento marcante pois no final do mesmo ano, bolsistas experientes do PIBID estavam se formando na Universidade e iriam deixar o projeto. Havia também grande número de estagiários na escola que deviam ser incluídos nas suas aulas coletivas.

Era então necessário absorver alunos estagiários e/ou bolsistas na escola, estabelecer um diálogo maior entre a universidade/ instituição e o projeto pedagógico da E.M.Francisco Alves, acompanhar e refletir sobre metodologias de ensino/



aprendizagem nas reuniões do PIBID na UNIRIO (ainda que a troca de supervisoras só se daria a partir de 2017.1) que ocorriam quinzenalmente às quintas feiras à noite, dar continuidade aos projetos já existentes e estabelecer um novo relacionamento com os alunos da escola.

A partir de 2017, com a mudança do quadro de bolsistas e passado o primeiro contato na escola, a professora de Educação Musical da SME pôde dar novos passos com os integrantes do PIBID. Houve a necessidade de selecionar novos bolsistas obedecendo o pré-requisito de possuírem competências para dar continuidade, junto à nova professora de música, às Oficinas de Canto Coral e Flauta Doce já existentes, bem como a gravação e edição dos vídeos de ensino musical.

Como todo projeto quando passa por mudanças, ainda que pequenas, o PIBID Música UNIRIO encontrou algumas dificuldades e desafios ao se reestruturar com novos integrantes. No entanto, a nova supervisora mostrou-se bastante dedicada no que tange à curiosidade em pesquisar e experimentar novos materiais pedagógicos herdados da experiência anterior do PIBID na escola, assim como os instrumentos que foram construídos ou doados pelos antigos acadêmicos; pesquisando os vídeos e arquivos já editados para reflexão sobre a trajetória do ensino de música na unidade de ensino feito anteriormente; participar de cursos de formação; compartilhar, trocar e refletir sobre experiências vividas com bolsistas e estagiários ressaltando a importância de uma figura participativa, interessada e pontual dos mesmos; aproximar a escola pública da universidade, frequentando-a, não só através das reuniões quinzenais do PIBID, mas também ao Ciclo de Palestras sobre Música e Educação e eventos/apresentações acadêmicas. O maior destaque desta aproximação se deu ao levar os alunos na E.M. Francisco Alves para se apresentarem em eventos da universidade tais como a Semana de Integração Acadêmica.

Também houve uma maior aproximação da professora Luisa com seus colegas de trabalho através da reflexão e consulta frequente dos projetos, estratégias e execução dos mesmos na escola, sendo reportada essa experiência nas reuniões feitas na universidade à coordenadora de área e bolsistas ID.





Outro fato importante a ser trazido foi o envolvimento interdisciplinar, construído através da busca da professora de música, com outras linguagens como Artes Cênicas, Artes Visuais, Dança, Língua Inglesa e Portuguesa. É válido ressaltar que dessa parceria, a escola se apresentou na XXXIV Mostra Municipal de Dança, sendo finalista com um número que envolvia os alunos das oficinas de Canto Coral, Tecido Acrobático e Dança. Os alunos da E.M.Francisco Alves também se apresentaram na universidade, no final de 2017, com um trabalho que chegou a envolver os alunos da Orquestra de Flautas e Canto Coral junto aos bolsistas do Pibid dos subprojetos Letras e Música que, ao realizarem uma proposta de arranjo envolvendo MPB, funk e prática de improvisação de letras levaram os alunos a vivenciarem o conceito de *R.A.P.* Depois dessa experiência, algumas crianças criaram textos para uma performance artística durante uma apresentação realizada numa praça perto da escola.

A identidade estabelecida entre os estudantes da universidade e as crianças pode ser compreendida através da reflexão de Swanwick, apud Mendes (2017, p. 152), que ressalta "a importância de respeitar o 'discurso musical do aluno' e do seu 'desejo de ser competente'". A criação de poesia com ritmo inspirada na proposta dos pibidianos em sala de aula, e a sua transposição para um momento de exposição pública do grupo numa praça, nos leva a crer que o projeto ofereceu liberdade para o nascimento de um espaço criativo para estas crianças. Este foi um momento dos mais significativos para todas as pessoas que estavam ligadas ao PIBID.

No entanto, a atual crise econômica nacional e mundial, tem afetado todas as instâncias da vida social brasileira, principalmente no que se diz respeito à verba destinada à educação e pesquisa, que afeta especialmente a esfera do ensino público desde a base até a formação superior. No final de 2017, após anos de luta e engajamento das comunidades escolares, acadêmica e participação dos pais dos alunos que reconheciam a importância e seu potencial de transformação dentro da vida escolar, o PIBID quase foi extinto. Não fosse pelo fórum de debates e os apelos nas redes sociais que levaram a público a inquietação nacional e críticas ao governo, o





“Fica PIBID” foi fundamental para que apesar dos tempos difíceis, o projeto pudesse sobreviver.

4. Reações e reflexões sobre a formação docente em Música no período Pós-edital-PIBID 2014-2018

Nossa postura frente às modificações sofridas pelo PIBID nos levaram, por outro lado, a dar continuidade ao eixo de extensão presente na E.M. Francisco Alves desde os primórdios da participação da coordenadora Silvia Sobreira nas atividades da escola. Graças, por um lado, ao Edital da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UNIRIO, que oferece bolsas aos estudantes que atuam como colaboradores de extensão, e também graças à iniciativa da professora da SME, que tomou as rédeas das oficinas e estabeleceu parcerias interdisciplinares dentro da E. M. Francisco Alves, pudemos manter este eixo, que permite atrair tanto estagiários quanto licenciandos interessados em realizar atividades de extensão. Assim, mantivemos um dos bolsistas que atuava na oficina de Canto Coral, através de um novo projeto, o "LABORATÓRIO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM MÚSICA" aprovado no edital de 2017 e que teve início no primeiro semestre de 2018. Desta vez, o projeto que funciona na E. M. Francisco Alves está vinculado à disciplina PROM (Processos de Musicalização), que faz parte do eixo de disciplinas pedagógicas do currículo do Curso de Licenciatura em Música. Esta disciplina tem ementa aberta, pode ser oferecida por todos os professores do Instituto Villa-Lobos da UNIRIO e tem como objetivo a prática e a reflexão sobre ensino-aprendizagem em música. Com ênfase nas pedagogias abertas, numa abordagem interdisciplinar adotada pela equipe pedagógica da escola, o projeto se propõe abrir espaço para a experimentação de pedagogias estudadas pelos estudantes na universidade.

Pensamos que ainda não encontramos, no estímulo pedagógico, a resposta esperada por parte dos estudantes. A frustração vivida por todos em relação às mudanças nas políticas públicas em Educação, implicadas na diminuição brutal no oferecimento de bolsas de estudo, nos deixa incertos sobre o futuro do projeto. Porém,





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

continuamos acreditando que, mesmo em tempos de crise, devemos manter a crença no valor da música e no entusiasmo dos estudantes em praticá-la com as crianças. Percebemos que o nosso papel é criar situações que favoreçam o contato destes estudantes com a comunidade das escolas públicas para que este sentimento se multiplique e revele a todos a potência da música como arte, como forma de expressão do indivíduo e da coletividade. Desta forma, mantemos nosso compromisso com a formação de qualidade do docente em música e o seu retorno para a sociedade, visando melhorar a nossa realidade.

Referências

Banco Audiovisual de Atividades Pedagógicas. PIBID Música UNIRIO. Disponível em: https://www.youtube.com/results?search_query=Pibid+Música+Unirio. Acesso em 12 de agosto de 2018.

FIALHO, Vania Malagutti. A orientação do estágio na formação dos professores de música. In: MATEIRO, Teresa e SOUZA, Jusamara.(Org.) **Práticas de Ensinar Música**. Porto Alegre: Sulina, 2006. (p. 52-64)

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

FUCCI- AMATO, Rita. **Escola e educação musical: (Des)caminhos históricos e horizontes**. 1ª Edição. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LIFE, **Sobre os programas federais de apoio à Escola Básica – LIFE**. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-LIFE.pdf>. Acesso em: 11 de agosto de 2018.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **O ensino de música na escola fundamental**. 7ª Edição. Campinas, SP: Papirus, 2003.

Manual de execução de Despesas do PIBID em 2017. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/05042017-Manual-Externo-Execucao-das-Despesas-Parte-2.pdf>. Acesso em: 11 de agosto de 2018.

MENDES, Adriana do Nascimento Araújo. Uma reflexão sobre os cinco do PIBID-Música Unicamp. In: AYOUB, Eliana; PRADO, Guilherme do Val Toledo; PRODÓCIMO, Elaine (organizadores). **Aprendizados e desafios na formação de professores**. 1ª



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

Edição. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2017. (p. 149-161) Disponível em: <http://www.ccg.unicamp.br/files/cpfp/pibid/livros/08-PIBID-UNICAMP-livro-volume-7.pdf> Consultado em: 09 de agosto de 2018

NEVES, Carmem Moreira de Castro. Apresentação do Relatório de Gestão do LIFE. Brasília, 2013. Disponível também em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-LIFE.pdf>. Acesso em: 11 de agosto de 2018.

PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da escola pública**. 4ª Edição. São Paulo: Cortez, 2016.

SOBREIRA, Silvia. **Desafinando a Escola**. 1ª Edição. Brasília: MusiMed, 2013.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





AUTONOMIA E PRÁTICAS INFORMAIS DE APRENDIZAGEM MUSICAL: UM DIÁLOGO ENTRE PAULO FREIRE E LUCY GREEN

*AUTONOMY AND INFORMAL MUSIC LEARNING: A DIALOGUE BETWEEN PAULO FREIRE AND
LUCY GREEN*

*AUTONOMÍA Y PRÁCTICAS INFORMALES DE APRENDIZAJE MUSICAL: UN DIÁLOGO ENTRE
PAULO FREIRE Y LUCY GREEN*

- **Alan Caldas Simões** (Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) / Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – alanmpb@yahoo.com.br)

Resumo:

O presente trabalho, configura-se como uma pesquisa de doutorado em andamento, cujo tema central é a relação entre autonomia de aprendizagem e as práticas informais de aprendizagem musical na escola. Em nossa investigação, buscamos responder a seguinte questão de pesquisa: Como se caracteriza a autonomia pessoal do educando em práticas informais de aprendizagem musical na escola? Dessa forma, nossa investigação possui os seguintes objetivos: a) Discutir e problematizar sobre as práticas informais de aprendizagem musical na escola; b) Analisar, descrever e definir categorias que indicam modos pedagógicos autônomos de aprendizagem musical dos educandos inseridos em práticas informais de aprendizagem musical; e c) Realizar uma expansão teórica do conceito de Musicalidade Crítica. O conceito de Musicalidade Crítica foi formulado por Lucy Green a partir da Pedagogia Crítica desenvolvida por Paulo Freire. Na presente comunicação apresentaremos nossa formulação teórica onde defendemos três pressupostos: 1) A Musicalidade Crítica é formada por três dimensões: a) autonomia musical; b) autonomia pessoal; e c) e autenticidade de aprendizagem musical; 2) O processo de musicalização crítica representa um processo de conscientização crítica a partir do objeto música; e 3) A Musicalidade Crítica representa uma expansão teórica da Teoria dos Significados (desenvolvida por Lucy Green). Em suma, o processo de conscientização musical crítica, possuindo como elemento chave o desenvolvimento da Musicalidade Crítica, define novas bases teóricas para a educação musical, resignificando-a, na medida em que enfatiza a necessidade de uma educação musical transformadora, objetivando a humanização e a justiça social formuladas a partir do objeto música.

Palavras-chave: Musicalidade crítica. Teoria dos significados. Pedagogia crítica.

Abstract:

The present work is doctoral research in progress whose central theme is the relationship between learning autonomy and informal music learning in the school. In our investigation, we tried to answer the following research question: How the personal student's autonomy characterized in informal music learning in the school? Thus, our investigation has the following objectives: a) To discuss and to problematize on the informal music learning in the school; b) Analyze, describe and define categories that indicate pedagogical students music learning ways of music learning of the inserted in informal practices of musical learning; and c) Perform a theoretical expansion of the concept of Critical Musicality. The concept of Critical Musicality was formulated by Lucy Green from the Critical Pedagogy developed by Paulo Freire. In this paper we





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

present our theoretical formulation where we defend the following theses: 1) Critical Musicality is formed by three dimensions: a) musical autonomy; b) personal autonomy; and c) and authenticity of musical learning; 2) The process of critical musicalization represents a process of critical awareness from the music object, and 3) Critical Musicality represents a theoretical expansion of Theory of Meanings (developed by Lucy Green). In short, the process of critical musical awareness, having as a key element the development of Critical Musicality, defines new theoretical bases for musical education, refining it, insofar as it emphasizes the need for a transformative musical education, aiming at humanization and social justice formulated from the object music.

Keywords: Critical musicality. Theory of meanings. Critical pedagogy.

Resumen:

El presente trabajo, es una investigación de doctorado en curso, cuyo tema central es la relación entre autonomía de aprendizaje y las prácticas informales de aprendizaje musical en la escuela. En nuestra investigación, buscamos responder la siguiente cuestión de investigación: ¿Cómo se caracteriza la autonomía personal del educando en prácticas informales de aprendizaje musical en la escuela? De esta forma, nuestra investigación tiene los siguientes objetivos: a) Discutir y problematizar sobre las prácticas informales de aprendizaje musical en la escuela; b) Analizar, describir y definir categorías que indican modos pedagógicos autónomos de aprendizaje musical de los educandos insertados en prácticas informales de aprendizaje musical; y c) Realizar una expansión teórica del concepto de Musicalidad Crítica. El concepto de Musicalidad Crítica fue formulado por Lucy Green a partir de la Pedagogía Crítica desarrollada por Paulo Freire. En la presente comunicación presentaremos nuestra formulación teórica donde defendemos las siguientes tesis: 1) La Musicalidad Crítica está formada por tres dimensiones: a) autonomía musical; b) autonomía personal; y c) y autenticidad de aprendizaje musical; 2) El proceso de musicalización crítica representa un proceso de concientización crítica a partir del objeto música; y 3) La Musicalidad Crítica representa una expansión teórica de la Teoría de los Significados (desarrollada por Lucy Green). En suma, la Musicalidad Crítica, define nuevas bases teóricas para la educación musical, resignificándola, en la medida en que enfatiza la necesidad de una educación musical transformadora, objetivando la humanización y, la justicia social formulada a partir del objeto de la música.

Palabras clave: Musicalidad crítica. Teoría de los significados. Pedagogía crítica.

1. Introdução

Nas práticas de aprendizagem informal em música a autonomia de aprendizagem, configura-se como elemento chave para o aprendizado musical do aluno (FOLKESTAD, 2006; GREEN, 2008). Desde as primeiras etapas do processo de aprendizagem o indivíduo realiza seus estudos e práticas musicais orientados por motivações pessoais e diferentes níveis de vinculação com a música. Estes diferentes níveis de vinculação com a música determinam diferentes formas de aproximação ao



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

objetivo musical e consequentemente o desenvolvimento de formas pessoais de aprender música.

Nas práticas de aprendizagem informal em música no ensino regular a “autonomia pessoal do educando” (GREEN, 2006, p. 116-117), ou seja, a autonomia que possibilita o aprendizado musical de forma independente, sem a orientação direta do professor, desenvolve-se de maneira diferente do aprendizado musical informal fora da escola. Embora saibamos que na proposta metodológica desenvolvida por Green (2008), o professor atue como um ‘modelo musical’ (GREEN; D’AMORE, 2010) observamos que a tradição escolar de avaliação, notas, currículo e disciplina, ainda representa significativa influência sobre o processo de aprendizagem musical do aluno.

Condicionadas ao ambiente escolar tais práticas despertam no aluno diferentes níveis de motivação, foco, atenção e responsabilidade na realização das atividades propostas. Se a própria música popular sofre alterações em seu significado delineado quando presente na sala de aula (GREEN, 2005, p. 32), é possível dizer que, da mesma forma, serão alterados os níveis de motivação e autonomia na realização destas práticas musicais no ensino formal, configurando diferentes modos pedagógicos de autonomia pessoal. Embora este ponto de pesquisa tenha sido brevemente enunciado por Green (2005, 2006) quando trata da noção de autonomia musical, autonomia pessoal e autenticidade musical entendemos que a autonomia pessoal do educando em sala de aula representa uma temática que merece maiores aprofundamentos e problematizações.

Em nossa pesquisa de doutorado pretendemos desenvolver categorias de autonomia pessoal do educando. Para tal, utilizaremos os princípios de autonomia desenvolvidos por Freire (1996), aliados à Teoria dos Significados (GREEN, 2008a) e o processo de desenvolvimento da consciência crítica (FREIRE, 1959, 1967, 1979, 1987), culminando com o que denominamos de Processo de Conscientização Musical Crítica.

Entretanto, no presente artigo, como resultado parcial de nossa pesquisa, apresentaremos apenas nossa formulação teórica onde defendemos as seguintes teses: 1) A Musicalidade Crítica é formada por três dimensões: a) autonomia musical; b)



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
*"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"*





autonomia pessoal; e c) e autenticidade de aprendizagem musical; 2) O processo de musicalização crítica representa um processo de conscientização crítica a partir do objeto música; e 3) A Musicalidade Crítica representa uma expansão teórica da Teoria dos Significados (GREEN, 2008a).

2. Fundação Teórica: Entre Paulo Freire e Lucy Green

A presente pesquisa possuiu como referencial teórico principal os trabalhos desenvolvidos por Paulo Freire, quanto ao conceito de autonomia (FREIRE 1996) e o desenvolvimento da consciência crítica (FREIRE, 1959, 1967, 1979, 1987) e os trabalhos desenvolvidos por Lucy Green, quanto à Teoria dos Significados (GREEN, 2008a), formas de aprendizagem dos músicos populares (GREEN, 2002), aplicação das práticas informais de aprendizagem musical em contextos formais de ensino (GREEN, 2008) e Musicalidade Crítica (GREEN, 2008).

Buscamos compreender a autonomia fundamentada nos princípios postulados por Paulo Freire (1996). Assim, dentro de uma visão humanística crítica, o educando aprende de maneira global, não limitando o seu aprendizado ao acúmulo de conhecimentos descontextualizados e que não fazem sentido para sua vida. Dessa maneira, uma prática pedagógica pautada na autonomia do educando rejeita a neutralidade do processo educativo e concebe a educação como dialógica, conduzindo-o a um pensar crítico sobre sua realidade (FREIRE, 1959, 1967, 1979, 1987, 1996).

Segundo Abrahams (2005, p. 66) podemos sintetizar a pedagogia crítica proposta por Paulo Freire em cinco pontos, a saber: (a) a educação é dialógica e ambos, professor e aluno, constroem juntos os conhecimentos; (b) a educação deve modificar a forma como o aluno percebe a realidade a sua volta; (c) a educação deve ser motivadora e valorizar os saberes dos educandos para que mudanças reais possam ocorrer; (d) a educação é um processo transformador, devendo, portanto, transformar o indivíduo e transformar o mundo; e (e) a educação é política.





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

Já as postulações teóricas de Lucy Green possuem como eixo principal a teoria da construção social dos significados musicais, ou Teoria dos Significados (GREEN, 2008a). Esta teoria possui como fundamentação básica a relação entre os significados delineados e os significados inerentes, ou inter-sônicos, presentes na música e na cultura, e sua influência sobre a experiência musical individual e coletiva dos ouvintes (GREEN, 2006, 2008, 2008a, 2012).

Os significados musicais inerentes¹ dizem respeito ao material musical e suas relações intrínsecas, correspondendo ao que podemos chamar de sintaxe musical. Esses significados são construídos a partir de percepções musicais individuais (GREEN, 2012, p. 63). Já os significados delineados² são construções externas à música e emergem de contextos ideológicos, socioculturais, religiosos, políticos, entre outros. Tais construções podem ser estabelecidas socialmente ou individualmente (GREEN, 2012, p. 63). É importante lembrar que “[n]enhuma música pode ser percebida em um vácuo social “[...] em toda experiência musical, ambos os aspectos inerentes e delineados do significado estão presentes, mesmo que os ouvintes não estejam cientes disso.” (GREEN, 2012, p. 63). Esses significados, sejam eles inerentes ou delineados, são oriundos dos seus contextos de produção, distribuição e recepção musical (GREEN, 2012, p. 63).

Enquanto ouvintes podemos responder positivamente ou negativamente a cada um dos significados presentes na música. Quando os significados inerentes e delineados

¹ “A percepção temporal individual da experiência musical nasce diretamente dos materiais musicais que lhe são inerentes e criam significados entre eles, nos permitindo a consciência deles através do tempo. Ambos os materiais que criam significado, e os materiais que serão significados, em última análise, são indissociáveis de uma série de processos hierárquicos, formas, enfim, dos parâmetros da música. A experiência com esses significados advindos dos materiais musicais é o que chamarei de significado musical inerente.” (GREEN, 2008a, p. 40, tradução nossa)

² “Imagens, associações, memórias, questões, problemas e crenças inspirados em nós pela música são significados, ao invés de inerentes ao material musical e associados somente a eles mesmos, estes apontam, por sua vez, para fora da música através de seu papel como produto musical, oferecendo a nós, dessa forma, o significado musical que experimentamos. A música comunica. Não somente através de inter-relações inerentes historicamente construídas ao longo do tempo, mas também através de status igualmente construídos historicamente como objeto cultural situado na relação com outros objetos e associado a esferas culturais. A música delineia um perfil da sua posição na cultura, no mundo musical cultural entre a relação social, e assim, também delineia relações sociais e significados sociais para nós: chamarei isto de significado musical delineado.” (GREEN, 2008a, p. 44, tradução nossa)





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

presentes em uma música são ambos positivos, esta experiência musical é classificada como uma experiência musical de “celebração” (GREEN, 2012, p. 63). Ao contrário, quando ambos os significados são negativos, esta experiência musical é classificada como “alienação” (GREEN, 2012, p. 64). Situações e contextos onde existem divergências entre os significados inerentes e delineados, a experiência musical é classificada como uma experiência musical de ambiguidade (GREEN, 2012, p. 64).

Outro postulado teórico que utilizamos em nosso projeto diz respeito às formas de aprendizagem informal dos músicos populares. De maneira geral poderíamos estabelecer alguns princípios que orientam o aprendizado dos músicos populares (GREEN, 2002, 2012, p. 67-68), a saber: (a) escolhem as músicas que desejam aprender, geralmente oriundas de um contexto familiar; (b) realizam uma escuta atenta e intencional aprendendo as músicas através do processo de cópia e reprodução; (c) aprendem em grupos com afinidades e gostos musicais comuns sem a supervisão de um professor; (d) aprendem de forma casual e pessoal, sempre com prazer; e (e) associam atividades de ouvir, tocar, compor e improvisar.

A partir destes princípios de aprendizagem Green (2008) propôs um modelo pedagógico para o ensino de música orientado conforme as práticas de aprendizagem dos músicos populares, que pressupõe (GREEN, 2002): (a) enculturação, (b) desenvolvimento auditivo, (c) trabalho em conjunto, (d) autonomia, e (e) aprendizagem significativa. Podemos sintetizar os estágios por ela definidos da seguinte forma: (1) Em grupos os alunos escolhem a música a ser tocada a partir da audição de uma gravação. Da mesma maneira, eles escolhem os instrumentos a serem executados. Nessa fase os alunos possuem total autonomia não recebendo influência direta do professor; (2) No segundo estágio os alunos trabalham a partir de “repertório e material curricular pré-selecionados (repertório familiar) e algumas demonstrações por parte do professor.” (GREEN, 2008, p. 26); (3) Repete-se o primeiro estágio enfatizando as habilidades adquiridas nos estágios anteriores; (4) No quarto estágio “[o]s alunos compõem, ensaiam e executam sua própria música, dirigindo sua própria aprendizagem no grupo de amigos” (GREEN, 2008, p. 193); (5) Os adolescentes trabalham a partir de um modelo



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
*"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"*





musical; e (6-7) Nos estágios seis e sete todos os procedimentos anteriormente vivenciados são realizados utilizando repertório não familiar ao aluno. Na sessão seguinte explicitaremos o conceito de Musicalidade Crítica sugerido por Green (2008, p. 83) e nossa expansão teórica sobre o mesmo.

3. A Musicalidade Crítica e o Processo de Conscientização Musical Crítica

A noção de Musicalidade Crítica foi sugerida por Green (GREEN, 2008, p. 83) a partir da noção de 'alfabetização crítica' e 'pedagogia transformadora', entre outros termos, que são associados a pedagogia crítica desenvolvida por Paulo Freire (1967, 1987). Green (2002) ressalta que as práticas informais de aprendizagem musical, tais quais as realizadas pelos músicos populares, potencializam o desenvolvimento da Musicalidade Crítica (GREEN, 2008, p. 84). Dessa forma, em síntese, a Musicalidade Crítica representa a percepção e a ampliação de consciência acerca dos significados inerentes e delineados presentes na experiência musical (GREEN, 2008, p. 91).

A Musicalidade Crítica, portanto, envolve a ideia de que toda música pode ser ouvida de maneira analítica e com graus diferentes de percepção e compreensão musical. Para que esta capacidade analítica cresça é necessário aperfeiçoar e ampliar a capacidade de escuta e apreciação musical de modo a perceber as relações inerentes que existem dentro da música (GREEN, 2008, p. 84). Em nosso trabalho sustentamos que a Musicalidade Crítica (GREEN, 2008, p. 84) é formada por três dimensões: a) autonomia musical; b) autonomia pessoal; e c) e autenticidade de aprendizagem musical.³

A autonomia musical é o que permite à experiência musical do educando, quando engajado aos significados inerentes da música por meio de práticas auditivas, estar por um segundo, virtualmente, livre do seu contexto social, o que permite o nascimento de novas delineações (GREEN, 2006, p. 113). Já a autonomia pessoal refere-

³ Tais dimensões são expressas por Green (2008) porém tal leitura e sistematização é de nossa autoria.





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

se a capacidade de aprendizado autônomo do aluno, independente do professor, o que o predispõem a continuar seu aprendizado musical, formal e informal, além da escola (GREEN, 2006, p. 114-115). Por fim, a autenticidade de aprendizagem musical, diz respeito a forma de abordar os significados inerentes da música popular de maneira autêntica, como a música popular é criada e praticada na realidade das práticas informais (GREEN, 2006, p. 114).

Dessa maneira, poderíamos definir que o processo de Musicalidade Crítica se desenvolve em semelhança ao processo de conscientização crítica (FREIRE, 1987). Tal processo, desenvolve-se por meio de estágios de transitividade de consciência (FREIRE, 1959, p. 133), passando da consciência intransitiva (FREIRE, 1959, p. 30) para o estágio de transitividade ingênua (FREIRE, 1967, p. 59), que poderá se encaminhar para a consciência crítica (FREIRE, 1967, p. 105) ou para a consciência fanatizada (FREIRE, 1967, p. 59-60).

É importante ressaltar que a passagem da consciência transitiva ingênua para a transitiva-crítica não ocorre automaticamente, mas sim, inserida em um “trabalho educativo com essa destinação” (FREIRE, 1959, p. 32). Freire (1979, p. 22), afirma que o objetivo principal de todo processo educativo deve ser provocar no educando uma atitude crítica, de reflexão que o leve a ação. Este objetivo é, de certa forma, retomado por Green (2008, p. 14) quando define que um dos objetivos da educação musical é permitir ao aluno desenvolver o que denominou de Musicalidade Crítica.

Em outras palavras, o processo de musicalização crítica representa um processo de conscientização crítica a partir do objeto musical. Aliando o processo de consciência crítica descrito por Freire (1959, p. 133) e a Teoria dos Significados (GREEN, 2008a), tendo como objetivo alcançar a Musicalidade Crítica, temos o constructo teórico da Conscientização Musical Crítica, que possui como culminação a Educação Musical Libertadora, tal como sugere Narita (2014). Apresentamos abaixo nossa proposição teórica (Figura I):



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
*"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"*





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

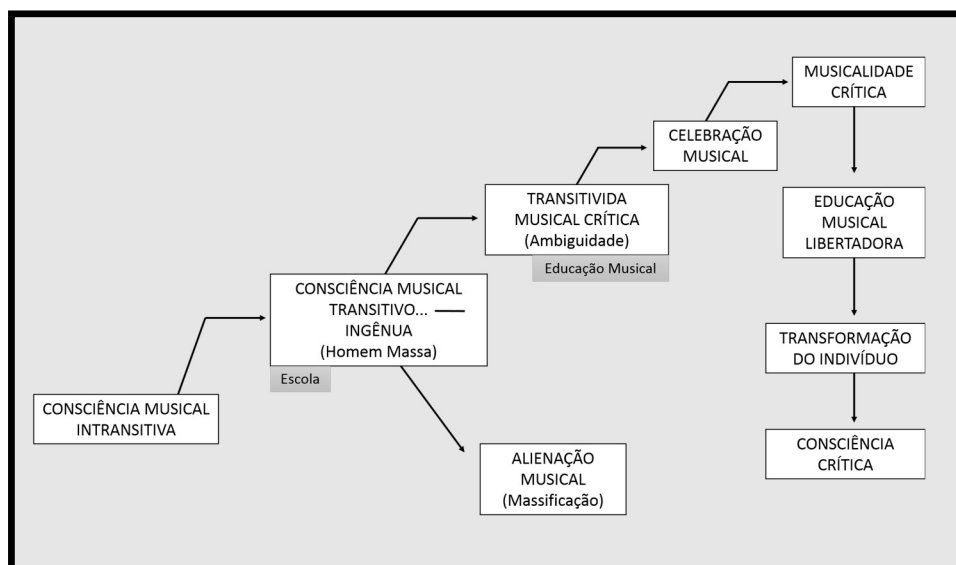


Tabela 1. Processo de Conscientização Musical Crítica
Fonte: Nossa

4. Conclusões: (Re)significando a Educação Musical

Compreendemos que a Musicalidade Crítica, embora não seja uma teoria, representa uma expansão teórica da Teoria dos Significados desenvolvida por Lucy Green. Assim, entendemos que a Musicalidade Crítica representa a culminação da Teoria dos Significados no campo da Educação musical. A escola representa um dos espaços de consciência musical transitivo ingênua, onde, na maior parte das vezes, o aluno se encontra massificado, pressionado musicalmente por imposições ideológicas da mídia e indústria cultural. O aluno, ao realizar um processo de educação musical destinado a elevar seus níveis de consciência sobre os significados inerentes e delineados presente na música, ascende ao estado de transitividade musical crítica, onde impera a experiência musical de ambiguidade (GREEN, 2008, p. 88).

Em trânsito musical crítico o educando pode aproximar-se da experiência de celebração musical (GREEN, 2008, p. 89), possibilitando-o alcançar a Musicalidade



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

Crítica e os outros níveis de percepção da realidade, que englobam a transformação do indivíduo e sua conscientização crítica sobre o mundo. Segundo Green (2006, p. 117), o aluno começa escolhendo as músicas que lhes são familiar e decidindo a maneira como irá aprender, para depois transcender a música e “e-ducar[-se]” (GREEN, 2006, p. 117). Este processo de autoconhecimento conduz o educando a ser mais consciente, não apenas da realidade musical, mas de todos os elementos que incidem sobre ela, como aspectos culturais, sociais, filosóficos e políticos entre outros, que o conduzirão a níveis crescentes de empoderamento e conscientização (WESTERLUND, 2012, p. 16).

Se observarmos que a palavra educação é derivada do verbo latino *educe*, podemos dizer que a educação musical, enquanto processo educativo, possui a capacidade de “[...] produzir e/ou desenvolver as capacidades, habilidades e aptidões que já existem potencialmente no aluno.” (FOLKESTAD, 2006, p.139, tradução nossa). Portanto, a educação musical como prática transformadora, aborda problemas que envolvem a conexão da palavra e do mundo, o que nos leva a ideia de conscientização (SCHMIDT, 2005, p. 15 *apud* WRIGHT, 2008, p. 23). Em suma, o processo de conscientização musical crítica, possuindo como elemento chave o desenvolvimento da Musicalidade Crítica, define novos rumos para a educação musical, enfatizando a necessidade de uma educação musical transformadora (ABRAHAMS, 2005, 2005a, 2007; NARITA, 2014). Portanto, configura-se como uma educação musical para a humanização e a justiça social (NARITA; GREEN, 2015; WRIGHT, 2008).

Referências

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

_____. **Conscientização: Teoria e Prática da Libertação: uma introdução** ao São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

_____. Ensino da música popular em si, para si mesma e para “outra” música: uma pesquisa atual em sala de aula. Tradução: Flávia Motoyama Narita. **Revista da ABEM, Londrina**, v. 20, n. 28, p. 61-80, 2012.

FOLKESTAD, G. Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. **British Journal of Music Education**, v. 23, n. 2, 2006, p. 135–145.

FREIRE, Paulo. **Educação e Atualidade Brasileira**. 1959. 141f. Tese de Concurso para a Cadeira de História e Educação - Escola de Belas Artes de Pernambuco, Recife, 1959.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GREEN, L.; D'AMORE, A. Informal Learning. In: A. D'AMORE. **Musical Futures**: an approach to teaching and learning. Resource Pack: 2nd Edition, Section 3, London: Paul Hamlyn Foundation, p. 130-170, 2010.

GREEN, Lucy. **Music, Gender, Education**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

_____. **How popular musicians learn**: a way ahead for music education. London: Ashgate, 2002.

_____. Musicing Paulo Freire: A critical pedagogy for music education. In: MCLAREN, P.; KINCHELOE, J. L. (Org.). **Critical Pedagogy: Where are we now?** Counterpoints: studies in the postmodern theory of education. New York: Peter Lang Publishing, 2007, p. 223-237.

_____. **Meaning, autonomy and authenticity in the music classroom**, (an inaugural professorial lecture). Institute of Education, University of London, 2005.

_____. **Music, informal learning and the school**: a new classroom pedagogy. Hampshire: Ashgate, 2008.

_____. **Music on Deaf Ears**: Musical Meaning, Ideology and Education. 2. ed. London: Arima Publishing, 2008a.

NARITA, Flávia Motoyama. **Music, Informal Learning, and the Distance Education of Teachers in Brazil**: a Self-Study Action Research Project in Search of Conscientization.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

2014. 335 f. Tese (PhD in Music Education) – Institute of Education, University of London, Londres, 2014.

NARITA, Flávia Motoyama; GREEN, Lucy. Informal Learning as a Catalyst for Social Justice in Music Education. In: BENEDICT, Cathy; SCHMIDT, Patrick; SPRUCE, Gary; WOODFORD, Paul. (Org.). **The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education**. New York: Oxford University Press, 2015, p. 302-317.

_____. Popular music education in and for itself, and for 'other' music: current research in the classroom. **International Journal of Music Education**, v. 24, n. 2, aug. 2006, p. 101-118.

_____. Transforming classroom music instruction with ideas from Critical Pedagogy. **Music Educators Journal**, v. 92, n. 1, 2005a, p.62–67.

WESTERLUND, Heidi. What can a reflective teacher learn from philosophies of music education. In: PHILPOTT, Chris; SPRUCE, Gary. (Org.) **Debates in Music Teaching**. Abingdon: Routledge, 2012, p. 09-19.

WRIGHT, Ruth. Thinking Globally, Acting Locally: Informal Learning and Social Justice in Music Education. Music Education as Liberatory Education. In: **International Society of Music Education, World Conference**, Bologna. 2008. p. 20-25.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
*"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"*





Comunicação Oral

AVALIAÇÃO EM ARTES E MÚSICA: REFLEXÕES E APONTAMENTOS

EVALUATION IN ARTS AND MUSIC: REFLECTIONS AND NOTES

EVALUACIÓN EN ARTES Y MÚSICA: REFLEXIONES Y APUNTES

- **Alexandre Siqueira de Freitas** (Núcleo de Estudos de Música e Educação - NEME, Universidade Federal do Espírito Santo
alexandre_sfreytas@yahoo.com.br)

Resumo:

A avaliação dos estudantes, como imperativo institucional, evoca uma série de problemas e desafios, particularmente quando se trata de atividades no universo artístico. Neste texto – que encontra seu maior aprofundamento em artigo a ser publicado futuramente –, levantamos questionamentos e sugerimos perspectivas que amparem a escolha de métodos avaliativos em artes. Questões referentes à objetividade/subjetividade, aos pressupostos conceituais e outras são abordadas ao longo desta pesquisa, ainda em andamento. Nosso objetivo é amparar teoricamente uma postura docente nas avaliações dos estudantes de música e artes em geral, consciente das incertezas e ambiguidades próprias aos fatos estéticos com os quais lidamos. Nos orientamos teoricamente por autores que refletiram sobre os fundamentos da prática educacional em artes e música (como Duarte Júnior, Barbosa e Swanwick), para afirmar, ao fim do texto, a figura da metáfora, e seu desvelamento, como cerne de um exercício contínuo de avaliação no campo das artes. Logo, uma avaliação em artes seria a ação de desvendar as metáforas a partir das quais o produto artístico, como forma simbólica, se estabelece.

Palavras-chave: metáfora; avaliação musical; crítica; forma simbólica.

Abstract:

Student evaluation, as an institutional imperative, evokes a number of problems and challenges, particularly when it comes to activities in the artistic universe. In this text – which finds its greatest depth in an article to be published in the future – we raise questions and suggest perspectives that support the choice of evaluation methods in the arts. Issues regarding objectivity/subjectivity, conceptual and other questions are addressed and discussed throughout this ongoing research. Our goal is to theoretically support a teaching position in the assessments of students of music and arts in general, aware of the uncertainties and ambiguities proper to the aesthetic facts with which we deal. We are theoretically supported by authors who reflected on the fundamentals of educational practice in arts and music (such as Duarte Júnior, Barbosa and Swanwick), to affirm, at the end of the text, the figure of metaphor, and its unveiling, as the core of a permanent exercise of evaluation in the field of the arts. An evaluation in the arts would then be the action of unravelling the metaphors from which the artistic product, as a symbolic form, is established.

Key-words: Metaphor; Music evaluation; Symbolic forms.



Resumen:

La evaluación de los estudiantes, como imperativo institucional, evoca una serie de problemas y desafíos, particularmente cuando se trata de actividades en el universo artístico. En este texto – que encuentra su mayor profundización en un artículo a ser publicado en el futuro –, planteamos cuestionamientos y sugerimos perspectivas que amparen la elección de métodos evaluativos en artes. Las cuestiones referentes a la objetividad / subjetividad, a los presupuestos conceptuales y otras se abordan y se discuten a lo largo de esta investigación, aún en marcha. Nuestro objetivo es amparar teóricamente una postura docente en las evaluaciones de los estudiantes de música y artes en general, consciente de las incertidumbres y ambigüedades propias de los hechos estéticos con los que lidiamos. En los últimos años, la mayoría de las personas que se dedican a la enseñanza y la formación de los alumnos, de evaluación en el campo de las artes. Una evaluación en artes sería entonces la acción de desentrañar las metáforas a partir de las cuales el producto artístico, como forma simbólica, se establece.

Palabras clave: metáfora; evaluación musical; la crítica; forma simbólica.

1. Os problemas da avaliação

Os processos de avaliação de estudantes nas instituições formais de ensino são, há tempos, problematizados e, com frequência, objetos de críticas, estudos, reformulações e toda sorte de discussão. Quase sempre, por contingência institucional, é preciso classificar, selecionar, quantificar processos e atribuir valores a produtos (notas).

Nos orientamos no mundo graças as escolhas que fazemos, é verdade. Decidimos sobre o que comer, o momento de atravessar a rua, que roupa vestir. O ato de comparar e escolher parece inerente ao nosso existir. No entanto, quando transpomos tal ato para ambientes institucionais, ele pode nos parecer subitamente complexo e arriscado. Trata-se de um exercício de poder. Ainda que possamos problematizar suas funções e propor posturas mais horizontalizadas, o professor é uma autoridade em sua turma.

Toda avaliação parece comportar algum grau de arbitrariedade, que pode estar situado tanto na escolha dos critérios, quanto na sua execução. Mas a objetividade, por vezes muito desejada, instala-se em um longínquo universo. Mesmo as ciências mais “duras” colocam, com certa frequência, em cheque sua pretensa objetividade – basta pensar no já clássico livro de Thomas Kuhn (1962/2018) e, bem mais recentemente, nas disseminadas reflexões de Bruno Latour (2000).

Em qualquer área do saber, em qualquer instância, seja ela na Educação Básica ou na Academia, a avaliação dos estudantes suscitará problemas de alguma natureza. Em música,



ou nas artes de maneira geral, acreditamos que esses problemas acentuam-se particularmente. Pois lida-se diretamente com fatos que, embora comportem elementos científicos e comunicacionais, são prioritariamente estéticos. Fatos estéticos têm singularidade exacerbada, universalidade questionável e subjetividade como valor intrínseco. Caso o professor de música/artes se esqueça desses atributos, o exercício da docência corre o grande risco de tornar-se empobrecida e mera repetição de gestos esvaziados de todo potencial de construção simbólica. Ao mesmo tempo, professores lidam com o imperativo institucional da quantificação: vagas, bolsas e méritos devem ser distribuídos com coerência e sempre almejando o maior grau de justiça.

No caso particular do ensino de música, observa-se que as avaliações, com frequência, abrem-se a critérios intuitivos não explicitados, o que notamos, por exemplo, no estudo realizado por Menezes (2010), o qual abrangeu 35 professores de música, de diferentes contextos, na cidade de Salvador. Em nossa experiência como docente de diferentes contextos (aulas particulares, escolas de música, escolas da Rede Básica, universidade e ONGs), não foram raras as vezes em que ouvimos termos um tanto vagos, como “talento”, “musicalidade”, “jeito”, servirem de argumentação para a definição de uma nota.

Muito são os problemas com os quais nos relacionamos, uma vez que nos voltamos a refletir sobre os processos de avaliação em música. Procuramos, nesta pesquisa, ainda em andamento, levantar algumas questões e sugerir/observar alguns caminhos que, esperamos, possam vir a contribuir ao debate em torno deste elemento constitutivo do ensino-aprendizagem.

2. Os conceitos norteadores

No aqodamento, tão comum ao exercício da profissão, produzido pela multiplicidade e urgências de tarefas, por vezes distanciadas de seu objeto principal, o docente reserva pouco tempo para refletir sobre as mais basais premissas de suas práticas. Isto é, refletir mais detidamente sobre os conceitos de educação, de arte e de música vigentes no contexto em que ele se situa e, além disso, pensar de que forma seus próprios valores e desejos dialogam com tal contexto.



Não é nosso objeto aqui, neste texto, debater os conceitos e definições de termos tão polissêmicos como os citados. Porém, gostaríamos de apontar para a imperiosa necessidade dessa reflexão e de tecer algumas observações a respeito desse tema.

Uma delas, diz respeito à observação do Projeto Pedagógico Curricular, outrora chamado Projeto Político Pedagógico. Ele explicita valores, direcionamentos metodológicos e a estrutura curricular de uma instituição. É instrumento útil de compreensão institucional, mas só terá serventia quando norteado por uma leitura crítica atenta à realidade vivenciada de fato na instituição. Só a partir dessa observação atenta é possível situar sua própria visão e propor encaminhamentos para a disciplina a lecionar.

O ensino de Música/Artes, por lidar com fatos estéticos, traz à tona alguns problemas particulares. Como dissemos, a singularidade das soluções artísticas coloca em cheque a objetividade, muitas vezes almejada em quadros institucionais. No entanto, como pano de fundo de uma discussão sobre objetividade avaliativa, é preciso ter consciência de que existe uma tensão entre conceitos de arte e educação, como notou, Teixeira Coelho (2001), entre outros. O conceito de educação costuma ser compreendido como uma sorte de preparação para o que já está colocado, para o que se apresenta como mundo constituído. A arte, por outro lado, comporta, com se sabe, um grau de ambiguidade inerente a sua existência. Para uma mesma situação/problema é possível ter duas respostas ao mesmo tempo divergentes e válidas, como observa Ana Mae Barbosa (1988). A criação artística – dimensão tida por muitos professores e autores como essencial à educação em artes, mas, não raramente, desprezada por docentes – não é via unívoca e segura: comporta riscos, abre-se a desconstruções, incompreensões (momentâneas ou não), graças ao ineditismo, a singularidade dos gestos. Para objetos inéditos, é preciso ferramentas avaliativas inéditas e é aí que pode residir parte importante do problema da avaliação em artes.

O professor, acreditamos, deve estar conscientemente bem respaldado – em um contexto institucional muitas vezes sedento por precisões numéricas classificatórias – para resguardar os conteúdos, prenhes de ambiguidade, dos exercícios estéticos propostos por uma atividade que se deseje artística. Mesmo que isso cause certo estranhamento e resistência institucional, o que é bastante provável. As disciplinas artísticas costumam só se eximir de riscos quando são exercidas como reprodução de modelos, muitas vezes exaltando



suas dimensões de entretenimento e de decoração e excluindo a dimensão criativa, que julgamos como essencial ao fato artístico.

Seria preciso, segundo nosso entendimento, preservar as particularidades de se trabalhar com fatos estéticos/artísticos, isto é, aceitar incertezas e ambiguidades, não como imperfeições, mas como aberturas de possibilidades, deslocamentos perceptivos, preparação para se lidar com incertezas e diversidades do mundo.

3. Criação e avaliação

Quando, nas práticas educacionais em artes, afirmamos o gesto criativo como a construção/gestão de formas simbólicas e não como execução de caminhos previamente pavimentados, isso certamente afetará a maneira como lidamos com os processos avaliativos.

É importante notar que toda criação comporta intrinsecamente uma instância avaliativa. A construção criativa, seja ela em ciência ou em arte, vem sempre acompanhada de uma constante avaliação por parte de quem cria. Em artes, a essa instância criativa chamamos “poética”, e a avaliativa chamamos “crítica”. A produção artística, no entendimento do esteta italiano Luigi Pareyson (2001, p. 11), se daria no diálogo intenso entre poética e crítica. Antes de ser um juízo emitido por uma autoridade exterior ao produto, ao cabo do mesmo, é um elemento integrante da própria construção artística. O produto artístico é construído em um fértil ir e vir entre poética e crítica. Reconhecer a avaliação (a crítica) como parte integrante da construção artística implica em reconhecer a avaliação do professor como intrinsecamente ligada à auto-avaliação do estudante. Logo, avaliações inter e intrapessoais se tornam quase um imperativo.

Desse modo um esforço reflexivo de redimensionamento da avaliação no contexto do ensino da arte. Como consequência desse entendimento da inseparabilidade entre poética e crítica, julgamos necessário que o professor se empenhe em compreender os processos criativos dos estudantes, não somente os resultados finais e, portanto, realizar um esforço de redimensionamento de seus processos avaliativos. A avaliação em artes acompanharia, assim, tendências pedagógicas mais recentes, para as quais o processo não é desprezado em



detrimento do produto. O professor volta um olhar à auto-avaliação, implícita no trabalho do aluno, e a toma como um elemento a mais em sua difícil tarefa de avaliar.

4. Avaliação educativa

Como se sabe, o instrumento mais usual de avaliação é a aplicação de provas, sejam elas escritas ou de performance. Mas, como dissemos mais acima, a realização destas apenas para a averiguar o cumprimento e a reprodução de modelos pode ser algo bastante insuficiente no universo artístico. As pedagogias mais recentes, como observa Luckesi (2006), não veem as tradicionais provas como um caminho abrangente e fértil para uma boa avaliação.

Mas uma avaliação, mesmo sendo constituída por uma prova, deve, em nosso entender, ter uma função que transcenda a mera classificação ou atribuição de pontos. Portanto, ela deve ter, e vem tendo em muitas situações, um componente em si mesmo educativo. Aquele que entrar em contato com aquela situação avaliativa, mesmo que sua pontuação não seja satisfatória, teria a possibilidade de aprender. Segundo Sobrinho (2008, p. 193), avaliação “é produção de sentidos, prática social, portanto, intersubjetiva, relacional, aberta, polissêmica e carregada de valores, que põe em questão os significados dos fenômenos”. Ainda de acordo com o mesmo autor, uma avaliação deve constituir-se como espaço dinâmico de discussão. Logo, uma avaliação enquanto prova deve formar/informar aquele que se submete a ela. Em música, uma prova que restringe seu resultado a uma nota, está rejeitando toda a riqueza polissêmica de educação e arte na pretensão de uma objetividade que, convenhamos, provavelmente estará longe de ser atingida.

A avaliação, seja qual for a metodologia adotada, deve, acreditamos, respeitar a complexidade do gesto artístico em jogo. Por isso, reflexões constantes sobre os fundamentos da avaliação e uma formulação avaliativa digna do objeto trabalhado devem ser premissas do processo de ensino-aprendizagem em música e artes.

5. Desvendando metáforas: Teoria Espiral e processos de avaliação



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

Keith Swanwick (2003), embasando-se em teorias de Ernest Cassirer e Suzanne Langer, e Duarte Júnior (1981), baseado na reflexão sob fundamentos estéticos da educação, apresentam, em suas obras, a tarefa artística como construção permanente de novas formas simbólicas. Assim como as palavras e objetos criados pelo homem são expressões da cultura humana, a música e as obras artísticas também o são. São maneiras de simbolizar, fazer presente no mundo sons e formas como expressão humana. No caso da música, isso vale tanto para o compositor quanto para o performer (no caso de haver essa separação).

Em uma proposta artística performática de um texto musical, assim com a de um texto teatral, a dimensão criativa fica a cargo da interpretação do performer. Cabe a ele revelar seu olhar sobre aquele texto possuidor de uma série de possibilidades de leitura. Enquanto o compositor produz novas formas simbólicas, o intérprete as revela, podendo, inclusive, lançar perspectivas que o próprio compositor não havia previsto (ainda que o intérprete seja o próprio compositor). Logo, tanto o compositor quanto o intérprete carregam a responsabilidade de lidar com a ambiguidade do gesto artístico.

Swanwick e Duarte-Júnior veem nessa construção simbólica a afirmação de vários processos metafóricos, entendendo metáfora como a afirmação dessa passagem efetuada entre algo que existia abstratamente nos universos íntimos e sua concretização expressa no produto artístico. Swanwick, em sua conhecida Teoria Espiral, apresenta quatro estágios de produção metafórica, subdivididos em dois níveis cada um: materiais sonoros (sensorial e manipulativo), caráter expressivo (pessoal e vernacular), forma (especulativo e idiomático) e valor (simbólico e sistemático). A avaliação, embasada na Teoria Espiral, dar-se-ia na interpretação do avaliador quanto ao nível em que se encontra o avaliado, buscando um equilíbrio entre intuição e análise, tanto na performance quanto em seu julgamento. O avaliador situa seu julgamento em um modelo que procura abarcar os estágios de desenvolvimento musical e, dessa forma, possa estabelecer critérios consistentes que, com clareza, reduza o peso da subjetividade, do ponto de vista das formalidades avaliativas. No caso das práticas performáticas, caso não seja exercida como mero exercício de classificatório sem muita reflexão, a proposta de Swanwick parece atender satisfatoriamente à difícil tarefa de avaliação musical. É importante lembrar que, na citada teoria, a previsibilidade interpretativa é apresentada como algo negativo (embora, tratando-se de repertório tonal, exista com



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

frequência uma negociação permanente entre o previsível e o imprevisível). Ou seja, a mera reprodução de modelos não será valorizada. O enfoque na dimensão técnica não deve, assim, obscurecer a dimensão criativa.

A construção de formas simbólicas, levando-se em conta todas as suas dimensões (técnicas, criativas e conceituais), afirma-se na figura da metáfora. Entendida ao mesmo tempo como passagem e como concretização (mesmo que temporária) de algo, a metáfora nos parece central na perspectiva de Swanwick. Na nossa leitura, a tarefa do professor-avaliador, que atuará sempre em parceria com o estudante-avaliador, seria o permanente exercício de desvendar metáforas, isto é, a busca pelo cerne dos processos e dos produtos, atentos para suas potencialidades simbólicas.

Neste texto, procuramos lançar olhares, de diferentes ângulos, sobre a avaliação no território da educação em artes e propor, não exatamente soluções, mas possibilidades de reflexão. Ainda em desenvolvimento, e em permanente ampliação para futuro artigo, esperamos que tais reflexões possam ressoar positivamente em outras práticas docentes, além da nossa. Afinal, é desejável que a teoria encontre seu sentido na experiência prática.



Referências

- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação: conflitos/acertos**. Idaiatuba: Max Limonad, 1988.
- COELHO NETTO, José Teixeira. **O que é ação cultural**. São Paulo: Brasiliense, 2001.
- DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. São Paulo: Cortez, 1981.
- KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. Tradução de Beatriz Vianna Doeira e Nelson Boeira. 13ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2018.
- LATOUR, Bruno. **Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora**. Tradução de Ivone C. Benedetti. São Paulo: UNESP, 2000.
- LUCKESI, Cipriano. Prática educativa: processo versus produto. **Revista ABC EDUCATIVO**, n. 52. p. 20-21. dez/2005-jan/2006.
- MENEZES, Mara Pinheiro. Avaliação em Música: um estudo sobre o relato das práticas avaliativas de uma amostra de professores de música em quatro contexto de ensino em Salvador. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia, 2010. 284 f.
- PAREYSON, Luigi. PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. 3a ed.. Tradução de: Maria Helena Nery Garcez. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- SOBRINHO, José Dias. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Revista Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar. 2008.
- SWANWICK, Keith. **Ensinando Música Musicalmente**. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.



Comunicação Oral

A MÚSICA DE CÂMARA E A PRÁTICA EM CONJUNTO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM MUSICAL COM ABORDAGEM ORFF

CHAMBER MUSIC AND MUSIC IN CONJUNCTION IN THE PROCESS OF TEACHING MUSIC
LEARNING WITH ORFF-SHULWERK

LA MÚSICA DE CÁMARA Y LA PRÁCTICA EN CONJUNTO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA
APRENDIZAJE MUSICAL CON ORFF-SHULWERK

▪ Luiz Felipe de Oliveira Gomes

Resumo:

Este artigo consiste em uma pesquisa das disciplinas Música de Câmara e/ou Prática em Conjunto como processo de ensino-aprendizagem. Tomando como base que essas disciplinas estão presentes em todos os cursos de licenciatura e bacharelado em música, cursos técnicos, escolas, projetos musicais, conservatórios, institutos musicais, dentre outros. A pesquisa é com a “Onda de Sopro Big Band”, conjunto formado no Centro de Formação Artística na cidade de Rio das Ostras, interior do Estado do Rio de Janeiro, que hoje funciona de forma independente do Centro e de maneira voluntária. A Onda de Sopro criou um ambiente de laboratório para aplicar e apontar a Abordagem Orff como caminho metodológico. Explorar a criação e improvisação dos estudantes e fomentar a autonomia deles em sala de aula com a escolha de repertório, composição de músicas e arranjos. Assim, o estudo de caso é um norte para os docentes que, futuramente, se interessarem por aplicar a Abordagem em sua experiência educativa.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem. Prática em Conjunto. Orff.

Abstract:

This article consists of a research of the disciplines of Chamber Music and Music in Conjunction in the process of teaching music. Based on these disciplines, they are present in all undergraduate and baccalaureate courses in music, technical courses, schools, musical projects, conservatories, musical institutes. The research is with the “Onda de Sopro Big Band”, a group formed at the Music School Institute in the city of Rio das Ostras, in the state of Rio de Janeiro, which now operates independently of the Institute and on a voluntary basis. “Onda de Sopro” created a laboratory environment to apply and point to the Orff-Schulwerk as a methodological path. Explore the creation and improvisation of students and foster their autonomy in the classroom with the choice of repertoire, composition of songs and arrangements. Thus, the case study is a north for teachers who, in the future, will be interested in applying the Orff-Schulwerk in their educational experience.

Keywords: Process of teaching. Chamber Music. Orff.



Resumen:

Este artículo consiste en una investigación de las disciplinas Música de Cámara y Práctica en conjunto como proceso de enseñanza-aprendizaje. Tomando como base que estas disciplinas están presentes en todos los cursos de licenciatura y bachillerato en música, cursos técnicos, escuelas, proyectos musicales, conservatorios, institutos musicales, entre otros. La investigación es con la "Onda de Soplo Big Band", conjunto formado en el Centro de Formación Artística en la ciudad de Rio das Ostras, interior del Estado de Río de Janeiro, que hoy funciona de forma independiente del Centro y de manera voluntaria. La Onda de Sopro creó un ambiente de laboratorio para aplicar y apuntar el Enfoque Orff como camino metodológico. Explorar la creación e improvisación de los estudiantes y fomentar su autonomía en el aula con la elección de repertorio, composición de canciones y arreglos. Así, el estudio de caso es un norte para los docentes que, en el futuro, se interesen por aplicar el Enfoque en su experiencia educativa.

Palabras clave: Enseñanza y aprendizaje. Práctica de conjunto. Orff.

1. Introdução.

Músicos e professores de música não deixam de notar que há uma lacuna na Educação Musical no que diz respeito à prática musical em conjunto. Quando há Prática em Conjunto e/ou Música de Câmara, em geral, não há processo de ensino-aprendizagem claro, ou mesmo explicação e exemplificação dos métodos e procedimentos adotados. O presente artigo pretende endossar essa pesquisa apontando caminhos metodológicos e abordagens possíveis das disciplinas Música de Câmara e/ou Prática em Conjunto como processo de ensino-aprendizagem, tomando como base a Abordagem Orff.

As disciplinas Música de Câmara e Prática em Conjunto estão presentes em todos os cursos de licenciatura e bacharelado em música, em todos os cursos técnicos, escolas, projetos musicais, conservatórios, institutos, dentre outros. Porém, as metodologias aplicadas não são sistematizadas e, por vezes, são confundidas com um ensaio.

Assim, a pesquisa, ao assinalar a falta de sistematização da disciplina e propor uma abordagem, está contribuindo não somente para a formação acadêmica, mas também para a Educação Básica, uma vez que todo professor de música licenciado terá o desafio de trabalhar com prática em conjunto, ainda que esse não seja seu objetivo final.



2. Um diálogo entre Música de Câmara e Prática em Conjunto: Ambiguidade das disciplinas.

Uma questão curiosa sobre as disciplinas Música de Câmara e Prática em Conjunto é o confronto encontrado na diferença de tratamento entre elas. Quase sempre a Música de Câmara é composta com um repertório erudito e a Prática em Conjunto com um repertório popular. Isso deixa clara uma postura que distancia essas duas disciplinas, que transforma uma em planos menores do que outra, como se houvesse uma disciplina outorgada no esquema conservatorial e outra na estrutura mais popular.

Algumas faculdades distribuem as disciplinas da seguinte forma: Música de Câmara para o curso de Bacharelado e Prática em Conjunto para Licenciatura em Música. Essa relação separatista entre Música de Câmara e Prática em Conjunto, entre o Erudito e o Popular, é um diálogo extenso e polêmico. Esse assunto é um rondó em outros meios, se estende à composição, à literatura, ao cinema, à arte visual e outras formas de artes.

O compositor Radamés Gnattali, na década de 1930, para trabalhar como arranjador, compositor de choros, regente de teatro musicado e gravação de discos populares, adotou o pseudônimo Vero (uma homenagem a Vera, sua esposa). Esse pseudônimo era uma forma de ocultar sua relação com a música popular, pois, na época, um músico erudito fazendo música popular era olhado com certa desconfiança. Gnattali seguia compondo e dando concertos de música erudita nas horas vagas, entre um choro e outro. Essa posição deixa frágil o discurso musical, onde temos que afirmar todo o tempo a importância das culturas populares e reforçar essa ideia dentro da academia.

Heitor Villa-Lobos, importante músico erudito brasileiro, peregrinou nas duas vertentes e não quis se esquivar das possíveis críticas. Villa-Lobos saltava a janela, durante os anos 1910, para ir ao encontro dos chorões e sambistas cariocas, músicos populares da noite, entre os quais era conhecido pelo apelido de “Violão Clássico” (Wisnik, 2017). O compositor, como o seu modo *giocoso*, transitava pelas ruas europeias



e pelas ruas do Rio de Janeiro, pelo erudito e pelo popular. Com a antropofagia como afirmação e identificação da curva do multiculturalismo da qualidade brasileira, Heitor conseguiu unir essas duas vertentes com sua estética modernista.

A academia ainda não conseguiu romper por completo esse laço; ainda preambulamos na linha tênue entre o erudito e o popular, linha essa que delimita e faz divisões claras nas duas disciplinas exploradas por esse estudo.

As impressões sobre as disciplinas Música de Câmara e Prática em Conjunto também ficam dúbias e aparentam divisões de estilos abordados em seus estudos, adotam caminhos diferentes nas escolhas de repertório e formação de grupos, por exemplo. Apontam caminhos de repertórios eruditos para uma disciplina e músicas populares para outra, propõem formatos de grupos eruditos para uma e regionais para outra. Essa relação fragmenta as disciplinas e as fragilizam com um discurso de importância velada.

2.1 Momento da prática das disciplinas

A disciplina sugere um momento de prática musical. Os alunos esperam esse momento como espaço para tocar e cantar. Os processos possíveis na música em conjunto envolvem repertório, análise, adaptação, arranjo, releitura e escuta. A audição é primordial na formação do músico e do educador musical. O cuidado com a escolha do repertório e com a composição dos grupos musicais fica a cargo do docente; o planejamento para as partituras, arranjos e organização das aulas são importantes para uma boa vivência musical dos discentes.

Temos como estrutura das disciplinas Prática em Conjunto e Música de Câmara um triângulo – *apreciação, execução e composição* – que compõe a abordagem contemporânea de educação musical, e forma uma base bem sólida de tratamento musical para as disciplinas.

A composição não se limita à arte de se escrever música, trecho ou peça musical, ela também abre para arranjos, criação de novas vozes, adaptações e improvisação.



Para Swanwick, o professor deve acolher as propostas e influências dos estudantes, deve aproveitar o que eles trazem, adaptar, fazer um novo arranjo, dialogar com o estudante, fomentar o discurso dele, deixá-lo defender a sua proposta.

O que o professor de música deve fazer quando os alunos vêm para a escola e para a faculdade imersos em músicas que estão embrulhadas sob etiquetas tais como *reggae, soul, rock, ska e punk*? A resposta tradicionalmente é ignorar isso tudo, esperando que vá embora. [...] Todavia [...] Em qualquer evento, é bom para nós recordar o quanto as crianças aprendem através da mídia sem ninguém chamado “professor” para ensiná-las. (SWANWICK, 1992, p. 26-27).

Uma proposta é planejar um programa balanceado de músicas, incluindo música de todos os estilos e épocas, música que imediatamente motivará os estudantes e o desafio deles. Conhecer seus estudantes e suas habilidades nos instrumentos colabora para escolha do repertório e para o desenvolvimento das aulas. Nas disciplinas, provavelmente vamos encontrar um grupo heterogêneo, com níveis e personalidades musicais diferentes. O violinista Marcello Guerchfeld ressalta que o repertório tem que seguir o nível do grupo, porém sempre com um possível desafio para que haja possibilidades de crescimento da equipe. Guerchfeld relata que “a escolha do repertório está intimamente relacionada com o estágio de desenvolvimento da orquestra, buscando-se conciliar as limitações com um permanente desafio técnico-musical” (Guerchfeld, 1989). O educador precisa se colocar no mesmo lugar do educando para que se tenha uma prática de ensino-aprendizagem consoante; essa relação de empatia do docente é primordial para os momentos da prática das disciplinas Música de Câmara e Prática em Conjunto.

3. Relação dialógica de Paulo Freire e Carl Orff

Os educadores contemporâneos ainda se preocupam e estudam sobre as questões levantadas pelos educadores no início do século XX. Os processos de ensino-aprendizagem, o desenvolvimento curricular e os inesgotáveis questionamentos de



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

como ensinar permeiam o século XXI. Paulo Freire (1996) afirma que “nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo”. Nesse sentido, de forma a impulsionar a Educação Musical na qual o educando seja autônomo e desperte o interesse na linguagem musical de forma mais expressiva e criativa, importantes abordagens foram acentuadas e despertadas nos educadores do nosso tempo. As consequências de algumas ideias da primeira geração de educadores musicais, – Dalcroze, Willems, Kodály e Orff, entre outros –, experienciam a música em diversos caminhos, formas diferentes, e resultados diversos. Esses métodos provocam consequências e fortalecem a compreensão e a vivência musical por distintas vias.

A abordagem *Orff-Schulwerk* pressupõe o desenvolvimento ativo de vias artísticas diversas e possibilita o ensino-aprendizagem com base na descoberta, experimentação, na prática conjunta, na vivência emocional e social. A Abordagem Orff tem uma unidade musical de ensino, artística, e humana entre a música, movimento, improvisação, linguagem e criação.

Ao pesquisar sobre Carl Orff e sua abordagem musical, é perceptível o quanto a *Orff-Schulwerk* entra em comunhão com o coletivo e com o fazer musical em conjunto. É possível, com essa pesquisa, levantar questões para que o professor possa compreender as especificidades de cada estudante – suas facilidades, suas dificuldades, suas disponibilidades, seus conhecimentos, suas preferências e suas influências – para, em conjunto, dia a dia, reelaborarem e percorrerem os caminhos que os permitam alcançar os seus objetivos com autonomia e criatividade. Cruvinel afirma: “O Ensino Coletivo de Instrumento Musical pode ser uma importante ferramenta para o processo de socialização do ensino musical, democratizando o acesso do cidadão à formação musical” (CRUVINEL, p. 5). A autora salienta a importância da socialização musical para o cidadão, bem como a democratização dos meios de ingresso ao estudo musical.

A autonomia do estudante para escolhas em uma sala de aula é, sem dúvida, a base para uma educação transformadora, conforme afirma Paulo Freire. Porém, essa



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

autonomia tem que ser conquistada pelo estudante ao mesmo tempo em que é estimulada pelo educador.

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade. (FREIRE, 1996, p. 107).

Nas disciplinas comentadas nessa pesquisa, os estudantes têm liberdade de explorar sua autonomia, pois eles estão em total comunhão com as disciplinas, visto que nelas os estudantes precisam ficar ativos, para tocar uma peça ou para realizar alguma atividade proposta. O estudo das peças propostas e a dedicação nos ensaios são de responsabilidade do estudante.

Na escolha do repertório, nas realizações dos arranjos e interpretações das peças propostas, o estudante é livre para opinar e para tocar. O professor pode mediar as decisões e orientar as interpretações dos arranjos propostos, podendo ir além da cadeira do regente.

Quando os educandos têm consciência do processo em que estão engajados e conhecem mais profundamente a si mesmos, ao professor e aos colegas podem contribuir significativamente na metodologia do curso. Conhecendo as origens e história dos educandos, assim como suas atividades musicais anteriores e atuais na família e em suas comunidades, o educador pode construir os passos metodológicos e definir o conteúdo pedagógico com eles mais eficazmente. (BARBOSA *apud* CRUVINEL, 2012, p. 8).

O escutar pacientemente e criticamente é fundamental para fazer Música de Câmara e Prática em Conjunto. Escutar o outro é indispensável para tocar com o outro. Quando se toca em conjunto, a escuta tem que ser aguçada, tem que ter compreensão, ouvir cada voz dos arranjos, ouvir as dinâmicas, as nuances do arranjo, ouvir os instrumentos ao lado, equilibrar seu som e seu fraseado. Há um diálogo musical na prática coletiva. Como todo e qualquer diálogo, é preciso que haja uma escuta paciente e uma fala clara.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele. Mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar *impositivamente*. (FREIRE, 1996, p. 43).

A reflexão de Custodero (1998) dialoga com a relação dos princípios pedagógicos da abordagem *Orff-Schulwerk* com a obra *Pedagogia da autonomia* de Paulo Freire, já que o primeiro discute a necessidade da autonomia no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, os três pensadores apontam para uma educação em que o educando seja agente da sua própria aprendizagem.

As crianças são agentes da sua própria aprendizagem. Tentativas de regulação de desafios, através da antecipação, da expansão e da extensão de atividades iniciadas pelo professor, foram claramente observadas e confirmaram que as crianças queriam desafios mais elevados (CUSTODERO, 1998, p. 26, tradução nossa).

Custodero também indica e sugere três princípios de condução de atividades musicais – (1) reconhecimento da autonomia, (2) cautela nos desafios criados e (3) envolvimento da cultura do próprio educando. Orff tem como fundamentos da sua Abordagem a autonomia, a liberdade, a experimentação, a criação e a improvisação, possibilitando o desenvolvimento do ser humano em relação a si próprio, dando condições e qualidade nas relações para construção da sua personalidade. Freire (1996) defende que o discente possa se reconhecer como “arquiteto de sua própria prática cognitiva”, e que a questão da identidade cultural seja fundamental no indivíduo, possibilitando um processo de autoconhecimento do estudante.

É importante estender mais um pouco a reflexão sobre esse assunto. O diálogo entre Freire e Orff se estende ao desenvolvimento do ser humano. Esse desenvolvimento demanda conteúdos do discente, que, naturalmente no decorrer do processo, assume também o conhecimento do objeto. Nesse sentido, percebe-se o quão errado é separar a prática da teoria, o movimento do fazer musical, a experimentação da criação (improvisação).



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





3.1 Carl Orff e sua Orff-Schulwerk

Para compreender a proposta de Carl Orff é importante e necessário que se explore minimamente seu caminho enquanto educador. Os princípios de sua pedagogia e composição podem nos ajudar a entender os fundamentos presentes na sua propostas, fundamentos estes que o próprio Carl Orff não explicitou, pois sua literatura é basicamente prática.

Carl Orff, conhecido principalmente pela sua conhecida cantata *Carmina Burana*, composta em 1937, também se dedicou na pedagogia musical. A música de Orff se caracteriza pelas simples repetições de melodias, texto e motivos, bem como pelos ritmos efetivos e diferenciados, produzidos por instrumentos de percussão recorrentes. É posta a serviço da ação corporal e raramente ultrapassa a notação tonal.

Como professor, Orff teve influência decisiva sobre várias gerações de músicos. A sua *Schulwerk*, que integrava o pensamento musical elementar e a improvisação espontânea, teve repercussão internacional na educação musical. Para pôr em prática suas ideias, Orff desenvolveu, em conjunto com Karl Maendler, o *Instrumental Orff*, constituído por instrumentos de percussão de todos os tipos. Em 1924, foi um dos fundadores de uma escola em Munique dedicada à ginástica rítmica e à dança (Escola Günther), uma vez que, para seu trabalho pedagógico, a unidade da música, do movimento e da linguagem era de importância fundamental. Orff publicou, em 1930, a *Schulwerk*, sua primeira obra pedagógica que consiste em uma série de exercícios rítmicos e melódicos para flauta doce e percussão de lâmina – xilofone, metalofone e glockenspiel.

Para Orff, o movimento precede o tocar, a experiência de integração da linguagem artística está ligada ao movimento, ou seja, o objetivo principal da proposta pedagógica ¹ é a linguagem, que movimento e música sejam sempre inseparáveis, formando assim uma unidade entre eles. Essa busca da integração de música, linguagem e movimento

¹ Que é característico ou próprio das ideias pedagógicas de Carl Orff e Gunild Keetman.



fez com que Orff e Keetman chegassem à música elementar². Ao trabalhar com crianças, seus caminhos seguiram para um repertório oral das brincadeiras infantis, predominando brincadeiras de roda, versos, adivinhas, entre outras culturas de repertório oral, integrando sempre a música, o movimento e a linguagem de modo indissociável.

Essa busca também esbarrava na sua personalidade de compositor, pois Orff buscava o encontro da infância de cada ser humano com as origens culturais humanas. Seu conceito de música atravessa as possibilidades e significados para o processo humano com som e silêncio, movimento e música.

4. Uma Abordagem ampliada das disciplinas

Durante os dois semestres do ano de 2016, ministrei a disciplina de Prática em Conjunto no Centro de Formação Artística de Rio das Ostras – RJ (escola de formação em arte que agrega as habilitações de Música, Dança e Teatro), que deu origem a “Onda de Sopro Big Band”, que hoje funciona de forma independente do Centro e de maneira voluntária, com o propósito de estudar o instrumento e o repertório adotado. Os integrantes têm idades variadas, entre 17 e 60 anos, e o repertório escolhido tem confessa influência da música instrumental brasileira e dos *standard* do Jazz, com músicas dos brasileiros Moacir Santos, Gilberto Gil, João Donato e Anacleto de Medeiros, além dos compositores estrangeiros Victor Young, Paul Busby, Jean Thielemans e Sammy Netico. Todos os arranjos são adaptados para atender às necessidades do projeto, por conta da sua formação instrumental.

Através da exploração e estudo da “Onda de Sopro Big Band” podemos criar um ambiente de laboratório para aplicar e apontar a Abordagem Orff, explorando a criação e improvisação dos estudantes, e fomentar a autonomia deles em sala de aula com a

² Música elementar (...) está interligada ao movimento, à dança e à linguagem, é aquela música, realizada pessoalmente pelo indivíduo, com a qual ele está vinculado como executante e não apenas como ouvinte. (ORFF in Bona, 2011, p. 140).



escolha de repertório, composição de músicas e arranjos. Assim, o estudo de caso será um norte para os docentes que, futuramente, se interessarem por aplicar a Abordagem em sua experiência educativa. A improvisação é bastante valorizada na abordagem pedagógica de Orff, com o uso dos *ostinatti* sustentando os improvisos vocais e/ou instrumentais. O uso da escala pentatônica é parte importante para sua proposta pedagógica, pois, para Orff, tal escala é um conceito que associa um formato de escala à evolução musical e à música elemental.

A prática da improvisação tem um papel importante em sua proposta pedagógica e está presente desde os primeiros estágios, até chegar à sua forma madura, em estágios superiores de desenvolvimento. (FONTERRADA, 2008, p.161)

Os discentes da “Onda de Sopros” não tinham a experiência da improvisação até o contato com a escala pentatônica e, após a aplicação, percebeu-se uma evolução musical nesse sentido. O caminho para a improvisação foi por meio das escalas pentatônicas e logo se estendeu para arpejos da harmonia proposta e variações melódicas. Estamos no meio do caminho e ainda vislumbramos meios para alcançarmos novos objetivos e metas.

5. Conclusão: Longo caminho.

Na experiência descrita no presente trabalho, podemos notar que há um longo caminho a ser percorrido. A Abordagem Orff ainda tem que ser melhor adaptada para atender à demanda das disciplinas Prática em Conjunto e Música de Câmara.

Considerando o presente trabalho como sendo ainda introdutório, espera-se que ele possa ter contribuído para futuros estudos nessa área das disciplinas Prática em Conjunto e Música de Câmara, explorando sua aplicabilidade e dialogando com outros processos metodológicos, sistematizando e fomentando caminhos para um melhor aproveitamento das disciplinas.



Referências

CRUVINEL, Flavia Maria. **O Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais na Educação Básica: compromisso com a escola a partir de propostas significativas de Ensino Musical**. Disponível em: <Ensino%20Coletivo%20de%20Instr%20Musical%20na%20Escola.pdf>. Acesso em: 04 de fev. de 2018.

CUSTODERO, L. Observing flow in young children's music learning. **General Music Today**, vol. 2, n. 1, p. 21-27, 1998.

DIDIER, Aluisio. **Radamés Gnattali**. Rio de Janeiro: Brasileira Produções, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FONTEIRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. 2ª edição. São Paulo: UNESP, 2008.

GOODKIN, Doug. **Play, Sing and Dance. An Introduction to Orff Schulwerk**. USA: 2002.

MONTANDON, Maria Isabel. **A prática de ensino de instrumento em grupos nos Estágios Supervisionados Docentes**. ABEM. Campo Grande: ABEM, 2014.

QUADROS, João Fortunato Soares Júnior; QUILES, Oswaldo Lorenzo; TOURINHO, Ana Cristina Gama dos Santos. **Fatores da influência no processo de ensino-aprendizagem musical: o caso da Escola Pracatum**. Montes Claros, MG: Unimontes, 2009.

ROBERTSON, Alec (ed.). **Chamber Music**. Baltimore: Penguin Books, 1963. 427 p.

SWANWICK, Keith. Permanecendo fiel à música na educação musical. Trad. Diana Santiago. In: II Encontro Anual da ABEM, **Anais**. Salvador: ABEM, 1992, pp. 19-32.

WISNIK, José Miguel. Entre o erudito e o popular. **Revista de História** [en linea] 2007, Disponível em:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=285022050004>>. Acesso em 13 de janeiro de 2018.





Comunicação

CRIAÇÃO MUSICAL E PROJETOS DE TRABALHO

▪ **Luciane Pereira de Moraes** (UNESP – lucim34@gmail.com)

Introdução e justificativa: Relato de experiência sobre o processo de criação musical com três turmas do 2º ano, do Colégio Marupiara, zona leste de São Paulo, 2018, em projeto de trabalhos (HERNÁNDEZ & VENTURA, 1998) sob a temática “Água”. O tema, que faz parte do currículo deste ano, gerou uma ação multi e interdisciplinar, que abrangeu as áreas de Ciências, Língua Portuguesa, Matemática, História, Artes e Música. O objetivo foi integrar as diferentes áreas do conhecimento, a fim de construir um conhecimento complexo. Este processo demonstra a amplitude que a música deve estabelecer na educação básica, em contribuição à formação integral.

Materiais e métodos: Em sequência didática, delineada em seis aulas, da disciplina regular de Educação Musical realizamos uma escuta ativa com lenços coloridos, estimulando a criatividade e a sensorialidade; escuta da paisagem sonora, identificar sons segundo seu timbre, altura, intensidade, duração; roda de conversa para elaboração das etapas do trabalho; criação musical em duplas a partir da improvisação; grafia musical; uso da justaposição de melodias como técnica de composição e arranjo; investigação sonora sobre os sons da água; arranjo para percussão e gravação. A metodologia usada em cada uma das experiências apoia-se nos métodos ativos de ORFF, Dalcroze e Schafer (FONTERRADA, 2008). Usamos recipientes com água, percussão diversa, xilofones, cartelas e tampas coloridas para notação e gravador.

Resultados: Cada estudante aguçou sua sensibilidade estética, melhorou sua concentração e estimulou seu interesse pela investigação sonora, sob mesma temática que conduziu o projeto de trabalho interáreas.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

Discussão: A experiência na criação de arranjos, a escuta ativa e a investigação da fonte sonora tiveram grande destaque, devido sua ludicidade com os materiais e mediação realizada. Marina (pseudônimo), 7 anos, sobre o processo: “tudo que a gente aprende deveria ser assim: brincando”. Guilherme (pseudônimo) : “As notas musicais moram dentro da gente” (sobre escrita musical).

Conclusão: Os estudantes estabeleceram grande afetividade e identificação com estas vivências. A experiência nesse projeto demonstrou importante efetividade no uso de métodos ativos e projetos de trabalho, corroborando a importância da música nesse contexto.

Referências

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

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. 5ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





Comunicação Oral

“DE CABEÇA NO FUNK”: REFLEXÕES SOBRE FUNK “DE MENSAGEM” E POSSÍVEIS INTERLOCUÇÕES COM A ACADEMIA.

*"HEAD ON THE FUNK": REFLECTIONS ON FUNK "MESSAGE" AND POSSIBLE INTERLOCUTIONS
WITH THE ACADEMY.*

*"DE CABEZA EN EL FUNK": REFLEXIONES SOBRE FUNK "DE MENSAJE" Y POSIBLES
INTERLOCIONES CON LA ACADEMIA.*

- **Lucas Assis** (IVL-UNIRIO / Labetno-UFRJ – lucnstrx@hotmail.com)
- **Autor B** (GPPMUCE - Colégio Pedro II / Labetno-UFRJ –
pedrinho_violao@yahoo.com.br)

Resumo:

A partir de pesquisa realizada entre janeiro de 2016 e agosto de 2018, os autores produziram material que metodologicamente utilizou referências bibliográficas da área da música, da filosofia afroperspectivista, e da própria experiência de um dos autores enquanto morador de favela frequentador de bailes funk, hoje estudante do curso de licenciatura em música de uma universidade pública do Rio de Janeiro. Este trabalho dialógico entre um professor da rede federal, estudante de doutorado em música, e o jovem estudante de licenciatura, resultou em uma reflexão sobre o funk “de mensagem”, imbuído da tarefa de denunciar a realidade pobreza, violência e exclusão das favelas cariocas, e as possíveis contribuições que os cursos universitários de música poderiam ter, caso considerassem este saber enquanto saber válido, enquanto conhecimento de fato.

Palavras-chave: Funk de mensagem; Baile de favela; Epistemologias

Abstract:

From a research conducted between January 2016 and August 2018, the authors produced material that methodologically used bibliographical references from the area of music, from afroperspectivist philosophy, and from the experience of one of the authors as a favela resident who frequents funk dances today student of the graduate course in music of a public university of Rio de Janeiro. This dialogical work between a professor of the federal network, doctoral student in music, and the young undergraduate student, resulted in a reflection on the funk "message", imbued with the task of denouncing the reality poverty, violence and exclusion of the favelas in Rio, and the possible contributions





that university music courses could have if they considered this knowledge as valid knowledge as knowledge of fact.

Keywords: *Message Funk; Favela dancing; Epistemologies*

Resumen:

A partir de la investigación realizada entre enero de 2016 y agosto de 2018, los autores produjeron material que metodológicamente utilizó referencias bibliográficas del área de la música, de la filosofía afroperspectivista, y de la propia experiencia de uno de los autores como residente de favela frecuentador de bailes funk, hoy estudiante del curso de licenciatura en música de una universidad pública de Río de Janeiro. Este trabajo dialógico entre un profesor de la red federal, estudiante de doctorado en música, y el joven estudiante de licenciatura, resultó en una reflexión sobre el funk "de mensaje", imbuido de la tarea de denunciar la realidad pobreza, violencia y exclusión de las favelas cariocas y las posibles contribuciones que los cursos universitarios de música podrían tener, si considerasen este saber como saber válido, en cuanto conocimiento de hecho.

Palabras clave: *Funk de mensaje; Baile de favela; epistemologías*

1. Introdução

Esse artigo procura debruçar-se sobre o Funk carioca, um universo que para nós muitas vezes não é visto enquanto conhecimento. Suas formas de linguagem, comportamento e etc. Praticamente não são pautadas nos cursos superiores de música, apesar de estarem profundamente inseridos no cotidiano musical das cidades brasileiras. Nos perguntamos, entendendo o funk enquanto gênero musical praticado e produzido pela comunidade negra de nosso país, até quando a academia, majoritariamente branca, irá invisibilizar estes conteúdos.

Desejamos que os conhecimentos produzidos nas universidades chegue nas favelas e espaços periféricos, que muitas vezes inclusive “cedem” suas práticas e saberes para se tornarem produções acadêmicas nas mais diversas pesquisas. Desejamos pesquisas que tenham compromisso com estes espaços, e não somente “passeios exóticos” nas comunidades para tirar a classe média branca de seu “lugar de conforto”.

Considerando um território como a favela um espaço de saberes, é providencial compreendermos novas epistemologias entendendo que, nós favelados estamos em outro universo, e que é preciso tratar com prioridade quem foi prejudicado histórica e



socialmente, tendo sensibilidade de entender a conjuntura sócio/racial e as questões específicas de dentro desse contexto havendo um real compromisso com aquela localidade, e não apenas a auto-promoção que pesquisas sobre nosso território geram para investigadores.

Essa análise foi feita pelos autores Lucas Assis, homem negro que há anos frequenta bailes funk de diversas favelas da zona norte e zona oeste, morador do Complexo do Alemão e estudante de graduação em música pela Unirio e por Pedro Mendonça, pesquisador em fase de conclusão de seu curso de doutoramento. O cruzamento dos conteúdos dialógicos de um insider e um outsider são então a principal ferramenta desta comunicação.

2. O funk dos anos 90 também é funk proibido? Ou seria funk antigo? - Tensões entre inovação e tradição no funk carioca

Compreendemos o nascimento do gênero funk carioca nos anos 1990, como um grito de socorro da população negra e pobre da cidade do Rio de Janeiro, isto é, sua forma de expressar todas as mazelas sofridas por essa parcela do povo carioca. Também entendemos que em sua história esse gênero passou por muitas transformações, muitas delas ditadas inclusive pela assimilação deste ao mercado fonográfico. O MC Mano Teko, com 25 anos de carreira no funk, conta que ninguém chegou para ele e falou “o funk é assim”, simplesmente o MC quis começar a produzir algo próprio, ao invés de repetir as músicas dos EUA que não havia como vender. Nossa intenção aqui não é falar o que é funk e o que não é funk. Não queremos colocá-lo em uma “caixinha”. Acreditamos que foi isso que fizeram com tantos artistas do gênero como com a Anitta por exemplo, que é sempre posta em dúvida se é ou não uma



funkeira. Aachamos que o mercado fonográfico¹ é quem diz o que é funk. No nosso trabalho interessa determinar “de que funk” estamos falando.

Primeiramente vamos encampar nesse trabalho a luta dos profissionais do funk pela afirmação de que “funk é cultura”. A afirmação então do funk como sendo “música” também nos parece fundamental enquanto espaço de disputa política, apesar de acharmos de suma importância debates que nos levarão a tomar partido dos conceitos de Samuel Araújo e Musicultura (trabalho acústico e práxis sonora), uma vez que há de fato um marco colonialista na afirmação da categoria “música”, enquadrando “formações acústicas” (Araújo, 1992) da afrodiaspora nessa “caixinha” que é a noção eurocêntrica de música. O debate proposto por Jurema Werneck (2007) a respeito do samba enquanto “música”, parece nos contemplar nesse importante diálogo entre apropriação de um termo que a priori demarca inclusive uma violência.

O trabalho acústico de negras e negros não é uma inovação diaspórica. Ao contrário, as sociedades africanas são marcadas por diferentes formas de produção sonora, desenvolvidas como vivências corporais que envolvem canto, dança e percussão. [...] No entanto, é preciso reconhecer as adaptações, transformações, alterações e mesmo reduções que tais expressões vão sofrer ao longo da travessia do Atlântico e mais, em todos os processos de tradução e enraizamento no contexto diaspórico vivido em território brasileiro. (WERNECK, 2007, p. 31-32)

Essa complexidade parece bastante vívida no que diz respeito ao funk na atualidade, quando o mesmo passa a se reestabelecer como música massivamente difundida. Na verdade o funk nunca deixou de existir, porém oscila entre movimentos de massificação e de criminalização, normalmente em coexistência um com o outro. A suposta antítese entre “funk atual” e “funk antigo”, bastante presente hoje oscila entre afirmações depreciativas, racistas e classistas de que “esse” funk “de hoje em dia” não é música,

1 José Roberto Zan (2001) defende que as principais relações estabelecidas pela indústria fonográfica são as de produção/consumo, que seria o ponto de partida e de chegada de toda a produção, permitindo “conduzir as investigações sobre a cultura produzida industrialmente e destinada ao grande público, sem cair numa visão mitificadora do conceito de cultura de massa, entendido falsamente tanto como a expressão da democratização cultural como da decadência inelutável da cultura na modernidade.”



por exemplo. Entretanto, quando Mr. Catra afirma que funk “é a música eletrônica brasileira”, e que hoje é “a cara” do Brasil para o mundo, isto é, massificada internacionalmente, como aponta recente sucesso internacional de cantoras identificadas com o gênero como Anitta, ou MC Fioti.

Referência em nossa pesquisa, Mano Teko diz que tudo que é funk, é funk. Ele não gosta das divisões em subgêneros, considerando-as arbitrárias e mercadológicas. Teko acredita que o funk é plural por essência e que deveria haver espaço para todos estes “subgêneros”. Para ele o funk tem a ver com o samba, a capoeira; o funk é fluido, não se esgota, e tem se misturado cada vez mais com outros gêneros, com outros ritmos. Para Mano o grande problema é que as rádios, gravadoras, grandes canais de YouTube, que pelo seu alcance de massas consegue ditar o que vai ser veiculado ou não a nível local e nacional, estão cada vez mais restringindo as temáticas e repertórios. Segundo Teko “se não botar ‘senta’ ou ‘bunda’ eles não tocam”.

2.1. Encruzilhadas do Funk Carioca

O funk carioca se constitui enquanto uma cultura oral e de prática, criando um movimento nas periferias cariocas: o vestir-se, a fala e a ginga são as marcas do funkeiro. O funk anos 1990 com melodias sobre amor, saudade, paz, unidos a passos de charme logo saiu das favelas e foi tocar em casas de show, abrindo um mercado a esse tipo funk. Porém logo nasce uma carência quanto a realidade vivenciada pelo moradores de periferias e para nós foi quando surgiu o “funk de mensagem”. O funk de mensagem que traz traços melódicos junto a um discurso político de denúncias a violência policial, descaso de autoridades públicas com direitos constitucionais básicos e fortalecimento do espaço da favela e do funk como cultura. A influência estadunidense aumentava cada vez mais com a ascensão do rap, onde tem-se um foco na palavra mais falada, e um discurso mais engajado. Ambos formados por voz acompanhado por beat eletrônico, o rap e o funk carioca tem um diálogo muito forte pela sua forma de fazer musical, e seu



caráter expansivo e comunicativo na forma de entoar a palavra, e ao tratar do ritmo como modo de vida.

2.2. Vozes de Resistência: O funk que não toca no Rádio

Concluimos que os MCs de funk do gênero proibidão, mensagem, ou saudade como Marcelly, Tati Quebra-Barraco, Pqd, Vitinho, Juninho da 10, Rodson (dentre outros) a partir de suas próprias experiências trazem o “Papo reto”, que nessa conjuntura é o conceito mais importante. Ele irá reforçar que a mensagem deve ser comprometida no discurso e direcionada a favela, assim abordará suas problemáticas, denunciará as violências policiais, fará apologias, aspirações por um futuro diferente para as crianças e etc. Um funk com uma pegada territorial, mas que mantém sua estética mais cantada e menos declamada, aonde também há grande recorrência da escala eólia segundo nossas escutas. Este por conta de suas temáticas relacionadas às facções que controlam estes territórios, acabou marginalizado enquanto um funk proibido (proibidão). Ao analisarmos o funk proibido percebemos que esse mercado alternativo tem grande procura inclusive. Não há forma certa ou errada de fazer se funk proibido mas, diferente das outras vertentes do funk, os MCs do ritmo proibidão tem uma escola que é a favela e uma professora que é a palavra, e eles bebem dessa fonte. Renato Nogueira (2015) ao descrever a importância do samba, parece estar descrevendo o que próprio funk representa para nós:

O samba é mais do que um estilo musical. É uma estética de vida. Ele tem grande importância na formação e na afirmação dos grupos étnicos da cidade, sendo relacionado à ideia de pertencimento em relação a um grupo ou a um lugar simbólico específico” (NOGUEIRA; SILVA, 2015, p. 23)

2.3. Letra de funk/rap

O funk é o verbo da favela e o movimento que dialoga com a mesma, desde o seu surgimento até os dias atuais. Nós acreditamos que essas vertentes de “papo reto” do



funk não fazem sentido nenhum aos não-negros, ou não-favelados. Esse “papo” só se torna válido quando o ouvinte parte e compartilha do mesmo ponto de vista, e vivencia essa cultura marginalizada e proibida cotidianamente.

Os bailes funk nas favelas mantêm seu modelo até hoje: Djs, equipes de som (paredes de som), barraquinhas em seu entorno (dos próprios moradores), coletores de material reciclável (muitas vezes em situação de rua), moradores indo ou na volta do trabalho, vendedores de cigarros andando com uma lanterna. Todos fazendo parte da construção do espaço. Mas também existe o lado dos frequentadores, os funkeiros, pagodeiros, do forró (dado grande presença de nordestinos nas favelas do Rio de Janeiro) entre outros gêneros relacionados às músicas negras advindo de deferentes comunidades. Tem a galera do passinho - que hoje é a de mais destaque dessas práticas - que traz passos do frevo, arrocha, break, axé e outras referências, muito coreográfico e difícil de se praticar. Valoriza-se o movimento do quadril tanto entre as e mulheres quanto entre os homens, e também a velocidade e intensidade que se pisa no chão, acompanhado de giros e descidas. Vemos nesse espaço muitos amigos(as) que se reúnem pra ir ao baile, se arrumam juntos (muitas vezes na casa uns dos outros), chegam juntos no baile e normalmente param sempre no mesmo point, perto de algum bar ou barraquinha. Ao chegarem, para não se perder do outro no baile lotado e mostrar que está de “blocão” (muitos jovens da mesma comunidade), transitam no trenzinho. O trem se faz com uma fileira com um com a mão no ombro do outro, e muitas vezes jovens de outras comunidades, ou conhecidos dos mesmos entram no trenzinho, todos fazendo o movimento do “ombrinho”, como um modo de interação com os outros trens: trem das novinhas, dos manos, dos caras, entre outros.

2.4. “Para de kaô, aqui o papo é reto”: o conceito de “papo reto”

Dentro de um campo afrodiaspórico pede-se licença para tocar, para entrar na roda, e nesse tipo específico de funk de “papo reto”, “humildemente” pede-se licença para cantar. Essas introduções eram muito comuns na primeira metade dos anos 1990 com





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

sucessos inclusive radiofônicos como “Rap do Silva”, “Rap da Felicidade”, entre outros, onde antes mesmo da entrada do beat uma introdução era cantada a capella, apresentando a canção, e pedindo para o DJ soltar o “som”, numa clara menção ao próprio baile, espaço de performance de eleição desse gênero. Os funks proibidos de “papo reto” possuem procedimentos parecidos, e diálogos em gravações que também remetem a performances ao vivo, como analisa Russano (2006). Partindo de uma análise afroperspectivista (NOGUERA, 2014), podemos identificar que o “vou mandar o papo reto” é uma forma de direcionar o discurso. Acreditamos que isso talvez seja um dos principais fatores que conectam o “funk de mensagem”, e aquele identificado enquanto proibido, além de questões relacionadas às suas estéticas e formas de fazer artístico.

Essa escola oral usa a fala informal, que Adriana Facina, citando um termo cunhado pelo rapper MV Bill, chama de “favelês” (FACINA, 2008), o que para nós funciona como auto-defesa para restringir a comunicação ao território da favela, e para falar de lugares apenas conhecidos pelos moradores do lugar, o que faz desse funk proibido também um “mensageiro”. Experiências, emoções, práticas cantadas no funk por meio do “papo reto”, que sempre serão muito melhor compreendidas de imediato pela população negra favelada. Para uns e outros que vivem fora desse contexto: “coisa de favelado”. O funk de “mensagem” e o “proibido” seguem muitas vezes os mesmos princípios enquanto “relatores” da realidade. A realização da denúncia fará com que estas práticas sejam perseguidas e sofram repressão, como muitas outras práticas africanas em diáspora que não são reguladas por uma classe média branca que consequentemente encontrará seu acalanto na favela negra. Apesar de termos lido artigos sobre funk, muitos inclusive escritos com base na fala de funkeiros, parece que sempre é preciso um teórico acadêmico à frente para validar os argumentos construídos pelos próprios funkeiros, produtores diretos desse conhecimento, que para nós poderiam, e deveriam, rentabilizar para si os frutos destes trabalhos de pesquisa.

Percebendo então uma linha de continuidade dentro do funk a partir do foco na “mensagem” e no “papo reto”, quer dizer, na prática de cantar a realidade da favela seja ela qual for, seja pela via da denúncia política dos rap-funks dos anos 1990, seja pela via



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

“Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana”





do proibidão, que permanece vivo apesar de toda a perseguição, com gravações de péssima qualidade, muitas vezes ao vivo nos bailes, vendido nas “barraquinhas” de feiras de favela, reconhecemos semelhanças inclusive estético-musicais, como a voz “rasgada”, emitindo seu “papo” com muita intensidade, demonstrando a força do que se quer passar, dificilmente sem marcas de rouquidão ou evidências de preocupações com um grande rigor em conceitos-chave da música vocal eurocêntrica, como por exemplo a afinação. Ou então a utilização de linhas melódicas baseadas na escala eólia, como é o caso de canções proibidas de sucesso como “Vida Bandida 2” cantada por MC Smith, ou “Na faixa de Gaza” cantada por MC Orelha.

Esse debate também traz à tona a questão da tensão entre “tradição” e “conservação”, restringindo estes repertórios mais politizados a um tipo de marginalidade de mercado diferente daquela vivida pelos proibidos, que seria a de uma espécie de “guetificação” deste subgênero identificado normalmente como “de protesto” em um lugar de coisa “antiga”, repertórios do “funk antigo”. Teko por exemplo basicamente trabalha enquanto intérprete em eventos de “funk antigo”, e isso não o agrada, levando-lhe a questionar os porquês de o mercado fonográfico não se interessar por suas obras mais recentes como “Quilombo Favela Rua²”, que possuem um teor lírico muito próximo a destas músicas identificadas enquanto “da antiga”, embora, cheio de outras influências vindas de práticas musicais afrodiaspóricas.

2.5. “Fé em Deus e nas crianças”, contradições advindas da colonização

O espaço acadêmico racista que violenta nossos corpos, traz, em nossa opinião, na maioria das vezes um olhar romântico e de fetiche sobre a realidade das favelas e das culturas produzidas em diáspora, levando apenas em conta uma perspectiva e um discurso: o europeu. Lucas Assis, autor deste artigo diz: “O funk traz uma realidade desigual, marginal e em estado de abandono, e o pesquisador branco oportunista

2 <https://www.youtube.com/watch?v=eZuBzrfaaYk>



silencia os produtores dessa prática e ganha crédito sobre o material produzido. O que vejo quando olho pela minha janela ou pelos furos de armas militares de grosso calibre, deveria estar em um trabalho dentro de um espaço de segregação? E rentabilizando uma minoria e sendo discutido por pessoas que não tem a sensibilidade de dar algo em troca? Não apenas pegar o que quer. Como o orixá Exú em sua ambivalência trago a dúvida, e reforço que o funk não nasceu de um ventre branco, defendendo que o real discurso e uma matriz do funk de favelas, só fariam sentido encima de uma base de funk recitado por personagens melanodérmicos. Para nós é preferível descrever ou defender o funk com base em teóricos negros, onde não se aplica uma teoria musical com partituras, e sim uma cultura de vivência e oralidade. Muitas casas de show e boates frequentadas por pessoas que se colocam nesse lugar, e acham que é legítimo, tiveram seu primeiro contato com o funk dessa forma, lugares estes que não deixariam negros das periferias passar da porta. Bem, concluo que bailes funk nas periferias cariocas são produtores de uma prática musical que se mantém resistente e marginalizada, e também recicla estilos de vida de uma juventude negra que se vê atraída para o consumo do funk”.

3. Considerações finais

Buscamos trazer um pouco do universo funk, e entendemos que esse texto não descreveria sequer uma noite de baile em uma Favela do Rio. Mostramos um pouco a complexidade e o impacto dessa pratica musical na vida dos residentes das periferias, e entendemos que há coisas que não devem estar nesse trabalho (ou em qualquer outro). Mostra um contra-ponto a uma educação racista vigente. Acreditamos que não



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

só essa prática musical, mas tudo aquilo que o Funk engloba podem ser respostas para uma formação acadêmica em música de estrutura menos vertical e eurocêntrica.

Referências

ARAÚJO, Samuel. **Acoustic Labor in the Timing of everyday Life: A critical contribution to the history of samba in Rio de Janeiro.** (Tese) Doutorado em Música. Graduate College of the University of Illinois at Urbana – Champaign, 1992

FACINA, Adriana. "Vou te dar um papo reto": linguagem e questões metodológicas para uma etnografia do funk carioca. In: ENCONTRO NACIONAL DE LINGUAGEM E IDENTIDADE, 2008, IEL – Unicamp. **Anais do Encontro Nacional de Linguagem e Identidade**, Campinas, 2008.

NOGUERA, Renato. **O ensino de filosofia e a lei 10.639.** Rio de Janeiro: Pallas: Biblioteca Nacional, 2014.

NOGUERA, Renato; SILVA, Wallace Lopes. Praças negras: territórios, rizomas e multiplicidade nas margens da Pequena África de Tia Ciata. In: SILVA, Wallace Lopes (org.) **Sambo logo penso: Afroperspectivas filosóficas para pensar o samba.** Rio de Janeiro: Hexis editora, 2015. p. 19-30.

RUSSANO, Rodrigo. **"Bota o fuzil pra cantar": O funk proibido no Rio de Janeiro.** 124 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2006.

WERNCEK, Jurema Pinto. **O samba segundo as lalodês: Mulheres negras e a cultura midiática.** Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em comunicação – UFRJ, Rio de Janeiro, 2007.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





ENSINOS DE MÚSICAS E INTERDISCIPLINARIDADES: RELAÇÕES PLURAIS

TEACHINGS OF MUSICS AND INTERDISCIPLINARITIES: PLURAL RELATIONS

ENSEÑANZAS DE MÚSICAS E INTERDISCIPLINARIDADES: RELACIONES PLURALES

Jorge Luiz Ribeiro de Vasconcelos
(CECULT/UFRB - jorgelampa@uol.com.br)

Resumo:

Esta comunicação propõe uma discussão sobre o tema da interdisciplinaridade no ensino das artes em geral e da música mais especificamente. Sublinhando as múltiplas teias de saberes e conhecimento que envolvem cada um dos termos e conceitos presentes no título e seu desdobramento textual, analisa várias dimensões “interdisciplinares” em campos variados. São eles: o da diversidade das formas e sistemas de criação sonora propagados pelo mundo; o da imbricação de suas abordagens teóricas e investigativas (as muitas “musicologias”!); e o do conceito em si, como colocado em termos de necessidade pedagógica e epistemológica na contemporaneidade. Daí, a partir desses entendimentos, aponta para as possibilidades de novas práticas pedagógicas e de intercâmbio significativo de saberes. Por fim, propõe tomadas de consciência e ação para uma efetiva consolidação da agenda das “interdisciplinaridades” nas “educações”.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade; Interartes; Ecologia de saberes musicais.

Abstract:

This paper proposes a discussion on the subject of interdisciplinarity focusing on the teaching of the arts in general and of music more specifically. Highlighting the multiple webs of knowledge and specially the knowledges that are related to each of the terms and concepts present in the title and its textual development, it analyzes several "interdisciplinary" dimensions in varied fields. They are: the diversity of forms and systems of sound creation propagated by the world; the imbrication of its theoretical and investigative approaches (the many "musicologies"); and that of the concept itself, as put in terms of pedagogical and epistemological necessity in contemporary times. Hence, from these inputs, it points to the possibilities of new pedagogical practices and significant exchange of knowledge. Finally, it proposes actions of awareness and action for an effective consolidation of the agenda of "interdisciplinarity" in "educations".

Keywords: Interdisciplinarity; Interarts; Ecology of musical knowledge.

Resumen:

Esta comunicación propone una discusión sobre el tema de la interdisciplinariedad en la enseñanza de las artes en general y de la música más específicamente. Destacando las múltiples redes de saberes y conocimiento que envuelven cada uno de los términos y conceptos presentes en el título y su desdoblamiento textual, analiza varias dimensiones "interdisciplinares" en campos variados. Son ellos: el de la diversidad de las formas y sistemas de creación sonora propagados por el mundo; el de la imbricación de sus





abordajes teóricos e investigativos (las muchas "musicologías"!); y el del concepto en sí, como colocado en términos de necesidad pedagógica y epistemológica en la contemporaneidad. De ahí, a partir de esos entendimientos, apunta a las posibilidades de nuevas prácticas pedagógicas y de intercambio significativo de saberes. Por último, propone tomas de conciencia y acción para una efectiva consolidación de la agenda de las "interdisciplinaridades" en las "educaciones".

Palabras clave: Interdisciplinaridad; Interartes; Ecología de saberes musicales.

1. Palavras preliminares: porque tantos plurais?

Nossos encontros e congressos, debates, planejamentos, etc. têm sido marcados pela ênfase na defesa, no respeito e na reflexão sobre as questões da diversidade, da pluralidade, da multiplicidade de possíveis, na afirmatividade e temas correlatos. Convém lembrar que quando digo “nossos” no conturbado momento social e político (num sentido amplo) que vivenciamos atualmente, nem todos encontros para discussão de algo que se possa chamar de “educação” e escola têm tido essa característica. Assim, que o uso do vocábulo “nossos” demarque aqui uma escolha da crítica e do rechaço aos retrocessos e a seu consequente ataque aos princípios de cidadania e à busca das equidades em geral e que, portanto, reforce uma escolha pelas pluralidades, no campo das ações e do pensamento. Portanto, ao discutir questões que nos implicam diretamente, educadoras e educadores, o tratamento delas em sua pluralidade para reconhecer a gama matizada de possibilidades também se faz necessário.

Daí pensarmos em músicas quando pensamos o variegado conjunto de maneiras de concebê-las, praticá-las e mesmo nomeá-las. O mesmo se dá quando pensamos as diversificadas formas em que a comunicação se efetua com o intuito de transmitir saberes entre pessoas. Algumas dessas formas, costumamos chamar de ensino e aprendizagem. Ensinos e aprendizagens, então, para mantermos a coerência com nossa proposição inicial e, partindo desses princípios, pensar as demandas que as interdisciplinaridades apresentam no contexto atual da educação conforme veremos no decorrer deste texto. Justifica-se, portanto, o uso de tantos plurais, uma vez que o





que se busca em uma educação mais inovadora e emancipadora seja justamente a capacidade de lidar com as pluralidades. Tratemos dessas que são o foco desta comunicação, numa ordem que não necessariamente é a mesma de sua disposição no título. Falemos primeiramente das “músicas”.

2. Quantas músicas temos?

Já vai longe na história o tempo em que uma musicologia única, hegemônica e centrada em seus próprios valores era a possibilidade única de se fazer um estudo sistematizado e “rigoroso” sobre música. Obviamente, tal sistematização e “rigor” valiam para os materiais, os “objetos” que pudessem se adequar a tal “logos”, numa inversão mesma de valores investigativos, em que o objeto devesse se adequar aos métodos e não o contrário. Embora esses tempos não tão longínquos tenham sido suplantados por um de estudos mais abrangentes, por perspectivas mais amplas e inclusivas, ainda vemos em alguns campos e *campi* abordagens arcaicas e eurocêntricas, calcadas em valores de suposta “qualidade superior” ainda em vigência. Quando não as encontramos disfarçadas em outros modelos de segregação a partir de repertórios, valorizando outras “boas músicas” como o jazz e o choro. Ressalto que tais gêneros musicais são sim conjuntos de práticas e concepções com particularidades excepcionais, com grandes criadores e criações e a crítica que faço é apontada à tentativa de fazer deles paradigmas de qualidade e superioridade em relação a outros, o mesmo se aplicando à transposição dessas distorções para o terreno da escolha de temas para pesquisa e estudos acadêmicos. Para me referir a isso, parto de uma constatação que vem tanto da experiência pessoal, na atuação como musicista e como egresso de um curso de Música Popular pioneiro na modalidade (UNICAMP) quanto da consulta a sólidas referências neste campo de estudos. Um dos pesquisadores, entre outros que relatam estranhamentos em suas primeiras aproximações no campo, é o renomado musicólogo britânico Philip Tagg. Vale a pena transcrever uma de suas observações a esse respeito:





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

Um dos problemas de qualquer campo de estudo novo é a atitude de incredulidade que se encontra. O estudo sério da música popular não é uma exceção à regra. Ele é sempre confrontado com uma atitude de suspeita irônica sugerindo que há qualquer coisa estranha em levar “diversão” a sério ou achar “graça” em “coisas sérias”. Tais atitudes são de considerável interesse quando se discutem os propósitos e métodos de análise da música popular [...]. (TAGG, 2003, p. 7).

Prosseguindo, o que constatamos é que o pêndulo da história e das culturas é surpreendente e possíveis refluxos estão sempre aí a nos assombrar, juntamente com outros em outras áreas da vida social. No entanto, hoje, as maneiras de se estudar e praticar as artes da criação sonora mais afinadas com perspectivas emancipadoras e inclusivas consideram as relações de cada situação de produção com seus contextos geradores e receptores. A etnomusicologia estudou vastamente músicas das mais variadas origens e propôs uma gama diversificada também de métodos para tanto. Outras áreas híbridas como “história social da música”, “estudos culturais”, etc., propuseram abordagens nesse sentido. Voltaremos a esse tema mais adiante mas o que se constata é que ficou deslocada a tentativa de buscar “universais” na música e pensar suas formas como plenamente possíveis de se partilhar entre culturas diferentes:

Ou seja, “música”, termo que tantos utilizam até hoje como se universal fosse, seria tão somente um termo criado em determinado contexto ocidental, porém de aplicação muitas vezes precária, impositiva e/ou mesmo violenta a outras práticas e saberes, que quase sempre subvertem os domínios estanques do quadro kantiano das artes. (ARAÚJO, 2016, p. 8).

Para os “ensinos”, as práticas educativas, suas reflexões, seu debate, conforme veremos também mais detalhadamente à frente, essa questão tem um impacto bastante significativo. Ora, se não há apenas um ou alguns poucos modelos de música “ensináveis”, também não há de haver apenas uma ou umas formas de ensiná-la e aprender. Sendo assim, a aplicação de uma dessas formas de maneira deslocada pode



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
*"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"*





ser igualmente precária, impositiva e violenta, como citado acima. E/ou totalmente ineficaz.

3. Pluri, multi, trans, inter... disciplinaridades

Currículos e normatizações sobre educação têm trazido às cenas das discussões pedagógicas em geral as questões das múltiplas relações entre as disciplinas histórica e epistemologicamente construídas e sua convivência nos mais diversos ambientes escolares e educacionais. Desde as séries mais iniciais da educação básica até os níveis mais avançados do ensino superior vemos a crescente demanda pelo entendimento de tais relações e consequentemente propostas de ruptura das barreiras entre campos diferenciados do saber. No entanto, o tema ainda demanda entendimentos cada vez mais complexos e sofisticados como nos aponta um autor que além de ser referência como estudioso é um responsável por várias experiências práticas nesse campo:

Há enorme confusão conceitual sobre as noções de multi, pluri, meta, inter e trans disciplinaridade, mais acentuada na área da educação, que seria, por definição, inter-transdisciplinar. Para começar um debate conceitual consistente e rigoroso, é necessário distinguir multi, meta, inter e transdisciplinaridade. Multidisciplinaridade é a mera convivência entre disciplinas, sem trocas nem comunicação. Metadisciplinaridade é mais que a mera convivência entre disciplinas, pois as articula dentro de uma referencial de comunicação provido por uma metadisciplina, capaz de funcionar como linguagem comum. Interdisciplinaridade, por sua vez, implica três sentidos ou modalidades: a) interface entre campos disciplinares, enriquecendo objetos específicos de conhecimento (p. ex. Antropologia Social; Sociologia Jurídica); b) fusão de disciplinas, resultando em objetos também fusionados (p.ex. Físico-Química ou Bioinformática); c) uso de múltiplas abordagens, oriundas de distintos campos disciplinares, para produzir conhecimento ou ação sobre um problema concreto (e complexo). Nesse último caso, abrem-se perspectivas ou pertinências de passagem ou trânsito entre distintos campos disciplinares e interdisciplinares, no processo complexo de formação de sujeitos, que têm sido designadas como Transdisciplinaridade. (ALMEIDA FILHO, 2014, p. 22).





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

No âmbito do ensino universitário no Brasil vimos recentemente o surgimento e consolidação de grande gama de cursos interdisciplinares, principalmente nas IFES (Instituições Federais de Ensino Superior) que participaram dos processos de expansão e interiorização do ensino superior encetado no período de 2003 – 2012. Muitos dos chamados BI's (bacharelados interdisciplinares) e as LI's (licenciaturas interdisciplinares, também) foram inaugurados nas mais distintas áreas: humanidades, ciência e tecnologia, artes etc. Pois, ao se engajar a uma tendência global de demanda por inovações e alinhamentos na educação superior - como a do contexto europeu, que teve com o Congresso de Bolonha uma ênfase na proposição de um sistema de ciclos - muitas universidades brasileiras adotaram também propostas interdisciplinares. Dessa forma, no espectro total da educação a interdisciplinaridade se faz presente, como desafio, como estímulo, como novidade a ser entendida e colocada em prática. Mas também como demanda de uma sociedade em mudanças muito rápidas e dinâmicas e seus desdobramentos nos campos da educação.

O que significa que, assim sendo, a interdisciplinaridade não é qualquer coisa que nós tenhamos que fazer. É qualquer coisa que se está a fazer quer nós queiramos ou não. Nós estamos colocados numa situação de transição e os nossos projectos particulares não são mais do que formas, mais ou menos conscientes, de inscrição nesse movimento. Podemos compreender este processo e, discursivamente, desenhar projectos que visam acompanhar esse movimento, ir ao encontro de uma realidade que se está a transformar, para além das nossas próprias vontades e dos nossos próprios projectos. Ou podemos não perceber o que se está a passar e reagir pela recusa da interdisciplinaridade ou pela sua utilização fútil, superficial, como se se tratasse de um mero projecto voluntarista formulado no contexto de uma simples moda, passageira como todas as modas. (POMBO, 2018, p. 10).

Presente não apenas nas legislações e planejamentos escolares mas também nas experiências vivenciadas pelos educandos em suas vidas diárias, as interações entre formas diversas de conhecimento são cada vez mais intensas. Sempre houve, claro, essas trocas de saberes nas vidas e seus cotidianos, entretanto o que vemos agora é que essas permutas além de se intensificarem pelas possibilidades trazidas por meios cada vez potentes estão na ordem do dia dos princípios de regulação e inspiração das



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
*"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"*





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

práticas pedagógicas. Ou seja, numa livre apropriação do conhecido aforismo, é preciso que façamos o que tanto falamos. E falarmos de maneira também plural e altamente complexa, como podemos ver na citação acima do ex-reitor de duas universidades federais do Estado da Bahia nas quais foi altamente propositivo na implantação das ideias e das práticas interdisciplinares, o professor Naomar Almeida Filho. Evitando adentrar de maneira detalhada no debate prenunciado na referida citação e no título deste tópico (debate importantíssimo, vale dizer, no esmiuçamento das possibilidades de relações entre as “disciplinaridades” porém inadequado para o escopo desta comunicação), gostaria de desviar um pouco nosso trajeto, tirar o foco do entendimento dos sentidos dos muitos prefixos e suas reverberações (“trans, meta”, etc.) e pensar justamente em possibilidades de pluralidades relacionadas às ideias de disciplinaridade. Se pensarmos as acepções da palavra “disciplina”, mesmo aquelas mais ligadas a uma dimensão lexicográfica ou as utilizadas no cotidiano e no senso comum, estaremos quase sempre no âmbito de sentidos de ordem, controle, organização e de circunscrição de territórios de saber e suas áreas de posse. Seja a disciplina do atleta e do militar, ou a disciplina ministrada nas escolas, todas dão a subentender rígidas definições de fronteiras entre o aceitável ou não, no plano das ideias ou das ações e dos comportamentos. Em se tratando de certas situações de conhecimento, fica às vezes até difícil vislumbrar e entender os limites entre o que seria disciplina e o que seria mais propriamente denominado ciência. Portanto, para uma efetiva permeabilidade entre saberes diversos, deveríamos abandonar a própria ideia de disciplinaridades como, de certa maneira, sugere a própria autora citada anteriormente:

Face esta situação, uma hipótese seria abandonar a palavra interdisciplinaridade e suas congêneres e procurar uma alternativa. Há hoje várias palavras nesta situação. Fala-se em integração dos saberes, em circuitos integrados, em integração europeia, fala-se em mundialização, globalização, etc. (POMBO, 2018, p. 10).

E utilizar também um termo e seus conceitos, cunhado por um notório pensador contemporâneo para, inclusive, metaforizar a convivência em equilíbrio desses



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
*"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"*





conhecimentos diferenciados e diversificados. Esse termo é a Ecologia dos Saberes, proposta por Boaventura de Sousa Santos.

A ecologia dos saberes é um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegemônicas e pretendem contribuir para as credibilizar e fortalecer. Assentam em dois pressupostos: 1) não há epistemologias neutras e as que clamam sê-lo são as menos neutras; 2) a reflexão epistemológica deve incidir não nos conhecimentos em abstracto, mas nas práticas de conhecimento e seus impactos noutras práticas sociais. Quando falo de ecologia de saberes, entendo-a como ecologia de práticas de saberes. (SANTOS, 2006, p. 154).

Nesse cenário de, ousaria dizer, busca de “sustentabilidade epistemológica e pedagógica” as cadeias e ciclos de ensino e aprendizagem, de troca e de conhecimentos e saberes podem se estabelecer de forma dinâmica e significativa. Metaforizando, como os termos sugerem, o equilíbrio dos ciclos da natureza, buscaríamos a economia e o uso dos recursos, aqui no caso não naturais mas igualmente preciosos. Como fazer isso nos campos variados do ensino de artes e no caso mais específico de uma delas, que ora nos interessa especialmente neste contexto?

4. Portanto, os ensinamentos das músicas. Possíveis ecologias de saberes artísticos e musicais?

O conhecimento artístico é interdisciplinar por vocação. O esforço em segregar em linguagens diferenciadas e campos separados o que muitas vezes se praticou de forma integrada tem raízes e razões históricas que merecem estudos com enfoques específicos. O que vemos atualmente são manifestações e expressões das mais variadas origens históricas e sociais convivendo em plena contemporaneidade (na acepção mais dicionarística do termo) de maneiras intensamente “interartísticas”. Consequentemente, um ensino das artes musicais que se pautar pelos princípios da





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

pluralidade e da inclusão deve considerar essas redes e rizomas de concepções e produções artísticas.

Passados mais de cem anos do surgimento de radicais transformações que o início do século XX trouxe para a cultura ocidental (e através de suas relações de forma ampla, para o mundo) nos parece que desprezar os desdobramentos que tais processos têm para a educação é uma falha bastante grave.

[...] E isso não se refere apenas àquilo que se produz no âmbito das chamadas “vanguardas”, mas também naquilo que é popular, pop e midiático. Existe manifestação mais interartística que um cavalo-marinho da Zona da Mata pernambucana? Ou da interação entre dança e música no mundo Pop, por mais que isso desagrade percepções enrijecidas por vícios críticos? (VASCONCELOS, 2018)

E para que essa presença seja efetiva é preciso que pensemos, então, em interdisciplinaridade em duas direções: uma delas é a busca de interfaces entre campos disciplinares e o uso de múltiplas abordagens, oriundas de distintos campos disciplinares (como exposto acima por ALMEIDA FILHO) para produzir conhecimento ou ação sobre nosso problema concreto e complexo (as artes). A outra, a consideração do próprio caráter de multiplicidade atual de linguagens artísticas híbridas e multifacetadas (as interartes). No entanto, esta proposição esbarra numa discussão bastante cara à área da Educação Musical e também em outras áreas de ensino de linguagens artísticas específicas e às pessoas que nelas militam.

Em diferentes documentos, o termo “polivalência” deixa de ser mencionado, sendo substituído por “interdisciplinaridade”. Este novo termo parece superar os dilemas existentes com relação à formação e atuação do professor de artes na escola, sendo as orientações que se referem à prática interdisciplinar pouco esclarecedoras para o pedagogo ou para o professor formado em uma das linguagens artísticas. Esta mudança na terminologia utilizada em diversas situações sobre o ensino das artes representa, de fato, uma mudança real nos processos de formação de professores nas licenciaturas em artes e na atuação destes professores em sala de aula na Educação Básica? (FIGUEIREDO, 2017, p. 81).



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
*"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"*





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

Nossa resposta é que ela pode representar sim, uma mudança efetiva, desde que consolidada por reflexões, pesquisas, práticas e críticas e as ações delas derivadas. Pela constante revisão dos planos e projetos e por uma atitude de diálogo e verdadeiro interesse pela significatividade das práticas encetadas. Pela tomada de consciência de que não basta apenas praticar mudanças terminológicas ou de definições e conceituações sem uma *práxis* que conduza a um *ethos* transformador. Ou seja, por muito trabalho.

No entanto, tal trabalho pode ser recompensador para a superação dos dilemas que se interpõe, como vemos.

Por fim, essas buscas desaguam numa constatação de que para além das dimensões investigativas e críticas também uma dimensão ética apresenta-se como fundamental para a perspectiva de mudança conforme vimos problematizando. Ética no sentido também da adoção de posturas e comportamentos, atitudes e práticas que sejam coerentes com as ações e reflexões plurais, inclusivas e que se pautem pela equidade.

Finalmente uma última palavra para dizer que a interdisciplinaridade se deixa pensar, não apenas na sua faceta cognitiva - sensibilidade à complexidade, capacidade para procurar mecanismos comuns, atenção a estruturas profundas que possam articular o que aparentemente não é articulável - mas também em termos de atitude - curiosidade, abertura de espírito, gosto pela colaboração, pela cooperação, pelo trabalho em comum. Sem interesse real por aquilo que o outro tem para dizer não se faz interdisciplinaridade. Só há interdisciplinaridade se somos capazes de partilhar o nosso pequeno domínio do saber, se temos a coragem necessária para abandonar o conforto da nossa linguagem técnica e para nos aventurarmos num domínio que é de todos e de que ninguém é proprietário exclusivo. (POMBO, op. Cit., p. 13).



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





Referências

(Obs.: os destaques em todas citações – aspas principalmente – são todas transcritas conforme os originais dos autores/as).

ARAÚJO, Samuel. **Prefácio – o campo da etnomusicologia brasileira: formação, diálogos e comprometimento político.** In LÜHNING, Angela e TUGNY, Rosângela Pereira de. **Etnomusicologia no Brasil.** Salvador: EDUFBA, 2016, p.7-18.

ALMEIDA FILHO, Naomar. **Interdisciplinaridade na Universidade Nova: Desafios para a Docência.** In: CERVI, G; RAUSCH, R.B (orgs.) **Docência Universitária: concepções, experiências e dinâmicas de investigação.** Blumenau: Meta Editora, 2014, p. 21-28.

_____. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** 5.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FIGUEIREDO, Sergio Luiz Ferreira. **A música e as artes na formação do pedagogo: polivalência ou interdisciplinaridade?.** Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade, v. 26, n. 48, p. 79-96, 2017. Disponível em <<http://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/3849>>. Acesso em 24/julho/2018.

POMBO, Olga. **Interdisciplinaridade e integração dos saberes.** Liinc em Revista, v.1, n.1, março 2005, p. 3 -15. Disponível em <<http://www.ibict.br/liinc>>. Acesso em 22/julho/2018.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política.** Porto: Afrontamento, 2006.

TAGG, Philip. **Analisando a música popular: teoria, método e prática.** Em Pauta, v. 14, n. 23, p. 5-42, 2003.

VASCONCELOS, Jorge Luiz Ribeiro de. **Interdisciplinaridade e o ensino de Artes (tendo a educação musical como ponto de partida).** Comunicação apresentada no I Encontro Internacional de Cultura, Linguagens e Tecnologias do Recôncavo – ENICECULT. Disponível em <<http://enicecultufrb.org/ocs/index.php/enicecult/lenicecult/paper/viewFile/476/19>>. Acesso em 24/julho/2018.





EDUCAÇÃO MUSICAL E HUMANIZAÇÃO: IDEIAS PARA PENSAR A FORMAÇÃO DE EDUCADORES¹

*MUSIC EDUCATION AND HUMANIZING: CONCEPTS TO THINK THE FORMATION OF MUSIC
TEACHERS*

*EDUCACIÓN MUSICAL Y HUMANIZACIÓN: REFLEXIONES PARA LA FORMACIÓN DEL
PROFESORADO*

▪ **Natália Búrgio Severino** (UFSCar – nataliabseverino@gmail.com)

Resumo:

Este artigo apresenta o recorte de uma pesquisa de mestrado que buscou aproximar os conceitos de educação humanizadora de Paulo Freire, com o campo da educação musical. O recorte aqui apresentado, trás a fundamentação teórica que compreende a prática pedagógica como um caminho para mudanças sociais, ao contrapor a educação bancária com a educação humanizadora, libertadora. A partir disso, é proposto o que chamou-se de “educação musical humanizadora”, onde os conceitos de Paulo Freire são utilizados, junto com outros autores, para entender o ensino de música sob esta nova ótica. O artigo se utiliza de referenciais teóricos de autores latino americanos, compreendendo a importância da representatividade na produção do conhecimento sobre a nossa realidade. Espera-se, com este trabalho, estimular a reflexão sobre o ensino de música, principalmente por professores formadores, aqueles que atuam nas licenciaturas e nos cursos de ensino superior.

Palavras-chave: Humanização, Educação, Formação de Professores.

Abstract:

This article presents the cut of a master 's research that sought to approach the concepts of humanizing education of Paulo Freire, with the field of music education. The clipping here presented, behind the theoretical foundation that understands pedagogical practice as a path to social change, by countering banking education with humanizing, liberating education. From this, what is called "humanizing musical education" is proposed, where the concepts of Paulo Freire are used, together with other authors, to understand the teaching of music under this new perspective. The article uses theoretical references from Latin American authors, understanding the importance of representativeness in the production of knowledge about our reality. It is hoped, with this work, to stimulate reflection on the teaching of music, mainly by teacher trainers, those who work in degrees and in higher education courses.

Keywords: Humanizing, Education, Teacher training.

¹ Trabalho desenvolvido com apoio financeiro da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)





Resumen:

Este artículo presenta el recorte de una investigación de maestría que buscó aproximar los conceptos de educación humanizadora de Paulo Freire con el campo de la educación musical. El recorte aca presentado, tras la fundamentación teórica que comprende la práctica pedagógica como un camino para cambios sociales, al contraponer la educación bancaria con la educación humanizadora, liberadora. A partir de eso, se propone lo que se llamó "educación musical humanizadora", donde los conceptos de Paulo Freire son utilizados, junto con otros autores, para comprender la enseñanza de música sobre esta nueva vision.. El artículo se utiliza de referencias teóricas de autores latinoamericanos, comprendiendo la importancia de la representatividad en la producción del conocimiento sobre nuestra realidad. Se espera, con este trabajo, estimular la reflexión sobre la enseñanza de música, principalmente por profesores formadores, aquellos que actúan en la enseñanza superior.

Palabras clave: Humanización, Educación, Formación del profesorado.

1. Introdução

Este artigo é um recorte de uma pesquisa de mestrado, que realizou um trabalho junto com licenciandos em música, bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Nesta pesquisa, buscou-se aproximar o campo da educação musical com as ideias e concepções da educação humanizadora. Neste artigo, trazemos o referencial teórico utilizado na pesquisa, para discutir concepções de educação e indicar reflexões sobre práticas pedagógicas em música.

Com este recorte, esperamos contribuir para a reflexão e formação continuada dos educadores formadores, ou seja, daqueles docentes que atuam nos cursos de ensino superior, principalmente nas licenciaturas de música.

2. A prática educativa

A prática educativa é um fenômeno humano, necessária ao funcionamento de toda e qualquer sociedade. Segundo Libâneo, (1990), a prática educativa pode ter objetivos econômicos, sociais, políticos, e pode partir da necessidade de uma coletividade, ou de um grupo mais restrito de indivíduos. Segundo este autor, a desigualdade entre os seres humanos perpassa a prática educativa. Originária da





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

desigualdade econômica e social do sistema capitalista, o acesso à cultura e à educação, bem como as condições materiais de vida e de trabalho, são grandes demonstrativos da desigualdade entre os seres humanos.

Simone Weil (1979) vai dizer que o *desenraizamento*² é a mais perigosa doença das sociedades humanas. Segundo a autora, “há desenraizamento todas as vezes que há conquista militar”, onde há um conquistador que se apodera de um território, permanecendo nele, submetendo as populações que ali viviam às suas regras e costumes, como foi o caso, por exemplo, da invasão europeia na América Latina (BOFF, 2000; DUSSEL, 2001).

Outra forma de desenraizamento, igualmente perigosa, que, apesar de não se utilizar necessariamente da conquista militar, impõe uma forte influência estrangeira é o poder do dinheiro e a dominação econômica. Essa maciça dominação do capital transforma a relação do ser humano com a vida, transformando-os em *seres assalariados*, que deixam sua condição natural de humanos e passam a ser exclusivamente carne de trabalho, desviando suas atenções que estão “sempre voltadas para a contagem dos tostões” (WEIL, 1979), não havendo mais espaço para o prazer e para a cultura, por exemplo. De acordo com Weil, “os exames exercem sobre a juventude das escolas a mesma força de obsessão que os tostões para os operários que trabalham por empreitada” (*iden* p. 350).

Compreender essa dinâmica é o ponto inicial para pensarmos na educação enquanto formação humana. A prática educativa, a relação professor-aluno, os conteúdos ensinados, estão carregados de ideologia, e são essas ideologias que dão significado às coisas, às pessoas, às ideias, e, a partir dela, dos seus conflitos e das suas contradições, que se formam opiniões, ideias e ideologias (LIBÂNEO, 1990, p. 22).

3. Pensar educação

² Segundo Weil (1979), o desenraizamento é a quebra da humana necessidade de ter raízes em um passado ou em um futuro coletivo, relacionado a um lugar, ao nascimento, à profissão - de caráter moral, intelectual ou espiritual -, e das trocas entre os diversos meios em que está inserido esse ser humano.





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

As diferentes formas de abordar a realidade educativa, bem como os caminhos e os instrumentos escolhidos para a realização dessa abordagem, revelam diferentes pressupostos sobre essa realidade educativa. Então, ao pensar em *Educação*, de qual educação estamos falando?, para formar qual tipo de pessoa?, para criar ou viver em qual mundo?

Uma educação dirigida ao indivíduo ou uma educação dirigida ao cidadão? Uma educação para a instrução do produtor-consumidor competente e competitivo, destinado ao mercado de bens e de serviços regido pela lógica do capital financeiro? Ou uma educação para a formação do criador-cidadão participante e solidário na construção de mundos sociais guiados pelo diálogo e pelo desejo amoroso da partilha e da reciprocidade? (BRANDÃO, 2005, p. 31).

Dentro dessas questões, há duas concepções de educação que estão sendo contrapostas: uma educação individualista, regida pela lógica do capitalismo, onde os verbos *fazer*, *ter* e *conquistar* definem o que é “vencer na vida”; e uma educação ao mesmo tempo pessoal e coletiva, solidária, onde se mostra que *ser*, *criar*, *realizar*, e se preocupar com o outro, contribuem para a construção do diálogo entre as pessoas de uma comunidade (BRANDÃO, 2005). Ou, nos termos de Paulo Freire: educação bancária *versus* educação como prática da liberdade.

Paulo Freire define a educação bancária como uma educação fundamentalmente narradora, dissertadora. Característica que implica em um sujeito – o narrador – e um objeto – o ouvinte. Nessa concepção de ensino, o educador é o sujeito do processo educativo e possui a tarefa de “encher” os educandos com os conteúdos da sua narração. Assim, os educandos, transformados em “vasilhas” a serem “enchidos” são conduzidos à memorização desses conteúdos. Quanto mais depósitos, tanto melhor será o educador. Quanto mais dócil, tanto melhor será o educando (FREIRE, 2011).

Na educação bancária, não há comunicação. Há depósito, transferência e transmissão de valores e conhecimentos. O educador é quem educa, quem sabe, pensa,



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

diz a palavra, disciplina, opta, atua, escolhe o conteúdo, ou seja, é o sujeito do processo educativo. Aos educandos cabe a tarefa de receber os depósitos, memorizá-los e arquivá-los.

Mesmo sem saber, muitos educadores perpetuam as concepções bancárias de educação: a escolha dos conteúdos e a metodologia de ensino são escolhas políticas. Quando esses conteúdos são escolhidos de forma arbitrária, ignorando a realidade política e social na qual seus alunos se encontram, bem como os conhecimentos empíricos que os mesmos trazem de diferentes práticas sociais; quando a metodologia de ensino não é pensada de modo a garantir uma aprendizagem efetiva, considerando as diferentes formas de aprender, visando a valorização e ao mesmo tempo a ampliação do saber de experiência dos educandos, mas sim garantir mais conforto para o professor, ou seja, ao reproduzirem na relação educador-educandos a relação opressor-oprimido, ao desorientar os educandos no sentido da sua própria consciência de mundo, ao domesticá-los para a realidade opressora, o educador desumaniza ambos. A desumanização é, portanto, a vocação negada do ser humano *ser mais*, é a transformação do ser humano em objeto, e a negação da sua condição de sujeito que lhe é própria; é a injustiça, a exploração, a violência³.

Mas se *ser mais* é vocação ontológica⁴ do ser humano, então é possível a superação dessa situação opressora. O educador, portanto, que pretende romper com essa educação bancária, deve se solidarizar com os seus educandos, rompendo com o esquema vertical⁵, superando o dualismo educador-educandos. Mas não deve esperar

³ A desumanização, no entanto, também atinge o opressor, uma vez que “não é próprio dos seres humanos tratar como coisas ou objetos outros seres humanos” (BARRETO, 1998, p. 56).

⁴ Freire entende a ontologia humana como a consciência que o ser humano tem de que é um ser incompleto, inconcluso e inacabado. A consciência dessa *limitação* ontológica faz com que os seres humanos, diferentemente dos demais seres, estejam sempre insatisfeitos com o que são, desejando esperançosamente superar a sua condição de “ser” para a condição de “ser mais”. Essa *vocação* para “ser mais” é um processo histórico, social, esperançoso e pedagógico.

⁵ O esquema vertical pode ser compreendido como a metodologia onde há uma figura que está acima dos outros sujeitos envolvidos, que em nosso caso, seria o professor estando acima dos seus alunos. Ao estar acima, é esse professor quem sabe, quem ensina, quem transfere o conhecimento aos seus alunos. Diferentemente seria um esquema horizontal onde todos os envolvidos possuem a mesma importância no processo educativo, e professor e alunos compartilhariam seus conhecimentos.





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

que a sociedade se modifique para começar a fazê-lo, não deve esperar que a sociedade se democratize para democratizar sua prática pedagógica. Ao conviver, simpatizar, comunicar-se, ao dialogar, e engajar-se na busca pela libertação de ambos – educador e educandos – já não há mais educação bancária.

A educação libertadora é aquela que permite que os seres humanos deixem de ser o que são, para serem seres mais conscientes, livres e humanos. É da natureza do ser humano a consciência da sua inconclusão (FREIRE, 1996), por isso, diferentemente dos outros seres, a necessidade da sua educabilidade. A educação como prática de liberdade se define pela colaboração, união, libertação, organização, solidariedade, cultura a serviço da libertação dos seres humanos, pelo diálogo, pela humildade, pela fé e pelo amor.

O diálogo é um imperativo para que exista a educação libertadora. Assim, ao ouvir e escutar os outros e falar a eles, viver uma conversa onde todos podem falar e onde todos são ouvidos, a verticalidade entre o educador e os educandos deixa de existir. Por meio da abertura para o diálogo, educador e educandos têm suas opiniões escutadas com atenção, e todas são respeitadas, não há mais “verbalismo”, há comunicação.

A educação como prática de liberdade é, portanto, aquela educação que promove a superação da opressão, e conseqüentemente, humaniza as relações humanas, a relação com o mundo. Acreditamos que a realidade política e social na qual nos encontramos exige posturas educativas em busca da humanização, a fim de acabar com as relações opressoras que subjugam e violentam milhares de crianças, mulheres, negros e negras, indígenas, homossexuais, etcetera.

4. Educação Musical

Para H-J Koellreutter o *humano* é o objetivo primordial da educação musical. Ele defende que o ensino de música deve ser realizado em um ambiente em que o ser humano fosse compreendido em sua totalidade, com suas diferentes formas de resolver



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

problemas e estilos de aprendizagens, levando em consideração as diversas dimensões do fenômeno educativo: o físico, biológico, mental, psicológico, cultural e social (BRITO, 2011, p. 40).

Em consonância com as ideias de Paulo Freire, Koellreutter acredita que os novos ambientes de aprendizagem musical não deveriam permitir que o conhecimento fosse passado de forma fragmentada, estática, mas sim como um processo dinâmico do “vir a ser”.

Este educador ainda defende que a arte na nova sociedade (pós-industrialização), se torna um meio indispensável da educação, um instrumento da libertação, por conta das mudanças estéticas, tecnológicas e sociais que têm provocado e ainda pode provocar, e pela possibilidade da interdependência de sentimento e racionalidade, desenvolvendo assim um pensamento globalizante, integrado. Nesse contexto, torna-se necessária uma proposta que seja centrada na pessoa, que compreenda o pensar crítico e criativo como elementos de extrema importância, e que seja capaz de integrar de forma colaborativa as inteligências humanas, de modo a incorporá-las no processo educativo.

Koellreutter acredita, então, que a educação musical na escola não deve ser orientada para a profissionalização de musicistas, mas sim como um meio de “desenvolver a personalidade do jovem como um todo” (KOELLREUTTER, 1998, p. 42), despertando e desenvolvendo capacidades indispensáveis aos profissionais de qualquer área: “as nossas escolas também oferecem cursos de esporte e futebol, sem pretenderem preparar ou formar esportistas ou jogadores de futebol profissionais” (*idem*, p. 41). Assim, ao realizar atividades educativo-musicais, os sujeitos têm a chance de trabalhar questões como: percepção, comunicação, concentração/autodisciplina, trabalho em equipe, discernimento, análise e síntese, autoconfiança, medo e inibição, desenvolvendo a criatividade, o senso crítico, a sensibilidade, a responsabilidade, a memória. Bases, segundo o autor, essenciais para o exercício do raciocínio, reflexão e conscientização:



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
*"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"*





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

Trata-se de um tipo de educação musical que aceita como função da educação musical nas escolas a tarefa de transformar critérios e ideias artísticas em uma nova realidade, resultante de mudanças sociais (KOELLREUTTER, 1998b, p. 44).

Dentre os recursos possíveis, a educação musical pode promover o resgate da própria cultura, e o contato com as diferentes culturas musicais que existem no mundo. Proporciona o ensino de uma nova linguagem, e consequentemente, uma nova forma de se comunicar. A música, vivenciada de uma forma ativa⁶, trabalha com o corpo, permitindo maior consciência e desenvoltura corporal, contribuindo para o aprimoramento do senso rítmico e da psicomotricidade (necessários não só na vida cotidiana, mas também na prática musical). A exploração de todos os sentidos promove uma quebra da racionalização, o que pode tornar os sujeitos mais sensíveis. Essa sensibilidade permite que se ouça o outro, que se faça música com o outro, de maneira mais colaborativa e solidária. Pode também proporcionar espaços de criação e exploração, trabalhando a criatividade e o imaginativo. A educação musical, visando ou não o ensino específico de um instrumento, pode fazer com que as pessoas se tornem *sujeitos* ativos no exercício de apreciar ou fazer música, ou seja, pode tornar a experiência musical mais significativa e consciente.

Ao ampliarmos, portanto, o conceito de educação musical, diferenciando-o do ensino puramente técnico-profissionalizante e, ao mesmo tempo, da prática exclusivamente recreativa, defendemos que, o ensino de música tem por objetivo democratizar o acesso às culturas musicais e suas potencialidades, seja através de atividades de musicalização, seja através do ensino de algum instrumento.

Diante disso, entendemos que uma educação musical humanizadora teria a função de possibilitar no aluno o contato com as suas próprias potencialidades e limites,

⁶ Os métodos ativos são métodos sugerem que o conhecimento teórico parta da vivência (e não o contrário, como no ensino tradicional), reforçando a participação do aluno, privilegiando o ser integral, o sentir e o pensar do indivíduo, resgatando a “filosofia de integração, da não fragmentação da experiência musical e da democratização no ensino” (CANÇADO, 2006, p. 18).





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

do ponto de vista musical, apontando caminhos e orientando a sua exploração e superação, “porque explorar potencialidades ou habilidades, superar situações ou limites, vai em geral muito além de uma relação técnica com a música” (KATER, 2004, p. 45). Este processo formador da educação musical deve ser “desmobilizante”, no sentido de revitalizar o interesse pelas músicas, pelas fontes sonoras, pelas pessoas, e pelo mundo que constroem e habitam, explorando a atenção e a percepção sobre si e sobre o mundo – sua consciência: “nesse sentido então é que a educação musical pode tornar-se um excelente meio de conscientização pessoal e do mundo” (*idem*, p. 45).

Através do diálogo e do respeito ao saber de experiência feito de cada um, Abrahams (2005) afirma que o ensino de música tem o poder de libertar alunos e professores dos estereótipos, incentivando o raciocínio, uma ação e um sentimento crítico, conectando o próprio contexto social, político e cultural, com o mundo. Uma vez questionando, desafiando e incentivando os alunos a experimentarem a música do professor, e motivando os professores a compreenderem a música dos alunos, se constrói dialogicamente, uma terceira visão de mundo, uma realidade que é coletiva.

Essas práticas, portanto, podem libertar os indivíduos da dominação social, através da problematização e da reflexão crítica de sua realidade, onde, por meio da valorização do multiculturalismo⁷ e da individualidade de cada um, seja possível proporcionar o diálogo entre diversas culturas. Essas práticas também permitem que educadores e educandos *sejam mais*, favorecendo um ambiente seguro para a permanente busca da ampliação do conhecimento de si e do mundo.

Chamamos atenção, no entanto, para o fato de que não existe educação sem conteúdo. Isso significa que os educadores musicais não devem ter medo de ensinar *música*. Embora possa parecer desnecessário, é preciso reforçar que, quando falamos de aceitar o saber de experiência feito dos alunos, valorizar a construção autônoma do conhecimento por parte dos alunos, não queremos dizer que o educador não tenha o

⁷ Paulo Freire entende o *multiculturalismo* como as possíveis formas de convivência que é possível construir dentro de diferentes grupos sociais, etnias, padrões culturais, socioeconômicos, individualidades, etc. “Criar a unidade na diversidade” (FREIRE, 1992).





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

seu papel no processo educativo. O educador é um dos sujeitos envolvidos neste processo de ensinar e aprender, e deve tentar garantir as ferramentas para que seus alunos aprendam. Sobre isso, Paulo Freire explica:

Partir do saber que os educandos tenham não significa ficar girando em torno deste saber. Partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não ficar, permanecer. Jamais disse, como às vezes sugerem ou dizem que eu disse, que deveríamos girar embevecidos, em torno do saber dos educandos, como mariposas em volta da luz. Partir do “saber da experiência feito” para superá-lo não é ficar nele (FREIRE, 1992, p. 70-71).

5. Aproximações

Nessa perspectiva, os educadores envolvidos devem estar conscientes de seu compromisso na construção da autonomia do educando, de modo que a sua prática pedagógica seja coerente, que valorize e respeite a cultura, a individualidade e os conhecimentos empíricos de seus educandos. Faz-se necessário, então, que a formação desses educadores oportunize, valorize, e instigue a necessidade de os educandos desenvolverem essas habilidades.

Vivemos em um tempo onde os professores de música que estão sendo formados nas universidades não tiveram aulas de música na escola. Então, se buscamos uma educação musical humanizadora, é preciso ensinar aos futuros educadores musicais o que é essa educação musical humanizadora, porque ela é necessária, e como *buscar* essa educação. No entanto, como explica Madalena Freire (2008), não basta apenas criar um ambiente na qual esse conceito, essa filosofia possa ser ensinada: o desafio é acompanhar o processo de “realfabetização” do pensamento e da reflexão, desse educador.

Para isso, a busca por uma educação humana, dialógica, autônoma, deve estar centrada em experiências que estimulem a decisão e a responsabilidade. Dessa forma,



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

acreditamos na necessidade de propor situações para que os licenciandos em música possam estimular suas capacidades de dialogar, de buscarem a práxis, de se tornarem responsáveis, e assim, ter uma formação que, de fato, os prepare para atuarem com competência e autonomia quando forem atuar como educadores.

Se as ideologias são formadas a partir das ideias, seus significados e suas contradições (LIBÂNEO, 1990), é preciso que nós, educadores formadores, estejamos sempre refletindo sobre como essas ideologias interferem na nossa prática pedagógica.

6. Considerações finais

A busca por uma sociedade onde as relações sociais sejam mais humanizadas, mais sensíveis, pode ser iniciada com a educação, na relação professor-aluno. Nesse contexto, faz sentido relembrar que “o educador também precisa ser educado” (FREIRE, 1976, p. 180), ou seja, aquele educador que atua no ensino superior, com a formação de professores, também precisa ser (re)educado.

Esperamos que estes apontamos possam ter causado dúvidas, desconfortos, questionamentos e reflexões, pois isso significa ter sido possível uma leitura ativa e consciente. E que todas estas movimentações possam contribuir para uma prática pedagógica de formação de professores cada vez mais humanizada.

Referências

- ABRAHAMS, Frank. Aplicação da Pedagogia Crítica ao ensino e aprendizagem de música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 12, 65-72, mar. 2005.
- BARRETO, Vera. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo. Editora Arte&Ciências. 1998.
- BOFF, Leonardo. **Depois de 500 anos** – Que Brasil queremos? 3ª. Edição. Petrópolis RJ: Vozes, 2000. P. 13-48.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Qualidade de vida, vida de qualidade e qualidade da Vida. In: _____. **A canção das sete cores**: educando para a paz. São Paulo: Contexto, 2005.

BRITO, Teca Alencar de. **Koellreutter educador**: o humano como objetivo da educação musical. 2ª edição. São Paulo. Editora Peirópolis, 2011.

CANÇADO, Tânia Mara Lopes. Projeto Cariúnas – uma proposta de educação musical numa abordagem holística da educação. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 14, 17-24, mar. 2006.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidad y eurocentrismo. In: DUSSEL, Enrique. **Hacia uma filosofia política crítica**, 2001, p. 41-56.

FREIRE, Madalena. **Educador educa a dor**. São Paulo: Paz e Terra. 2008.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1976.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50a edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

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

KOELLREUTTER, Hans-Joachim. Educación Musical – Hoy, y quizás, mañana. In: LIMA, Sonia A. (org). **Educadores musicales de São Paulo**: Encuentro y reflexiones. Traducción: José Pedro Donoso González. São Paulo: Nacional, 1998a, p.-37-43

KOELLREUTTER, Hans-Joachim. Educação musical hoje e, quiçá, amanhã. In: LIMA, Sonia A. (org). **Educadores musicais de São Paulo**: Encontro e reflexões. São Paulo: Nacional, 1998b, p.-39-45

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulos: Editora Cortez. 1990.

WEIL, Simone. O desenraizamento. In: WEIL, Simone. **A condição operária e outros estudos sobre a opressão**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. P. 345-372.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





Comunicação oral

EM BUSCA DE ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM PARA MÚSICA VOCAL CONTEMPORÂNEA DE CONCERTO: UM OLHAR SOBRE OS RECURSOS TÉCNICOS CARACTERÍSTICOS NA CONTEMPORANEIDADE

IN SEARCH OF TEACHING AND LEARNING STRATEGIES FOR CLASSICAL VOCAL CONTEMPORARY
MUSIC: A LOOK AT TECHNICAL RESOURCES FEATURES IN CONTEMPORANEITY

EN BUSCA DE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE PARA MÚSICA VOCAL
CONTEMPORÁNEA DE CONCIERTO: UNA MIRADA SOBRE RECURSOS TÉCNICOS
CARACTERÍSTICOS EN LA CONTEMPORANEIDAD

- **Régis de Carvalho** (Universidade do Estado de Minas Gerais –
rc.regiscarvalho@gmail.com)

Resumo:

A música vocal contemporânea de concerto não está presente de forma regular nas grades curriculares dos cursos de música das universidades públicas em Belo Horizonte. Ao analisar os programas de ensino dos cursos de canto da Universidade Federal de Minas Gerais e da Universidade do Estado de Minas Gerais percebe-se que o repertório vocal dos séculos XX e XXI não foi ainda incorporado. Acredita-se que não há um núcleo de conhecimento consolidado sobre a música vocal contemporânea de concerto que permita a proposta de estratégias de ensino e aprendizagem deste repertório. Por núcleo de conhecimento entende-se: levantamento de repertório, compreensão da notação musical, entendimento das técnicas vocais requisitadas, compreensão do pensamento composicional da contemporaneidade, conhecimento da experiência de intérpretes que lidam com o repertório, dentre outras ações. Neste sentido, este estudo foca no entendimento das técnicas vocais (aqui chamadas de técnicas estendidas para a voz) utilizadas na música contemporânea. Entende-se que compreender o que os compositores esperam tecnicamente dos cantores é um passo que pode auxiliar em futura formulação de propostas de ensino do repertório contemporâneo. Foi feita uma revisão de partituras e bulas de peças significativas de compositores como Berio, Ligeti, Schönberg, e John Cage. Foram expostos os pensamentos composicionais dos compositores citados e catalogadas algumas técnicas estendidas para a voz. Cita-se: gritos, sussurros, sorrisos, balbucios, voz falada, voz narrada, voz sussurrada, morphings, dentre várias outras maneiras de emissão vocal. Definitivamente, o cantar na contemporaneidade vai além da dimensão melódica.

Palavras-chave: Técnica estendida para a voz, Voz na contemporaneidade, estratégias de ensino.

Abstract:

Contemporary concert vocal music is not regularly present in the curricula of music courses at public universities in Belo Horizonte. When analyzing the teaching programs of the singing courses of the Federal University of Minas Gerais and the University of the State





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

of Minas Gerais, it can be seen that the vocal repertoire of the 20th and 21st centuries has not yet been incorporated. It is believed that there is no consolidated core of knowledge about contemporary concert vocal music that allows the proposal of teaching and learning strategies of this repertoire. By core of knowledge is meant: repetition survey, understanding of musical notation, understanding of vocal techniques required, understanding of contemporary compositional thinking, knowledge of the experience of interpreters who deal with the repertoire, among other actions. In this sense, this study focuses on the understanding of vocal techniques (here called extended vocal techniques) used in contemporary music. It is understood that understanding what composers technically expect from singers is a step that may help in the future formulation of teaching proposals of the contemporary repertoire. A review of scores and leaflets of significant pieces of composers such as Berio, Ligeti, Schönberg, and John Cage was done. The compositional idea of the mentioned composers and cataloged some extended techniques for the voice: screams, whispers, smiles, babbling, spoken voice, narrated voice, whispered voice, morphings, among several other ways of vocal emission. Definitely, singing in contemporary goes beyond the melodic dimension.

Keywords: *Extended technique for voice, Voice in the contemporaneity, strategies of teaching.*

Resumen:

La música vocal contemporánea de concierto no está presente de forma regular en las rejillas curriculares de los cursos de música de las universidades públicas en Belo Horizonte. Al analizar los programas de enseñanza de los cursos de canto de la Universidad Federal de Minas Gerais y de la Universidad del Estado de Minas Gerais se percibe que el repertorio vocal de los siglos XX y XXI no ha sido incorporado. Se cree que no hay un núcleo de conocimiento consolidado sobre la música vocal contemporánea de concierto que permita la propuesta de estrategias de enseñanza y aprendizaje de este repertorio. Por núcleo de conocimiento se entiende: levantamiento de repentina, comprensión de la notación musical, entendimiento de las técnicas vocales solicitadas, con el asimiento del pensamiento composicional de la contemporaneidad, conocimiento de la experiencia de intérpretes que tratan con el repertorio, entre otras acciones. En este sentido, este estudio se centra en el entendimiento de las técnicas vocales (aquí llamadas de técnicas extendidas para la voz) las utiliza en la música contemporánea. Se entiende que comprender lo que los compositores esperan técnicamente de los cantantes es un paso que puede auxiliar en la futura formulación de propuestas de enseñanza del repertorio contemporáneo. Se hizo una revisión de partituras y bulas de piezas significativas de compositores como Berio, Ligeti, Schönberg, y John Cage. En el caso de que se produzca un cambio en la calidad de la información, se debe tener en cuenta que, en el caso de las comunicaciones, Definitivamente, el cantar en la contemplación va más allá de la dimensión melódica.

Palabras clave: *Técnica extendida para la voz, Voz en la contemporaneidad, estrategias de enseñanza.*

1. Introdução



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





Por que a música vocal contemporânea não é ensinada nas universidades públicas de Belo Horizonte? Até a presente data, os cursos de canto da Universidade Federal de Minas Gerais e da Universidade do Estado de Minas Gerais não incorporaram obras de compositores dos séculos XX e XXI em seus programas de ensino. Levanta-se aqui a hipótese de que não há nesse cenário ainda um núcleo de conhecimento consolidado sobre a música vocal contemporânea de concerto. Por núcleo de conhecimento consolidado entende-se: levantamento de repertório, compreensão da notação musical, entendimento das técnicas vocais requisitadas, compreensão do pensamento composicional da contemporaneidade, conhecimento da experiência de intérpretes que lidam com o repertório, dentre outras ações. Dentre estas ações citadas, este estudo foca no entendimento das técnicas vocais (aqui chamadas de técnicas estendidas para voz) requisitadas na música contemporânea. Acredita-se que compreender o que os compositores esperam tecnicamente dos cantores é um dos passos necessários para um futuro objetivo maior que é desenvolver estratégias de ensino e aprendizagem para este tipo de repertório. Para tal, foi feita uma revisão em partituras de obras vocais significativas de compositores como John Cage, Luciano Berio, György Ligeti, Arnold Schönberg. A intenção foi apontar a partir da análise das obras, algumas das exigências técnicas do repertório vocal contemporâneo. Nas considerações finais deste artigo, foi apresentado um quadro com as técnicas estendidas catalogadas.

2. Técnicas estendidas para voz: um conceito sugerido

A partir do século XX (de maneira mais efetiva no período pós década de 50), os músicos começaram a trabalhar com técnicas que pudessem estender o leque de possibilidades sonoras dos instrumentos (inclua-se entre eles a voz), e aumentar a paleta de recursos disponíveis para a composição. O termo técnicas estendidas tomou notoriedade a partir do século XX, embora as experimentações em torno das





possibilidades sonoras dos instrumentos já fossem frequentes ao longo da história da música.

Tradicionalmente associada às técnicas de performance instrumental, a expressão "técnica estendida" se tornou comum no meio musical a partir da segunda metade do século XX, referindo-se aos modos de tocar um instrumento ou utilizar a voz que fogem aos padrões estabelecidos principalmente no período clássico-romântico. Em um contexto mais amplo, porém, percebe-se que em várias épocas a experimentação de novas técnicas instrumentais e vocais e a busca por novos recursos expressivos resultaram em técnicas estendidas. Nesta acepção, pode-se dizer que o termo técnica estendida equivale a técnica não-usual: maneira de tocar ou cantar que explora possibilidades instrumentais, gestuais e sonoras pouco utilizadas em determinado contexto histórico, estético e cultural (PADOVANI e FERRAZ, 2012, p. 11).

De modo prático, o repertório vocal no século XX passou a exigir dos cantores um leque de ações que não faziam parte dos parâmetros vocais exigidos até então. Pode-se dizer que a vocalidade nas obras contemporâneas foi além dos limites do texto, da melodia e da mensagem musical. Tais ações, em uma aproximação com os conceitos sobre Técnicas Estendidas (PADOVANI E FERRAZ, 2012), serão chamadas a partir de então de técnicas estendidas para a voz.

3. John Cage, os estilos de cantar e os ruídos

Um olhar sobre a obra de John Cage pode nos mostrar formas de utilização vocal importantes para o léxico da música de concerto no século XX. Na célebre peça *Aria*, como direcionamento, John Cage deixa nas instruções de execução ao intérprete algumas pistas úteis para o entendimento sobre como o compositor pretendia explorar variados coloridos vocais. Primeiramente, John Cage usa o termo: *Estilos de cantar* ao se referir à emissão vocal a ser usada na peça. O compositor pede que o intérprete escolha dez diferentes estilos de cantar e associe cada estilo às cores que aparecem na partitura. Abaixo, um trecho da partitura da peça *Aria* para fins de ilustração do que foi dito acima:





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

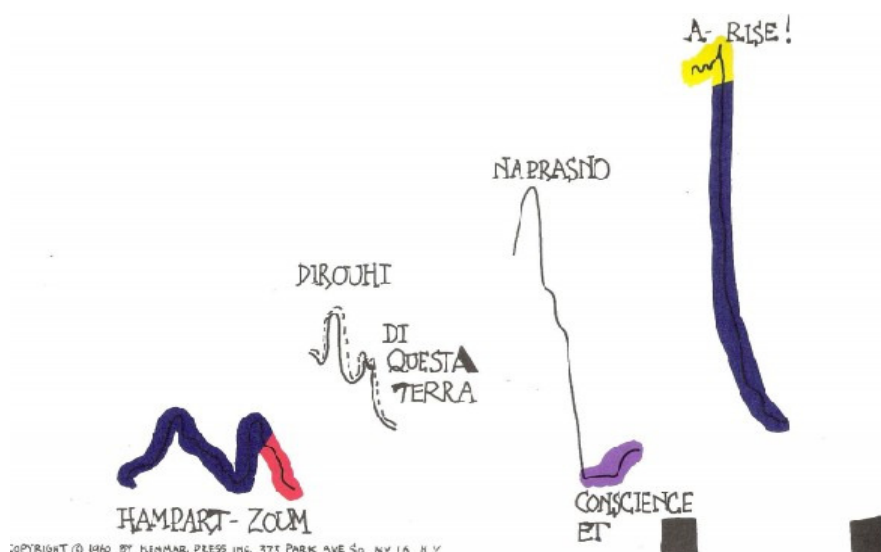


Fig 1. Trecho da partitura da peça *Aria* de John Cage.

Fonte: CAGE, John (1958).

Cage esclarece nas instruções da peça como a cantora Cathy Berberian, a quem a peça foi dedicada, escolheu seus dez *estilos de cantar*:

Tab 1. Escolhas interpretativas que a cantora Cathy Berberian fez na interpretação da peça *Aria* de John Cage.

Fonte: CAGE, John (1965).

Cores	"Estilo de cantar"
Dark Blue (Azul escuro)	Jazz
Red (Vermelho)	Contralto
Black with dotted lines (Preto com linhas pontilhadas)	Sprechgesang Black
(Preto)	Dramático
Purple (Roxo)	Marlene Dietrich
Yellow (Amarelo)	Coloratura
(e Coloratura lírica) Green (Verde)	Folk
Orange (Laranja)	Oriental
Light Blue (Azul Claro)	Baby
Brown (Marron)	Nasal



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





As escolhas interpretativas de Cathy Berberian para executar a peça *Aria* sugerem que a cantora utilizou de variadas formas de emissão vocal durante a performance. *Voz nasal*, *voz de baby* e *voz oriental* podem ser consideradas como exemplos de emissão não utilizadas até então na música de concerto. *Voz folk* e *voz de jazz* podem ser exemplos da incorporação de modos de emissão vocal que caracterizaram gêneros musicais populares. Observa-se ainda na tabela da Figura 2 que Cathy Berberian utilizou também como “estilos de cantar” referências de vozes do canto lírico como *voz de contralto* e *voz coloratura*. Por fim, a cantora fez uso do já mencionado *Sprechstimme* e se apropriou da emissão vocal da cantora Marlene Dietrich, cantora que se utiliza de trechos falados e balbuciados em suas interpretações. Tal estado de coisa deixa a entender que John Cage não queria que o cantor se utilizasse apenas do modo de emissão vocal padrão no período clássico-romântico. Cabe acrescentar que a já mencionada incorporação do ruído como elemento musical, característica reforçada a partir do século XX, também está presente nas instruções dadas por Cage. O Compositor menciona que qualquer tipo de ruído deve ser usado: uso não- musical da voz’ sons de aparelhos eletrônicos, sons mecânicos.

John Cage coloca também as escolhas de Cathy Berberian quanto aos ruídos incorporados por ela para a performance da peça *Aria*: tsk e tsk, som de pedal, assovio de pássaro, snap e snap com os dedos, clap, latido, inalação dolorosa, expiração apaziguada, buzina de desdém, estalos de língua, exclamação de nojo, ugh (sugerindo a emissão dos índios americanos), exclamação de raiva, grito como se tivesse visto um rato, risada, expressão de prazer sexual.

4. Berio, a linguística, a fonética, e a fonologia

Assim como John Cage, Luciano Berio é considerado um dos mais significativos compositores da música vocal contemporânea sendo possivelmente um dos que mais escreveram para voz no século XX. Extremamente atento a questão do texto e sua



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

compreensão dentro do discurso musical, o compositor deixa explícita em sua obra sua estreita relação com a palavra. Isso pode ser observado em peças emblemáticas do compositor como *Sequenza III* para voz feminina, *Thema (Omaggio a Joyce)*, *Chamber Music*, *Laborintus II*, *Recital I (for Cathy)*, *Sinfonia*, *Circles*, dentre outras. Abaixo um fragmento da peça *Thema (Omaggio a Joyce)* para voz e fita magnética na qual o compositor afirma ter buscado uma união entre linguagem falada e música.

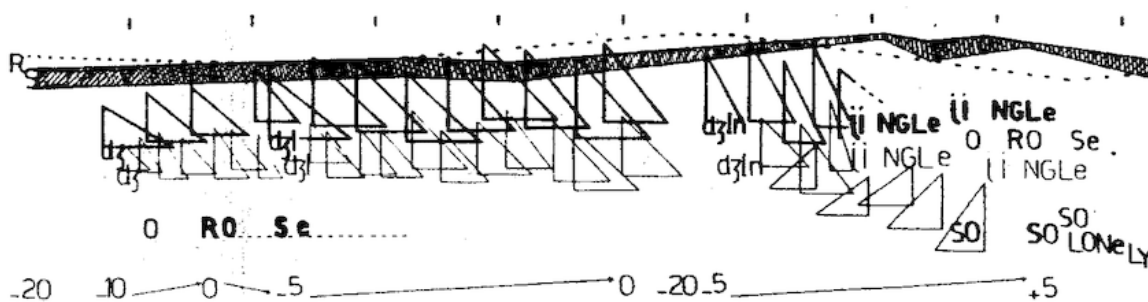


Fig 2. Trecho da peça *Thema (Omaggio a Joyce)* de Luciano Berio, na qual o compositor explora potencial musical presente na linguagem falada.

Fonte: BERIO, Luciano (1958).

Menezes (2015, pg. 67) endossando o que foi dito acima, afirma que Luciano Berio era fortemente ligado à linguística, à fonética e à fonologia. O autor acrescenta que esta ligação com a texto e um refinado conhecimento sobre acústica fez com que o compositor estabelecesse o intervalo de terça menor como o intervalo “constituente de suas agregações harmônicas”.

A obra vocal de Luciano Berio está repleta de gestos característicos dentro da linguagem da música vocal contemporânea. O compositor incorporou em seu trabalho de forma sistemática, recursos vocais como risos, gritos, sussurros, voz aspirada, choro, tosse, dentre outros. Em *A-Ronne*, uma obra para oito cantores, é possível perceber como Berio mescla seu conhecimento sobre fonética e fonologia com alguns destes recursos. Nesta peça, Berio fornece uma bula com indicações de notação e seus respectivos gestos vocais, como sons mastigados, inspiração e expiração entre os dentes, voz suspirada, canto tradicional, assvio e emissão com boca fechada.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





Outra obra de extrema significância deixada por Berio foi *Sequenza III*, para voz feminina. A seguir, extraído da bula da peça, serão apresentados os gestos vocais requisitados por Bério: rajadas de riso para ser utilizada com qualquer vogal de livre escolha, estalos de boca, tosse, boca fechada, tom de respiração quase sussurrada, inspirando ofegante, trêmulo dental ou de mandíbula, vibrar a língua contra o lábio superior (ação escondida por uma das mãos).

- L. = Laughter must always be clearly articulated on a wide register.
[?] = bursts of laughter to be used with any vowel freely chosen
☐ = mouth clicks
☐ = cough
☐ = snapping fingers gently
+ = with mouth closed
o, o— = breathy tone, almost whispered
- ←o = breathing in, gasping
≡ = tremolo
≡ = dental tremolo (or jaw quivering)
~ = trilling the tongue against the upper lip (action concealed by one hand)
+++ = tapping very rapidly with one hand (or fingers) against the mouth (action concealed by other hand)
hm = hand (or hands) over mouth
hm = moving hand cupped over mouth to affect sound (like a mute)
hd = hands down

Fig 3. Fragmento da bula da peça *Sequenza III* contendo gestos vocais usuais no repertório vocal da contemporaneidade.

Fonte: BERIO, Luciano (1965).

5. Ligeti, o inventário fonético e o direcionamento cênico

Quanto a György Ligeti é possível citar algumas de suas obras vocais como de alta significância dentro do cenário musical de concerto do século XX. Dentre elas destacam-se: *Aventures; Nouvelles Aventures; a ópera Le Grand Macabre, Requiem, Magány, Nacht und Morgen for Acapella Choir, Nonsense Madrigals, Lux Aeterna*, dentre outras. Em busca de melhor entender como a voz é utilizada na escrita musical de Ligeti, lança-se aqui





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

um olhar sobre a obra *Aventures*, composta para três vozes (barítono, soprano e contralto), flauta, trompa, percussão, cravo, piano, violoncelo e contrabaixo. (DROTT apud OLIVEIRA, 2014: 60) afirma que esta obra “representa a crescente tendência entre os compositores de explorar o gestual e a dimensão não semântica da linguagem” [...]. De fato, é possível observar que o “não semântico” direciona a mensagem textual em *Aventures*. Um misto de sílabas sem sentido definido, vogais e consoantes avulsas formam o texto interpretado pelos cantores. A título de exemplo, segue abaixo um fragmento da peça:

Fig 4. Trecho da partitura da peça *Aventures* de Ligeti, na qual é possível observar que o texto da obra é formado por sílabas sem sentido semântico, consoantes e vogais avulsas.

Fonte: GYÖRGY, Ligeti (1963).

Esta apropriação de consoantes, vogais e sílabas sem sentido semântico é chamada por (OLIVEIRA, 2014) de “Inventário Fonético”.

Em *Aventures* o texto utilizado é composto por um inventário fonético, que não consiste aqui em um idioma artificial, mas, em agrupamentos fonéticos que não possuem significado léxico em idioma algum. A inteligibilidade da comunicação proposta na obra se deu devido a uma intersecção entre sílabas nonsense e plano não verbal, que engloba interjeições, efeitos auditivos e sons corporais,



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

somados a estímulos cinéticos (ofegância, sons guturais, risadas), (OLIVEIRA, 2014, p. 60).

O “inventário fonético” utilizado por Ligeti em *Aventures* gera em determinados momentos um fenômeno sonoro semelhante à já mencionada glossolalia, ou seja, balbucios de consoantes, sílabas, fonemas e palavras sem um sentido sintático e semântico. Acredita-se que esta manipulação da mensagem textual, que aqui não se preocupa em ser inteligível, configura uma técnica estendida para voz. Embora estas escolhas sejam um recurso composicional utilizado pelo compositor, deve-se considerar que o cantor se habitual ao texto inteligível e à objetividade da mensagem textual. Portanto, para cantar uma obra como *Aventures*, recheada de fonemas, sílabas soltas, vogais vozeadas ou desvozeadas, o cantor precisará estar aberto à uma construção de emissão vocal alternativa.

Como mencionado, outro aspecto performático utilizado por Ligeti em *Aventures* é o gestual. Ligeti se apropria do gesto de forma organizada, através de direcionamentos cênicos específicos para os cantores. Pode-se considerar que esta função teatral dada ao cantor nesta obra ilustra bem o que é o conceito aqui proposto de Performance Estendida, na medida em que o gestual cênico, que antes ficava a cargo das escolhas dos diretores cênicos nas óperas, passa por determinação do compositor, a ser parte da partitura. (OLIVEIRA, 2014) esclarece como Ligeti articula o direcionamento cênico com os gestos vocais em *Aventures*:

As articulações vocais comportam 17 indicações: murmurar, tagarelar, balbucio, resignado, suspiro de surpresa, quase na defensiva, arrogante (depreciativo, insinuante), irônico (desaprovação), soluços de melancolia, elegante e educado, muito depreciativo (arrogante e com censura), com sotaque nasal pomposo, com nojo (desaprovação), irônico (soluçando afetadamente, desdenhando), muito bem articulado e quase exagerado, com expressão facial dura - indiferente como um relógio, e, comentário zombeteiro (amargo como o fel, rancoroso), (OLIVEIRA, 2014, p. 76).



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
*"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"*





6. A narração, uma emissão estendida

Pierrot Lunaire de Arnold Schönberg (1912) apresenta uma sonoridade que transita entre o canto e a fala, o *Sprechstimme*. Na peça o compositor definiu precisamente as alturas das notas a serem cantadas, e que essas melodias cantáveis deveriam ser subvertidas após o ataque, através do aumento ou diminuição da frequência das notas (MABRY, 2002: 87, tradução nossa). Este direcionamento interpretativo por parte do compositor faz com que a sonoridade final esteja mais próxima do canto do que da fala. É na peça *A Survivor from Warsaw*, composta em 1979 para narrador, coro masculino e orquestra, que Schoenberg aproxima-se definitivamente da sonoridade da fala. Ao denominar o condutor da mensagem textual de *narrador* e não de *cantor*, o compositor já deixa pistas de que espera uma sonoridade próxima à voz falada.

A SURVIVOR FROM WARSAW
For Narrator, Men's Chorus, and Orchestra

All instruments sound as written

ARNOLD SCHOENBERG, Op. 46

1 $\text{♩} = 80$ 2 3

Piccolos 1,2

Flutes 1,2

Oboes 1,2

Clarinets 1,2

Fig 5. Trecho da peça *A Survivor from Warsaw* de Arnold Schoenberg. Em vermelho destaca-se que já na orquestração o compositor deixa claro que o texto será conduzido por um narrador.

Fonte: SCHÖENBERG, Arnold (1947).

Ainda ao observar a partitura da peça, nota-se que o compositor escreve a linha da voz sem definir a altura das notas, apenas apontando, pelo uso de acidentes



musicais como o bemol e o sustenido, a direção do fraseado textual. A título de exemplo segue um fragmento da partitura da peça *A Survivor from Warsaw*:

Fig6. Fragmento da peça *A Survivor from Warsaw* de Schoenberg na qual é possível perceber que a linha da narração não possui alturas definidas.

Fonte: SCHÖENBERG, Arnold (1947).

A narração, portanto, que fora um recurso de condução textual muito ligado ao mundo cênico, aparece no cenário musical contemporâneo de concerto como uma alternativa composicional. Entende-se aqui a narração como uma extensão da emissão cantada, em um processo no qual os sons e inflexões da fala substituem a melodia como condutora da mensagem musical.

7. Considerações finais

A revisão da bibliografia disponível sugere que não há um núcleo de conhecimento consolidado sobre o tema *Técnicas estendidas para a voz*, diferentemente dos estudos sobre técnicas estendidas para os instrumentos, que vêm de longa data e se encontram em estágios mais avançados. No que tange a voz, o entendimento sobre as técnicas estendidas parece estar difuso. A grande pergunta que surge é: qual deve ser o critério escolhido para separar uma técnica estendida de uma técnica padrão na voz? (PADOVANI E FERRAZ, 2010) colocam que técnicas estendidas são aquelas não usuais



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

dentro de um determinado contexto histórico, social e estético. Se transportarmos este conceito para o cenário de música vocal de concerto, poderemos afirmar que técnica estendida para a voz é aquela não usual dentro da música vocal do período barro-clássico-romântico. Ou seja, todo recurso vocal utilizado com fins performáticos que não são comuns nos lieds, nas óperas, nas melodies, nos oratórios e cantatas, e nas canções brasileiras de câmara. Acredita-se que tomar o contexto estético como paradigma pode ser um critério para distinguir a técnica estendida da técnica padrão. Desta forma, pode-se dizer que o canto difônico mongol por exemplo, pode ser considerado uma técnica vocal padrão nas comunidades da Mongólia e uma técnica estendida se utilizada como recurso interpretativo na música erudita de concerto. Importante dizer que as técnicas estendidas não representam uma ruptura perante as a técnica tradicional, e sim uma continuidade.

Nesta pesquisa, foi feita uma revisão das partituras e bulas de obras marcantes na música vocal de concerto da contemporaneidade, a fim de conhecer as técnicas de emissão vocal requisitadas por compositores considerados expressivos dentro do cenário musical do século XX. Isto é, buscou-se nas obras de John Cage; Luciano Berio; Ligeti; e Schoenberg entender como estes compositores lidam com a vocalidade em suas peças. Dentre as técnicas estendidas para a voz encontradas, cita-se:

Quadro 1. com as técnicas estendidas catalogadas nas obras de Cage, Berio, Ligeti e Schönberg.

Fonte: Autoria própria (2018).

Compositor	Obra	Técnicas estendidas apuradas
Berio	A-Ronne	Sons mastigados, inspiração e expiração entre os dentes, voz suspirada, canto tradicional lírico, assovio e emissão com boca fechada.
	Sequenza III	Rajadas de riso para ser utilizada com qualquer vogal de livre escolha; estalos de boca, tosse; boca fechada; Tom de respiração quase sussurrada; inspirando ofegante; trêmulo dental ou de mandíbula; vibrar a língua contra o lábio superior (ação escondida por uma das mãos).



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

	Thema (Omaggio a Joyce)	Voz Falada
Ligeti	Aventures	Sílabas sem sentido semântico, ofegâncias, risadas, sons guturais, glossolalia, morphings. Rajadas de riso para ser utilizada com qualquer vogal de livre escolha; estalos de boca, tosse; boca fechada; Tom de respiração quase sussurrada; inspirando ofegante; trêmulo dental ou de mandíbula; vibrar a língua contra o lábio superior (ação escondida por uma das mãos).
Cage	Aria	Estilos de cantar, som de pedal; assovio de pássaro; snap, snap com os dedos; clap; latido; inalação dolorosa; expiração apaziguada; buzina de desdém; estalos de língua; exclamação de nojo; ugh (sugerindo a emissão dos índios americanos); exclamação de raiva; grito como se tivesse visto um rato; risada; expressão de prazer sexual.
Schoenberg	Pierrot Lunaire	Sprechstimme
	A Survivor from Warsaw	Narração

Mais que sugerir um conceito único e definitivo sobre o que é técnica estendida para voz, o que se pretendeu aqui foi compreender esta nova ideia de uso dos sons vocais que se estabeleceu na contemporaneidade. Embora se reconheça que a música não é construída apenas pelo aspecto técnico, é recomendável ao cantor interessado no repertório contemporâneo de concerto que se familiarize com as técnicas estendidas para voz. Isto pode facilitar as escolhas interpretativas e a compreensão geral da linguagem musical contemporânea. Aos educadores musicais, como já mencionado, pode ser útil o entendimento sobre estes recursos vocais para fins de elaboração de estratégias de ensino do repertório.

Referências

BERIO, Luciano. *Laborintus II* (1965). Wien: Universal Edition, 1976. Partitura.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





_____. **Sequenza III (1965)**. Universal Edition, 1968. Partitura.

_____. **Thema (Omaggio a Joyce) (1958)**. Partitura.

CAGE, John. **Aria (1958)**. Hemma. Partitura.

CENTRO STUDI LUCIANO BERIO. Via di San Vito, 22, Direção: Talia Pecker Berio,
Website institucional. Disponível em: < <http://www.lucianoberio.org> >. Acesso em: 16 Jul, 2017.

DROTT, E. Ligeti in Fluxus. **The Journal of Musicology**. Vol. 21, n 2. Pg. 201 - 204. 2004.

FERRAZ, Silvio et al: **Ensaio sobre a música do século XX e XXI: composição, performance e projetos colaborativos**. [Recurso eletrônico]. Coordenado por Fabio Soren Presgrave; Organizado por Jean Joubert Freitas Mendes e Luciana Noda. Natal: EDUFRN, 2016.

GROVE, George et al. **Grove's dictionary of music and musicians**. 2010.

LIGETI, György. **Aventures (1963)**. Henry Liffert's Verlag/CF Peters, 1966. Partitura.

LOVAGLIO, Vânia Carvalho. **Música Contemporânea em Minas Gerais: Os encontros de compositores latino-americanos em Belo Horizonte (1986-2002)**. 2010. 322f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

MABRY, Sharon. **Exploring twentieth-century vocal music: a practical guide to innovations in performance and repertoire**. Oxford University Press, 2002.

MARTINELLI, Leonardo in: **Ensaio sobre a música do século XX e XXI: composição, performance e projetos colaborativos**. [Recurso eletrônico]. Coordenado por Fabio Soren Presgrave; Organizado por Jean Joubert Freitas Mendes e Luciana Noda. Natal: EDUFRN, 2016.

MARTINET, André. **Elementos da linguística geral**. 8 ed. Lisboa: Martins Fontes, 1978.

MENEZES, Flo. **Luciano Berio: legado e atualidade**. SciELO-Editora UNESP, 2015.

OLIVEIRA, L. L. DE. **A escrita vocal nas obras Aventures de Gyorgy Ligeti, Agnus, e o King de Luciano Berio**. Dissertação de Mestrado—Campinas, São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, 2014. 227 fls.





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

PADOVANI, José Henrique; FERRAZ, Silvio. Proto-história, Evolução e Situação Atual das Técnicas Estendidas na Criação Musical e na Performance. **Revista Música Hodie**, v. 11, n. 2, 2012.

PENNY, Jean. **THE EXTENDED FLAUTIST: Techniques, technologies and performer perceptions**. 2009. Tese de Doutorado. Queensland Conservatorium Griffith University.

PEREZ, Luana Castro Alves. "**O que é fonologia?**". Disponível em <<https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/portugues/o-que-e-fonologia.htm>>. Acesso em 17 de julho de 2018.

RIGONATTO, Mariana. "**O que é Fonética?**". Disponível em <<https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/portugues/o-que-fonetica.htm>>. Acesso em 17 de julho de 2018.

STOROLLI, Wânia Mara Agostini. **Vozes Performáticas: Dissolvendo Fronteiras**. São Paulo. 2013. 13 f. Projeto (Pesquisa de Pós-Doutorado). Escola de Comunicações e Artes (ECA). Universidade de São Paulo (USP).



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





Comunicação oral

EM BUSCA DE ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM PARA MÚSICA VOCAL CONTEMPORÂNEA DE CONCERTO: UM OLHAR SOBRE OS RECURSOS TÉCNICOS CARACTERÍSTICOS NA CONTEMPORANEIDADE

IN SEARCH OF TEACHING AND LEARNING STRATEGIES FOR CLASSICAL VOCAL CONTEMPORARY
MUSIC: A LOOK AT TECHNICAL RESOURCES FEATURES IN CONTEMPORANEITY

EN BUSCA DE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE PARA MÚSICA VOCAL
CONTEMPORÂNEA DE CONCIERTO: UNA MIRADA SOBRE RECURSOS TÉCNICOS
CARACTERÍSTICOS EN LA CONTEMPORANEIDAD

- **Régis de Carvalho** (Universidade do Estado de Minas Gerais –
rc.regiscarvalho@gmail.com)

Resumo:

A música vocal contemporânea de concerto não está presente de forma regular nas grades curriculares dos cursos de música das universidades públicas em Belo Horizonte. Ao analisar os programas de ensino dos cursos de canto da Universidade Federal de Minas Gerais e da Universidade do Estado de Minas Gerais percebe-se que o repertório vocal dos séculos XX e XXI não foi ainda incorporado. Acredita-se que não há um núcleo de conhecimento consolidado sobre a música vocal contemporânea de concerto que permita a proposta de estratégias de ensino e aprendizagem deste repertório. Por núcleo de conhecimento entende-se: levantamento de repertório, compreensão da notação musical, entendimento das técnicas vocais requisitadas, compreensão do pensamento composicional da contemporaneidade, conhecimento da experiência de intérpretes que lidam com o repertório, dentre outras ações. Neste sentido, este estudo foca no entendimento das técnicas vocais (aqui chamadas de técnicas estendidas para a voz) utilizadas na música contemporânea. Entende-se que compreender o que os compositores esperam tecnicamente dos cantores é um passo que pode auxiliar em futura formulação de propostas de ensino do repertório contemporâneo. Foi feita uma revisão de partituras e bulas de peças significativas de compositores como Berio, Ligeti, Schönberg, e John Cage. Foram expostos os pensamentos composicionais dos compositores citados e catalogadas algumas técnicas estendidas para a voz. Cita-se: gritos, sussurros, sorrisos, balbucios, voz falada, voz narrada, voz sussurrada, morphings, dentre várias outras maneiras de emissão vocal. Definitivamente, o cantar na contemporaneidade vai além da dimensão melódica.

Palavras-chave: Técnica estendida para a voz, Voz na contemporaneidade, estratégias de ensino.

Abstract:

Contemporary concert vocal music is not regularly present in the curricula of music courses at public universities in Belo Horizonte. When analyzing the teaching programs of the singing courses of the Federal University of Minas Gerais and the University of the State





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

of Minas Gerais, it can be seen that the vocal repertoire of the 20th and 21st centuries has not yet been incorporated. It is believed that there is no consolidated core of knowledge about contemporary concert vocal music that allows the proposal of teaching and learning strategies of this repertoire. By core of knowledge is meant: repetition survey, understanding of musical notation, understanding of vocal techniques required, understanding of contemporary compositional thinking, knowledge of the experience of interpreters who deal with the repertoire, among other actions. In this sense, this study focuses on the understanding of vocal techniques (here called extended vocal techniques) used in contemporary music. It is understood that understanding what composers technically expect from singers is a step that may help in the future formulation of teaching proposals of the contemporary repertoire. A review of scores and leaflets of significant pieces of composers such as Berio, Ligeti, Schönberg, and John Cage was done. The compositional idea of the mentioned composers and cataloged some extended techniques for the voice: screams, whispers, smiles, babbling, spoken voice, narrated voice, whispered voice, morphings, among several other ways of vocal emission. Definitely, singing in contemporary goes beyond the melodic dimension.

Keywords: *Extended technique for voice, Voice in the contemporaneity, strategies of teaching.*

Resumen:

La música vocal contemporánea de concierto no está presente de forma regular en las rejillas curriculares de los cursos de música de las universidades públicas en Belo Horizonte. Al analizar los programas de enseñanza de los cursos de canto de la Universidad Federal de Minas Gerais y de la Universidad del Estado de Minas Gerais se percibe que el repertorio vocal de los siglos XX y XXI no ha sido incorporado. Se cree que no hay un núcleo de conocimiento consolidado sobre la música vocal contemporánea de concierto que permita la propuesta de estrategias de enseñanza y aprendizaje de este repertorio. Por núcleo de conocimiento se entiende: levantamiento de repentina, comprensión de la notación musical, entendimiento de las técnicas vocales solicitadas, con el asimiento del pensamiento composicional de la contemporaneidad, conocimiento de la experiencia de intérpretes que tratan con el repertorio, entre otras acciones. En este sentido, este estudio se centra en el entendimiento de las técnicas vocales (aquí llamadas de técnicas extendidas para la voz) las utiliza en la música contemporánea. Se entiende que comprender lo que los compositores esperan técnicamente de los cantantes es un paso que puede auxiliar en la futura formulación de propuestas de enseñanza del repertorio contemporáneo. Se hizo una revisión de partituras y bulas de piezas significativas de compositores como Berio, Ligeti, Schönberg, y John Cage. En el caso de que se produzca un cambio en la calidad de la información, se debe tener en cuenta que, en el caso de las comunicaciones, Definitivamente, el cantar en la contemplación va más allá de la dimensión melódica.

Palabras clave: *Técnica extendida para la voz, Voz en la contemporaneidad, estrategias de enseñanza.*

1. Introdução



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





Por que a música vocal contemporânea não é ensinada nas universidades públicas de Belo Horizonte? Até a presente data, os cursos de canto da Universidade Federal de Minas Gerais e da Universidade do Estado de Minas Gerais não incorporaram obras de compositores dos séculos XX e XXI em seus programas de ensino. Levanta-se aqui a hipótese de que não há nesse cenário ainda um núcleo de conhecimento consolidado sobre a música vocal contemporânea de concerto. Por núcleo de conhecimento consolidado entende-se: levantamento de repertório, compreensão da notação musical, entendimento das técnicas vocais requisitadas, compreensão do pensamento composicional da contemporaneidade, conhecimento da experiência de intérpretes que lidam com o repertório, dentre outras ações. Dentre estas ações citadas, este estudo foca no entendimento das técnicas vocais (aqui chamadas de técnicas estendidas para voz) requisitadas na música contemporânea. Acredita-se que compreender o que os compositores esperam tecnicamente dos cantores é um dos passos necessários para um futuro objetivo maior que é desenvolver estratégias de ensino e aprendizagem para este tipo de repertório. Para tal, foi feita uma revisão em partituras de obras vocais significativas de compositores como John Cage, Luciano Berio, György Ligeti, Arnold Schönberg. A intenção foi apontar a partir da análise das obras, algumas das exigências técnicas do repertório vocal contemporâneo. Nas considerações finais deste artigo, foi apresentado um quadro com as técnicas estendidas catalogadas.

2. Técnicas estendidas para voz: um conceito sugerido

A partir do século XX (de maneira mais efetiva no período pós década de 50), os músicos começaram a trabalhar com técnicas que pudessem estender o leque de possibilidades sonoras dos instrumentos (inclua-se entre eles a voz), e aumentar a paleta de recursos disponíveis para a composição. O termo técnicas estendidas tomou notoriedade a partir do século XX, embora as experimentações em torno das





possibilidades sonoras dos instrumentos já fossem frequentes ao longo da história da música.

Tradicionalmente associada às técnicas de performance instrumental, a expressão "técnica estendida" se tornou comum no meio musical a partir da segunda metade do século XX, referindo-se aos modos de tocar um instrumento ou utilizar a voz que fogem aos padrões estabelecidos principalmente no período clássico-romântico. Em um contexto mais amplo, porém, percebe-se que em várias épocas a experimentação de novas técnicas instrumentais e vocais e a busca por novos recursos expressivos resultaram em técnicas estendidas. Nesta acepção, pode-se dizer que o termo técnica estendida equivale a técnica não-usual: maneira de tocar ou cantar que explora possibilidades instrumentais, gestuais e sonoras pouco utilizadas em determinado contexto histórico, estético e cultural (PADOVANI e FERRAZ, 2012, p. 11).

De modo prático, o repertório vocal no século XX passou a exigir dos cantores um leque de ações que não faziam parte dos parâmetros vocais exigidos até então. Pode-se dizer que a vocalidade nas obras contemporâneas foi além dos limites do texto, da melodia e da mensagem musical. Tais ações, em uma aproximação com os conceitos sobre Técnicas Estendidas (PADOVANI E FERRAZ, 2012), serão chamadas a partir de então de técnicas estendidas para a voz.

3. John Cage, os estilos de cantar e os ruídos

Um olhar sobre a obra de John Cage pode nos mostrar formas de utilização vocal importantes para o léxico da música de concerto no século XX. Na célebre peça *Aria*, como direcionamento, John Cage deixa nas instruções de execução ao intérprete algumas pistas úteis para o entendimento sobre como o compositor pretendia explorar variados coloridos vocais. Primeiramente, John Cage usa o termo: *Estilos de cantar* ao se referir à emissão vocal a ser usada na peça. O compositor pede que o intérprete escolha dez diferentes estilos de cantar e associe cada estilo às cores que aparecem na partitura. Abaixo, um trecho da partitura da peça *Aria* para fins de ilustração do que foi dito acima:





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

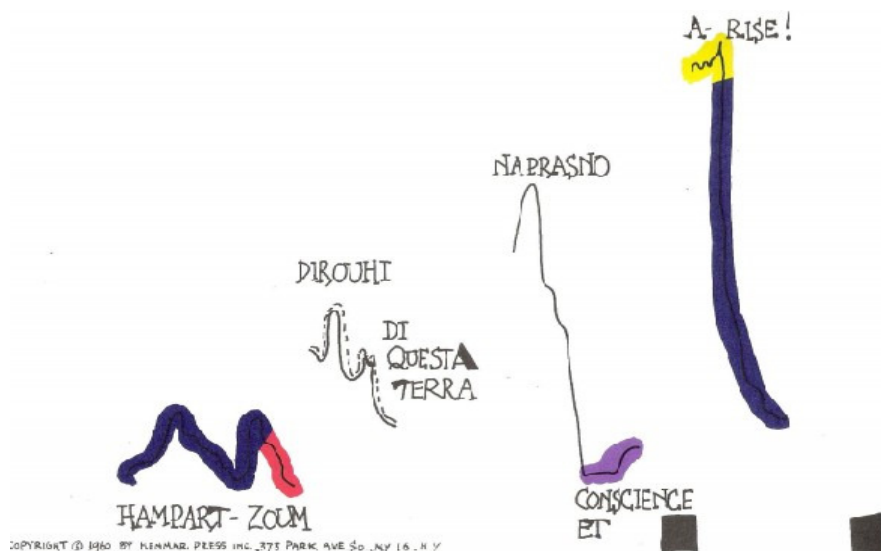


Fig 1. Trecho da partitura da peça *Aria* de John Cage.

Fonte: CAGE, John (1958).

Cage esclarece nas instruções da peça como a cantora Cathy Berberian, a quem a peça foi dedicada, escolheu seus dez *estilos de cantar*:

Tab 1. Escolhas interpretativas que a cantora Cathy Berberian fez na interpretação da peça *Aria* de John Cage.

Fonte: CAGE, John (1965).

Cores	"Estilo de cantar"
Dark Blue (Azul escuro)	Jazz
Red (Vermelho)	Contralto
Black with dotted lines (Preto com linhas pontilhadas)	Sprechgesang Black
(Preto)	Dramático
Purple (Roxo)	Marlene Dietrich
Yellow (Amarelo)	Coloratura
(e Coloratura lírica) Green (Verde)	Folk
Orange (Laranja)	Oriental
Light Blue (Azul Claro)	Baby
Brown (Marron)	Nasal



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





As escolhas interpretativas de Cathy Berberian para executar a peça *Aria* sugerem que a cantora utilizou de variadas formas de emissão vocal durante a performance. *Voz nasal*, *voz de baby* e *voz oriental* podem ser consideradas como exemplos de emissão não utilizadas até então na música de concerto. *Voz folk* e *voz de jazz* podem ser exemplos da incorporação de modos de emissão vocal que caracterizaram gêneros musicais populares. Observa-se ainda na tabela da Figura 2 que Cathy Berberian utilizou também como “estilos de cantar” referências de vozes do canto lírico como *voz de contralto* e *voz coloratura*. Por fim, a cantora fez uso do já mencionado *Sprechstimme* e se apropriou da emissão vocal da cantora Marlene Dietrich, cantora que se utiliza de trechos falados e balbuciados em suas interpretações. Tal estado de coisa deixa a entender que John Cage não queria que o cantor se utilizasse apenas do modo de emissão vocal padrão no período clássico-romântico. Cabe acrescentar que a já mencionada incorporação do ruído como elemento musical, característica reforçada a partir do século XX, também está presente nas instruções dadas por Cage. O Compositor menciona que qualquer tipo de ruído deve ser usado: uso não- musical da voz’ sons de aparelhos eletrônicos, sons mecânicos.

John Cage coloca também as escolhas de Cathy Berberian quanto aos ruídos incorporados por ela para a performance da peça *Aria*: tsk e tsk, som de pedal, assovio de pássaro, snap e snap com os dedos, clap, latido, inalação dolorosa, expiração apaziguada, buzina de desdém, estalos de língua, exclamação de nojo, ugh (sugerindo a emissão dos índios americanos), exclamação de raiva, grito como se tivesse visto um rato, risada, expressão de prazer sexual.

4. Berio, a linguística, a fonética, e a fonologia

Assim como John Cage, Luciano Berio é considerado um dos mais significativos compositores da música vocal contemporânea sendo possivelmente um dos que mais escreveram para voz no século XX. Extremamente atento a questão do texto e sua



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

compreensão dentro do discurso musical, o compositor deixa explícita em sua obra sua estreita relação com a palavra. Isso pode ser observado em peças emblemáticas do compositor como *Sequenza III* para voz feminina, *Thema (Omaggio a Joyce)*, *Chamber Music*, *Laborintus II*, *Recital I (for Cathy)*, *Sinfonia*, *Circles*, dentre outras. Abaixo um fragmento da peça *Thema (Omaggio a Joyce)* para voz e fita magnética na qual o compositor afirma ter buscado uma união entre linguagem falada e música.

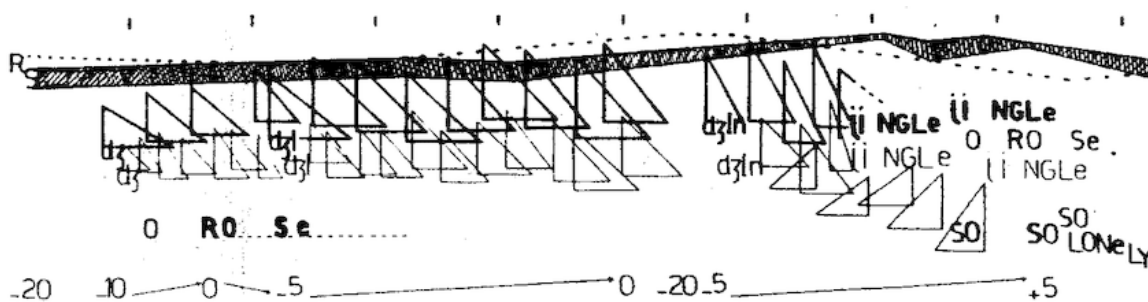


Fig 2. Trecho da peça *Thema (Omaggio a Joyce)* de Luciano Berio, na qual o compositor explora potencial musical presente na linguagem falada.

Fonte: BERIO, Luciano (1958).

Menezes (2015, pg. 67) endossando o que foi dito acima, afirma que Luciano Berio era fortemente ligado à linguística, à fonética e à fonologia. O autor acrescenta que esta ligação com a texto e um refinado conhecimento sobre acústica fez com que o compositor estabelecesse o intervalo de terça menor como o intervalo “constituente de suas agregações harmônicas”.

A obra vocal de Luciano Berio está repleta de gestos característicos dentro da linguagem da música vocal contemporânea. O compositor incorporou em seu trabalho de forma sistemática, recursos vocais como risos, gritos, sussurros, voz aspirada, choro, tosse, dentre outros. Em *A-Ronne*, uma obra para oito cantores, é possível perceber como Berio mescla seu conhecimento sobre fonética e fonologia com alguns destes recursos. Nesta peça, Berio fornece uma bula com indicações de notação e seus respectivos gestos vocais, como sons mastigados, inspiração e expiração entre os dentes, voz suspirada, canto tradicional, assovio e emissão com boca fechada.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





Outra obra de extrema significância deixada por Berio foi *Sequenza III*, para voz feminina. A seguir, extraído da bula da peça, serão apresentados os gestos vocais requisitados por Bério: rajadas de riso para ser utilizada com qualquer vogal de livre escolha, estalos de boca, tosse, boca fechada, tom de respiração quase sussurrada, inspirando ofegante, trêmulo dental ou de mandíbula, vibrar a língua contra o lábio superior (ação escondida por uma das mãos).

- L. = Laughter must always be clearly articulated on a wide register.
[?] = bursts of laughter to be used with any vowel freely chosen
☐ = mouth clicks
⤴ = cough
☐ = snapping fingers gently
+ = with mouth closed
o, o— = breathy tone, almost whispered
- ←o = breathing in, gasping
≡ = tremolo
≡ = dental tremolo (or jaw quivering)
~ = trilling the tongue against the upper lip (action concealed by one hand)
+++ = tapping very rapidly with one hand (or fingers) against the mouth (action concealed by other hand)
hm = hand (or hands) over mouth
hm = moving hand cupped over mouth to affect sound (like a mute)
hd = hands down

Fig 3. Fragmento da bula da peça *Sequenza III* contendo gestos vocais usuais no repertório vocal da contemporaneidade.

Fonte: BERIO, Luciano (1965).

5. Ligeti, o inventário fonético e o direcionamento cênico

Quanto a György Ligeti é possível citar algumas de suas obras vocais como de alta significância dentro do cenário musical de concerto do século XX. Dentre elas destacam-se: *Aventures*; *Nouvelles Aventures*; a ópera *Le Grand Macabre*, *Requiem*, *Magány*, *Nacht und Morgen for Acapella Choir*, *Nonsense Madrigals*, *Lux Aeterna*, dentre outras. Em busca de melhor entender como a voz é utilizada na escrita musical de Ligeti, lança-se aqui





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

um olhar sobre a obra *Aventures*, composta para três vozes (barítono, soprano e contralto), flauta, trompa, percussão, cravo, piano, violoncelo e contrabaixo. (DROTT apud OLIVEIRA, 2014: 60) afirma que esta obra “representa a crescente tendência entre os compositores de explorar o gestual e a dimensão não semântica da linguagem” [...]. De fato, é possível observar que o “não semântico” direciona a mensagem textual em *Aventures*. Um misto de sílabas sem sentido definido, vogais e consoantes avulsas formam o texto interpretado pelos cantores. A título de exemplo, segue abaixo um fragmento da peça:

Fig 4. Trecho da partitura da peça *Aventures* de Ligeti, na qual é possível observar que o texto da obra é formado por sílabas sem sentido semântico, consoantes e vogais avulsas.

Fonte: GYÖRGY, Ligeti (1963).

Esta apropriação de consoantes, vogais e sílabas sem sentido semântico é chamada por (OLIVEIRA, 2014) de “Inventário Fonético”.

Em *Aventures* o texto utilizado é composto por um inventário fonético, que não consiste aqui em um idioma artificial, mas, em agrupamentos fonéticos que não possuem significado léxico em idioma algum. A inteligibilidade da comunicação proposta na obra se deu devido a uma intersecção entre sílabas nonsense e plano não verbal, que engloba interjeições, efeitos auditivos e sons corporais,



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

somados a estímulos cinéticos (ofegância, sons guturais, risadas), (OLIVEIRA, 2014, p. 60).

O “inventário fonético” utilizado por Ligeti em *Aventures* gera em determinados momentos um fenômeno sonoro semelhante à já mencionada glossolalia, ou seja, balbucios de consoantes, sílabas, fonemas e palavras sem um sentido sintático e semântico. Acredita-se que esta manipulação da mensagem textual, que aqui não se preocupa em ser inteligível, configura uma técnica estendida para voz. Embora estas escolhas sejam um recurso composicional utilizado pelo compositor, deve-se considerar que o cantor se habitual ao texto inteligível e à objetividade da mensagem textual. Portanto, para cantar uma obra como *Aventures*, recheada de fonemas, sílabas soltas, vogais vozeadas ou desvozeadas, o cantor precisará estar aberto à uma construção de emissão vocal alternativa.

Como mencionado, outro aspecto performático utilizado por Ligeti em *Aventures* é o gestual. Ligeti se apropria do gesto de forma organizada, através de direcionamentos cênicos específicos para os cantores. Pode-se considerar que esta função teatral dada ao cantor nesta obra ilustra bem o que é o conceito aqui proposto de Performance Estendida, na medida em que o gestual cênico, que antes ficava a cargo das escolhas dos diretores cênicos nas óperas, passa por determinação do compositor, a ser parte da partitura. (OLIVEIRA, 2014) esclarece como Ligeti articula o direcionamento cênico com os gestos vocais em *Aventures*:

As articulações vocais comportam 17 indicações: murmurar, tagarelar, balbucio, resignado, suspiro de surpresa, quase na defensiva, arrogante (depreciativo, insinuante), irônico (desaprovação), soluços de melancolia, elegante e educado, muito depreciativo (arrogante e com censura), com sotaque nasal pomposo, com nojo (desaprovação), irônico (soluçando afetadamente, desdenhando), muito bem articulado e quase exagerado, com expressão facial dura - indiferente como um relógio, e, comentário zombeteiro (amargo como o fel, rancoroso), (OLIVEIRA, 2014, p. 76).



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
*"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"*





6. A narração, uma emissão estendida

Pierrot Lunaire de Arnold Schönberg (1912) apresenta uma sonoridade que transita entre o canto e a fala, o *Sprechstimme*. Na peça o compositor definiu precisamente as alturas das notas a serem cantadas, e que essas melodias cantáveis deveriam ser subvertidas após o ataque, através do aumento ou diminuição da frequência das notas (MABRY, 2002: 87, tradução nossa). Este direcionamento interpretativo por parte do compositor faz com que a sonoridade final esteja mais próxima do canto do que da fala. É na peça *A Survivor from Warsaw*, composta em 1979 para narrador, coro masculino e orquestra, que Schoenberg aproxima-se definitivamente da sonoridade da fala. Ao denominar o condutor da mensagem textual de *narrador* e não de *cantor*, o compositor já deixa pistas de que espera uma sonoridade próxima à voz falada.

A SURVIVOR FROM WARSAW
For Narrator, Men's Chorus, and Orchestra

All instruments sound as written

ARNOLD SCHOENBERG, Op. 46

Fig 5. Trecho da peça *A Survivor from Warsaw* de Arnold Schoenberg. Em vermelho destaca-se que já na orquestração o compositor deixa claro que o texto será conduzido por um narrador.

Fonte: SCHÖENBERG, Arnold (1947).

Ainda ao observar a partitura da peça, nota-se que o compositor escreve a linha da voz sem definir a altura das notas, apenas apontando, pelo uso de acidentes



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

musicais como o bemol e o sustenido, a direção do fraseado textual. A título de exemplo segue um fragmento da partitura da peça *A Survivor from Warsaw*:

Fig6. Fragmento da peça *A Survivor from Warsaw* de Schoenberg na qual é possível perceber que a linha da narração não possui alturas definidas.

Fonte: SCHÖENBERG, Arnold (1947).

A narração, portanto, que fora um recurso de condução textual muito ligado ao mundo cênico, aparece no cenário musical contemporâneo de concerto como uma alternativa composicional. Entende-se aqui a narração como uma extensão da emissão cantada, em um processo no qual os sons e inflexões da fala substituem a melodia como condutora da mensagem musical.

7. Considerações finais

A revisão da bibliografia disponível sugere que não há um núcleo de conhecimento consolidado sobre o tema *Técnicas estendidas para a voz*, diferentemente dos estudos sobre técnicas estendidas para os instrumentos, que vêm de longa data e se encontram em estágios mais avançados. No que tange a voz, o entendimento sobre as técnicas estendidas parece estar difuso. A grande pergunta que surge é: qual deve ser o critério escolhido para separar uma técnica estendida de uma técnica padrão na voz? (PADOVANI E FERRAZ, 2010) colocam que técnicas estendidas são aquelas não usuais



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

dentro de um determinado contexto histórico, social e estético. Se transportarmos este conceito para o cenário de música vocal de concerto, poderemos afirmar que técnica estendida para a voz é aquela não usual dentro da música vocal do período barro-clássico-romântico. Ou seja, todo recurso vocal utilizado com fins performáticos que não são comuns nos lieds, nas óperas, nas melodies, nos oratórios e cantatas, e nas canções brasileiras de câmara. Acredita-se que tomar o contexto estético como paradigma pode ser um critério para distinguir a técnica estendida da técnica padrão. Desta forma, pode-se dizer que o canto difônico mongol por exemplo, pode ser considerado uma técnica vocal padrão nas comunidades da Mongólia e uma técnica estendida se utilizada como recurso interpretativo na música erudita de concerto. Importante dizer que as técnicas estendidas não representam uma ruptura perante as a técnica tradicional, e sim uma continuidade.

Nesta pesquisa, foi feita uma revisão das partituras e bulas de obras marcantes na música vocal de concerto da contemporaneidade, a fim de conhecer as técnicas de emissão vocal requisitadas por compositores considerados expressivos dentro do cenário musical do século XX. Isto é, buscou-se nas obras de John Cage; Luciano Berio; Ligeti; e Schoenberg entender como estes compositores lidam com a vocalidade em suas peças. Dentre as técnicas estendidas para a voz encontradas, cita-se:

Quadro 1. com as técnicas estendidas catalogadas nas obras de Cage, Berio, Ligeti e Schönberg.

Fonte: Autoria própria (2018).

Compositor	Obra	Técnicas estendidas apuradas
Berio	A-Ronne	Sons mastigados, inspiração e expiração entre os dentes, voz suspirada, canto tradicional lírico, assovio e emissão com boca fechada.
	Sequenza III	Rajadas de riso para ser utilizada com qualquer vogal de livre escolha; estalos de boca, tosse; boca fechada; Tom de respiração quase sussurrada; inspirando ofegante; trêmulo dental ou de mandíbula; vibrar a língua contra o lábio superior (ação escondida por uma das mãos).



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

	Thema (Omaggio a Joyce)	Voz Falada
Ligeti	Aventures	Sílabas sem sentido semântico, ofegâncias, risadas, sons guturais, glossolalia, morphings. Rajadas de riso para ser utilizada com qualquer vogal de livre escolha; estalos de boca, tosse; boca fechada; Tom de respiração quase sussurrada; inspirando ofegante; trêmulo dental ou de mandíbula; vibrar a língua contra o lábio superior (ação escondida por uma das mãos).
Cage	Aria	Estilos de cantar, som de pedal; assovio de pássaro; snap, snap com os dedos; clap; latido; inalação dolorosa; expiração apaziguada; buzina de desdém; estalos de língua; exclamação de nojo; ugh (sugerindo a emissão dos índios americanos); exclamação de raiva; grito como se tivesse visto um rato; risada; expressão de prazer sexual.
Schoenberg	Pierrot Lunaire	Sprechstimme
	A Survivor from Warsaw	Narração

Mais que sugerir um conceito único e definitivo sobre o que é técnica estendida para voz, o que se pretendeu aqui foi compreender esta nova ideia de uso dos sons vocais que se estabeleceu na contemporaneidade. Embora se reconheça que a música não é construída apenas pelo aspecto técnico, é recomendável ao cantor interessado no repertório contemporâneo de concerto que se familiarize com as técnicas estendidas para voz. Isto pode facilitar as escolhas interpretativas e a compreensão geral da linguagem musical contemporânea. Aos educadores musicais, como já mencionado, pode ser útil o entendimento sobre estes recursos vocais para fins de elaboração de estratégias de ensino do repertório.

Referências

BERIO, Luciano. ***Laborintus II*** (1965). Wien: Universal Edition, 1976. Partitura.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





_____. **Sequenza III (1965)**. Universal Edition, 1968. Partitura.

_____. **Thema (Omaggio a Joyce) (1958)**. Partitura.

CAGE, John. **Aria (1958)**. Hemma. Partitura.

CENTRO STUDI LUCIANO BERIO. Via di San Vito, 22, Direção: Talia Pecker Berio,
Website institucional. Disponível em: < <http://www.lucianoberio.org> >. Acesso em: 16 Jul, 2017.

DROTT, E. Ligeti in Fluxus. **The Journal of Musicology**. Vol. 21, n 2. Pg. 201 - 204. 2004.

FERRAZ, Silvio et al: **Ensaio sobre a música do século XX e XXI: composição, performance e projetos colaborativos**. [Recurso eletrônico]. Coordenado por Fabio Soren Presgrave; Organizado por Jean Joubert Freitas Mendes e Luciana Noda. Natal: EDUFRN, 2016.

GROVE, George et al. **Grove's dictionary of music and musicians**. 2010.

LIGETI, György. **Aventures (1963)**. Henry Liffert's Verlag/CF Peters, 1966. Partitura.

LOVAGLIO, Vânia Carvalho. **Música Contemporânea em Minas Gerais: Os encontros de compositores latino-americanos em Belo Horizonte (1986-2002)**. 2010. 322f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

MABRY, Sharon. **Exploring twentieth-century vocal music: a practical guide to innovations in performance and repertoire**. Oxford University Press, 2002.

MARTINELLI, Leonardo in: **Ensaio sobre a música do século XX e XXI: composição, performance e projetos colaborativos**. [Recurso eletrônico]. Coordenado por Fabio Soren Presgrave; Organizado por Jean Joubert Freitas Mendes e Luciana Noda. Natal: EDUFRN, 2016.

MARTINET, André. **Elementos da linguística geral**. 8 ed. Lisboa: Martins Fontes, 1978.

MENEZES, Flo. **Luciano Berio: legado e atualidade**. SciELO-Editora UNESP, 2015.

OLIVEIRA, L. L. DE. **A escrita vocal nas obras Aventures de Gyorgy Ligeti, Agnus, e o King de Luciano Berio**. Dissertação de Mestrado—Campinas, São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, 2014. 227 fls.





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

PADOVANI, José Henrique; FERRAZ, Silvio. Proto-história, Evolução e Situação Atual das Técnicas Estendidas na Criação Musical e na Performance. **Revista Música Hodie**, v. 11, n. 2, 2012.

PENNY, Jean. **THE EXTENDED FLAUTIST: Techniques, technologies and performer perceptions**. 2009. Tese de Doutorado. Queensland Conservatorium Griffith University.

PEREZ, Luana Castro Alves. "**O que é fonologia?**". Disponível em <<https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/portugues/o-que-e-fonologia.htm>>. Acesso em 17 de julho de 2018.

RIGONATTO, Mariana. "**O que é Fonética?**". Disponível em <<https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/portugues/o-que-fonetica.htm>>. Acesso em 17 de julho de 2018.

STOROLLI, Wânia Mara Agostini. **Vozes Performáticas: Dissolvendo Fronteiras**. São Paulo. 2013. 13 f. Projeto (Pesquisa de Pós-Doutorado). Escola de Comunicações e Artes (ECA). Universidade de São Paulo (USP).



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





MUSICALIZAÇÃO INFANTIL DA FAMES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM OS ALUNOS DA DISCIPLINA DE PERCUSSÃO

FAMES CHILD MUSICALIZATION:
A REPORT OF EXPERIENCE WITH THE PERCUSSION DISCIPLINE STUDENTS

MUSICALIZACIÓN INFANTIL DE LA FAMES:
UN RELATO DE EXPERIENCIA CON LOS ALUMNOS DE LA DISCIPLINA DE PERCUSIÓN

- **Jefferson Costa Silva** (Faculdade de Música do Espírito Santo – jeffersoncosta.musica@gmail.com)
- **Michele de Almeida Rosa Rodrigues** (Faculdade de Música do Espírito Santo – flautamichele@gmail.com)

Resumo:

Este artigo relata experiências com alunos da disciplina de Percussão do Curso de Musicalização Infantil da Fames. Compreendeu-se o contato com instrumentos percussivos que, até então, não eram comuns às práticas musicais dos alunos. A metodologia se baseou na concepção de autores como Gainza (1990), Brito (2001) e Cruvinel (2017) que orientam o contato lúdico, experimental e participativo entre aluno e professor. Análise das gravações apontaram o grau de rendimento dos alunos e autoavaliação das propostas aplicadas no ensino de percussão com alunos do Curso de Musicalização Infantil da Fames.

Palavras-chave: Musicalização. Percussão. Improvisação.

Abstract:

This article reports experiences with students of the discipline of Percussion of the Course of Children Musicalization of Fames. It was understood the contact with percussive instruments that, until then, were not common to the musical practices of the students. The methodology was based on the conception of authors such as Gainza (1990), Brito (2001) and Cruvinel (2017) that guide the contact ludic, experimental and participatory between student and teacher. Analysis of the recordings showed the students' degree of development and self-evaluation of the proposals applied in the percussion teaching with students of the Fames Children's Music Course.

Keywords: Musicalization. Percussion. Improvisation.

Resumen:

Este artículo relata las experiencias con los alumnos de la disciplina de percusión en el curso de musicalización infantil de la Fames, se entiende el contacto con instrumentos de percusión que, hasta ahora, no eran muy comunes en las practicas musicales de los alumnos. La metodología se basó en la concepción de autores como Gainza (1990), Brito (2001) y Cruvinel (2017) que orientan el contacto lúdico, experimental y participativo entre alumno y profesor. El análisis de las grabaciones apuntaron el grado de rendimiento de los alumnos y la autoevaluación de las propuestas aplicadas en la enseñanza de percusión con alumnos del Curso de Musicalización Infantil de la Fames.

Palabras clave: Musicalización. Percusión. Improvisación.





1. Introdução

A Faculdade de Música do Espírito Santo Maurício de Oliveira - FAMES é uma autarquia vinculada à Secretaria de Estado da Educação do ES e tem como finalidade formar profissionais na área da música nas modalidades Licenciatura e Bacharelado. Na instituição, o curso de Percussão é direcionado para as seguintes modalidades: Bacharelado, Licenciatura, Curso de Formação Musical e Musicalização Infantil. Para o funcionamento dos cursos de Percussão, a FAMES oferece uma estrutura com duas salas identificadas como laboratório I (sala 200) e o laboratório II (sala 110), que funcionam como salas de aula e servem para a guarda dos instrumentos de percussão (FAMES, 2015).

Dentre as modalidades de ensino, este artigo se restringe a primeira etapa de escolarização regular na FAMES, ou seja, o curso de Musicalização Infantil. Nesse contexto, as aulas de percussão são assessoradas por um dos autores deste artigo que é aluno do curso de Bacharelado em música, com ênfase em instrumentos de percussão. Atualmente vem exercendo a função de monitor oferecida para aos alunos dos cursos de graduação.

O Programa Bolsa Monitoria, iniciou-se em 2009, conforme consta no PDI, regulamentado pela Resolução da FAMES n.º 04/2009, “é destinado a alunos regularmente matriculados nos Cursos de Graduação da Instituição” (FAMES, 2015, p.141). “é uma estratégia institucional que visa melhoria do processo ensino-aprendizagem por meio do desenvolvimento de atividades supervisionadas de ensino” (FAMES, 2016a, p.1.). Consta na resolução 03/2016:

Art. 1º - O Programa Bolsa Monitoria é destinado aos alunos dos Cursos de Graduação da FAMES, regularmente matriculados. **Art. 2º** - A Monitoria consiste na execução de um projeto elaborado pelo professor responsável, contemplando atividades teóricas e práticas de caráter pedagógico, a serem desenvolvidas pelo monitor com estudantes de uma determinada disciplina ou grupo musical, visando a esclarecimentos quanto à superação de dificuldades de aprendizado (FAMES, 2016b, p.1).

Constam dentre os objetivos do projeto de monitoria: “Contribuir para a melhoria do ensino de graduação; estabelecer novas práticas e experiências pedagógicas; fortalecer a articulação teoria/prática e a integração acadêmica entre discentes e docentes” (FAMES,





2016b, p.2). É provável que o programa ofereça o desenvolvimento de práticas pedagógicas e propicie novos conhecimentos mediante a troca de experiências entre alunos de diferentes modalidades de ensino.

Desse modo, entendemos a importância de experimentarmos novas práticas de ensino e oportunizar novas vivências musicais aos alunos do curso de musicalização como reflexo das aprendizagens que são oriundas do curso de graduação em Percussão da FAMES. Percebeu-se no decorrer das aulas de percussão com alunos da musicalização infantil, o interesse pelos instrumentos de percussão que não são comuns à sua prática musical. Realizamos uma amostra que integrou a Marimba, a Caixa Clara e outros instrumentos. Diante disso, entendeu-se que seria oportuno inserir esses instrumentos a partir de propostas de ensinos, as quais foram elaboradas para esses fins.

Com isso se definiu como objetivo geral desta pesquisa: Oportunizar a aprendizagem de instrumentos de percussão não comuns aos alunos da disciplina de percussão do curso de Musicalização Infantil da Fames. Assim, apontamos os seguintes objetivos específicos: Realizar atividades coletivas que estimulem a improvisação e a criação musical utilizando a Marimba; adaptar uma obra musical do repertório da prática de orquestra como recurso didático na abordagem de conteúdos e técnicas nos teclados percussivos dentre outros instrumentos e; elaborar um registro para posterior análise dos rendimentos dos alunos e autoavaliação das ações oferecidas.

2. Justificativa

No decorrer das aulas de percussão, que são realizadas no curso de musicalização infantil da Faculdade de Música do Espírito Santo – Fames, percebeu-se o interesse dos alunos pelos instrumentos de percussão que não são comuns à sua prática musical. Essas práticas musicais estavam vinculadas a atividades com a Flauta doce e a Caixa Clara. A partir dessa observação entendeu-se que seria oportuno inserir, de modo experimental, em algumas aulas, atividades com a Marimba e com outros instrumentos de percussão, que serão apresentados na metodologia, de modo que, esses alunos obtivessem o contato com os referidos instrumentos musicais.





Assessorar esses alunos em suas descobertas musicais contribui grandemente para a minha formação acadêmica, enquanto bacharelando em música pela FAMES. Essa troca de experiências propicia uma ampliação curricular que só é possível graças ao programa de bolsa monitoria que é oferecido pela FAMES aos seus alunos dos cursos de graduação. Acreditamos que a utilização diversificada dos instrumentos de percussão, no curso de musicalização infantil, pode contribuir para uma melhor formação musical dos alunos com o estudo dos diferentes instrumentos que compõem o amplo naipe de percussão.

3. Referencial Teórico

Entre as práticas de ensino mencionadas nesse artigo, encontra-se a improvisação musical que, segundo Longo e Aggio (2014) é tida como uma atividade criativa e instantânea que ocorre com o músico elaborando e interpretando simultaneamente suas ideias musicais. Gainza (1990) por sua vez, apresenta três categorias de improvisação que são: a improvisação recreativa, que está ligada ao prazer e ao entretenimento, a improvisação profissional, que está vinculada ao músico profissional em atividade remunerada e a improvisação educacional, que se refere à improvisação utilizada como um recurso didático aplicável a todos os níveis de aprendizagem.

Averiguamos que a improvisação está inerente ao fazer musical, que sua prática não está restrita aos músicos mais experientes. Poncet (1997) cita Dalcroze por este ressaltar que, caso a prática da improvisação musical estivesse presente nas vivências musicais dos alunos, desde a infância, quando chegasse à fase adulta, possivelmente teria o seu potencial criativo mais desenvolvido (*apud* LONGO, 2016, p.30). Longo (2016) discorre sobre os elementos que se relacionam nas práticas criativas promovendo com isso o desenvolvimento da percepção auditiva, o aprendizado de conceitos teóricos, a composição e as peças de repertório ou os estudos técnicos. A partir dessa visão observamos que as práticas criativas oportunizam aprendizados diversos, sejam eles musicais ou extramusicais. Com ideia análoga, Brito (2015) menciona Koellreutter por ele atribuir grande importância para as atividades criativas por meio de procedimentos que possibilitam relacionar prática e teoria.



Nesse entendimento é preciso que haja relação entre professor e aluno, um ponto importante em nossa pesquisa. Cruvinel (2017) recomenda que nas aulas de música, o professor deve assumir uma postura que motive a participação e o envolvimento do aluno. Assim, o docente deixa de ser apenas um transmissor do conhecimento e passa a atuar como um facilitador, aberto ao diálogo e compartilhando experiências de forma democrática. Brito (2001, p.31) explica que o educador deve optar por “[...] uma aprendizagem autodirigida, com ênfase na criatividade, em lugar da padronização, da planificação e dos currículos rígidos presentes na educação tradicional”. Sob essa ótica, é possível perceber a importância que a autora atribui à superação dos currículos fechados que determinam os conteúdos de forma inflexível.

Segundo Brito (2001), Koellreutter compartilhava do mesmo ideal, apontando sempre para a necessidade de se oportunizar um ensino musical criativo que se ajuste à realidade social dos indivíduos e que respeite a individualidade dos alunos. Ainda é citado o ensino pré-figurativo, em síntese, trata-se de ensinar a partir da vivência e da experiência compartilhada mutuamente entre os envolvidos. Com isso, os assuntos seriam abordados a partir de uma visão mais ampla onde o professor não se limita apenas a mera transmissão do saber (BRITO, 2001).

Quanto à prática musical coletiva, ela faz parte de nossa temática e encontramos convergência com os fundamentos retratados por Cruvinel (2017, p.212) de que “a interação social é aspecto fundamental no desenvolvimento do processo pedagógico coletivo: o educando passa a se perceber na situação de grupo e constata que suas dificuldades não são exclusivas [...]”. Segundo a autora, a participação em um grupo musical, seja ele uma banda, um coral ou uma orquestra, resulta em um sentimento de prazer e valorização. Nesse mesmo pensamento, Gainza (1990) acrescenta que nas atividades em grupo, é oportuno incentivar os alunos a coordenarem algumas atividades. Isso propicia um enriquecimento das atividades e contribui para o engajamento do grupo. A sociabilidade é um fator intrínseco às atividades em grupo e segundo Cruvinel (2017) é possível desenvolver, entre outras coisas, a criatividade, a cooperação, a desinibição e a autoestima.



Em consonância com as ideologias apresentadas, vemos que Paiva (2004) defende a integração como ponto chave do processo ensino-aprendizagem dos instrumentos de percussão. Para o autor, é possível um desenvolvimento musical mais amplo a partir da integração de aulas individuais e em grupo, na qual cada modalidade de ensino complementaria a outra, da integração do discurso musical do aluno e do professor, da integração entre as diversas atividades de ensino e da integração de diferentes instrumentos de percussão nas aulas. Com isso a experiência do aluno seria mais abrangente por não focar somente em exercícios de habilidades técnicas e mecânicas.

4. Metodologia

Foram apresentadas três atividades para a abordagem dos conteúdos inicialmente propostos, a primeira delas foi a prática de improvisação e criação musical coletiva utilizando a Marimba. Em seguida utilizamos uma obra musical que foi adaptada para o estudo coletivo dos instrumentos de percussão. Esses procedimentos culminaram na terceira atividade que foi a realização de um vídeo, que posteriormente foi utilizado em sala de aula como parâmetro avaliativo e autoavaliativo.

Para a prática de improvisação e criação musical coletiva, foi utilizada a Marimba de maneira lúdica e participativa quando os alunos puderam explorar toda a extensão do instrumento. Foi proposta, primeiramente, a utilização do teclado superior da Marimba, o que corresponde às teclas pretas do Piano. Nesse caso, o monitor tocava a região mais grave do instrumento, o aluno A, tocava a região central, de forma livre, juntamente com o aluno B, tocando as teclas mais agudas do teclado, de modo improvisado. Após, foi facultado a utilização de outras regiões e demais notas da escala do instrumento.

Foi realizada uma adaptação da obra musical *Air of Nobility* do compositor James Swearingen, uma música que faz parte do repertório da Orquestra Infantil da FAMES. Nesse processo, foram incluídos os seguintes instrumentos: Xilofone, Glockenspiel, Bumbo Sinfônico, Caixa Clara, Toms, Pandeiro Sinfônico, Sleigh Bells, Prato Suspenso e TamTam. A ideia foi aproximar os alunos do fazer musical coletivo, com esses instrumentos de percussão



que não estavam inseridos em sua prática musical. Em dados momentos, realizaram-se, estudos individuais com o intuito de atender às necessidades pontuais dos discentes.

Após os experimentos descritos, realizamos o registro das atividades em formato audiovisual, cuja gravação foi feita na sala de percussão da Fames. Dessa forma, os discentes puderam apreciar os resultados das atividades, além disso, serviu-nos para autoavaliação das ações que foram oferecidas aos alunos da disciplina de percussão do curso de musicalização infantil da Fames.

5. Análise

Com base nas inferências de Gainza (1990) compreendemos a importância da gravação audiovisual, para fornecer aos participantes a percepção do seu próprio trabalho num momento posterior ao acontecimento musical. Também consideramos como uma ferramenta pedagógica, uma vez que esse material poderá ser analisado com o objetivo de avaliar o desenvolvimento musical dos alunos bem como os processos educacionais que estão sendo utilizados pelo educador. Numa breve análise das atividades de improvisação aqui documentadas, em formato audiovisual, observamos o desempenho dos alunos que improvisam de forma desinibida e criativa, conforme preceitos apontados neste artigo por Cruvinel (2017).

Outro ponto que nos chamou a atenção foi a independência musical dos discentes, haja vista que ambos improvisam sob rítmicas distinta que se relacionam produzindo com isso uma ideia musical. Na atividade de prática de conjunto optou-se pela utilização da leitura musical de uma partitura pois vimos que seria oportuno associar o estudo rítmico de uma obra musical com as atividades em grupo. Conforme é citado por Paiva (2004) no nosso referencial teórico, a integração entre as diversas formas de ensino oportunizam um aprendizado mais abrangente. Observou-se nessa prática, a concentração dos alunos em relação à leitura e execução da partitura bem como as questões rítmicas e motoras envolvidas nessa atividade. Foi percebido, durante as aulas, o interesse dos alunos em relação à atividade coletiva.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

6. Considerações Finais

Identificou-se na literatura pesquisada orientações de que as práticas de ensino devem priorizar a sociabilidade paralela ao desenvolvimento de habilidades musicais. Nesse entendimento, optamos pelas práticas de ensino que visassem aprendizagens como a improvisação e a prática coletiva de instrumento. Logo, acreditamos que nosso trabalho seja inspiração para outros experimentos que são permissíveis às atribuições de monitor, na oportunidade de colocar em prática e divulgar as aprendizagens que são adquiridas no decorrer da formação acadêmica no curso de bacharelado em Percussão da FAMES.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
*"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"*





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

Referências

BRITO, Teca Alencar de. Hans-Joachim Koellreutter: músico e educador musical menor. **Revista da Abem**, Londrina, v.23, n.35, p. 11-23, jul. dez 2015. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/568>>. Acesso em: 15 jul. 2018.

CRUVINEL, Flávia Maria. Efeitos do ensino coletivo na iniciação instrumental de Cordas: A Educação Musical como meio de transformação social. In: LOPES, Eduardo (org.). **Tópicos de pesquisa para a aprendizagem do instrumento musical**. Goiânia: Kelps, 2017. p. 197-215.

FAMES, Faculdade de Música do Estado do Espírito Santo "Maurício de Oliveira". Documentos. **PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL 2015-2019**. [2015]. Disponível em: <<http://fames.es.gov.br/uploads/download/pdi--2015-2019.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

FAMES, Faculdade de Música do Estado do Espírito Santo "Maurício de Oliveira". Concurso. **SELEÇÃO PARA BOLSA MONITORIA EDITAL Nº. 001/2016**. fev. 2016a. Disponível em: <<http://www.fames.es.gov.br/uploads/concurso/edital-n%C2%BA-0001---bolsa-de-monitoria-2016.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2018.

FAMES, Faculdade de Música do Estado do Espírito Santo "Maurício de Oliveira". Normativos. **RESOLUÇÃO/CA/FAMES/03/2016**. dez. 2016b. Disponível em: <<http://fames.es.gov.br/uploads/download/resolucao-03-2016---bolsa-monitoria.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

GAINZA, Violeta Hemsy de. A improvisação musical como técnica pedagógica. In: **Cadernos de Estudo: Educação Musical nº 1** (Org. Carlos Kater). Atravez. São Paulo, 1990. Disponível em: <<http://www.carloskater.com.br/caderno-de-estudos>>. Acesso em: 16 jul. 2018.

LONGO, Laura; AGGIO, Adriana. A improvisação na pedagogia pianística: ensino e aspectos cognitivos e psicológicos. In: **Anais do X Simpósio de Cognição e Artes Musicais SIMCAM10**. 2014. p. 107-115. Disponível em: <<http://www.abccogmus.org/documents/SIMCAM10.pdf>> Acesso em: 16 jul. 2018.

LONGO, Laura. **A aquisição de elementos da linguagem musical e o desenvolvimento da técnica instrumental associados às atividades de criação em aulas de piano**. 2016. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/321111?mode=full>>. Acesso em: 15 jul. 2018.

PAIVA, Rodrigo Gudin. **Percussão: uma abordagem integradora nos processos de ensino e aprendizagem desses instrumentos**. 2004. 151 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, SP. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000339340>>. Acesso em: 17 jul. 2018.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





O ENSINO-APRENDIZAGEM MUSICAL COMO FATOR DE DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

▪ **Luciane Pereira de Moraes** (UNESP - lucim34@gmail.com)

Introdução e justificativa: Trata-se de uma pesquisa em andamento acerca do processo de ensino-aprendizagem musical sócio-interacionista no Colégio Marupiara, zona leste da cidade de São Paulo. O estudo compromete-se a descrever os caminhos que o ensino-aprendizagem musical pode percorrer para contribuir à formação integral do estudante na educação básica. Diante da legislação atual e recente publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), faz-se necessária corroborar a importância da música na formação integral humana, em alinhamento à pedagogia crítica (FREIRE, 1996). Devido à sua peculiaridade e urgência a questão é alvo de amplo debate na América Latina que reivindica a obrigatoriedade da educação musical em ambiente escolar.

Materiais e métodos: Esta pesquisa qualitativa é um estudo de caso, com observação participante; revisão bibliográfica; análise de documentos (Planos de aula, Ementas e Projeto Político Pedagógico), relatórios de projetos e entrevistas semi-estuturadas.

Resultados: Realizada a revisão bibliográfica, estou na fase de análise dos documentos e coleta de dados. Logo, entrarei na de análise de relatórios, de planos de aulas e entrevistas com docentes parceiros em projetos multi e interdisciplinares, bem como com a coordenação e direção acerca do diálogo entre os objetivos e propostas do ensino musical lá desenvolvido e oferecido com os princípios do Projeto Político Pedagógico. Espera-se afirmar o importante papel da música na formação humana e contribuir para sua obrigatoriedade na educação básica.

Discussão: A fundamentação desse estudo incide sobre a análise do relatório da UNESCO “Educação: um tesouro a descobrir” (DELORS, 1996), da “Carta de





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

Transdisciplinaridade” (NICOLESCU, 1999) e da BNCC (BRASIL, 2017) coadunado às abordagens pedagógico–musicais fundamentadas nos educadores musicais Hans-Joachim Koellreutter (1935-2005) e Murray Schafer (1933).

Conclusão: A pesquisa demonstrá caminhos pedagógicos-musicais traçados na Educação Básica, que exercitaram vigoroso dialogismo entre os saberes e construção do conhecimento musical, à favor da multidimensionalidade humana. Schafer e Koellreutter com suas propostas inovadoras e perspectiva humanista, centradas no indivíduo, alinham-se neste estudo, onde a música na educação básica não é tratada como um suporte para desenvolver outros conhecimentos, mas sim, como figura, que inserida em seu contexto, deve ser abordada a partir de sua expressão, linguagem e meio de produção, dado sua natureza em ser uma manifestação fundamentalmente humana.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC 3ª versão**. Brasília, DF, 2017.

DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1996.

NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. Trad.: Lucia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, 1999.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





Comunicação oral

O DISCURSO VERBAL DO PROFESSOR EM UM AMBIENTE NATURAL DE ENSINO DE INSTRUMENTO MUSICAL¹

THE TEACHER VERBAL COMMUNICATION IN A REAL ENVIRONMENT OF MUSICAL INSTRUMENT
TEACHING

LA COMUNICACIÓN VERBAL DEL MAESTRO EN UN ENTORNO REAL DE LA ENSEÑANZA DE
INSTRUMENTOS MUSICALES

▪ Ricieri Carlini Zorzal (Universidade Federal do Maranhão – ricieri@pq.cnpq.br)

Resumo:

Este artigo descreve uma pesquisa em andamento cujo principal objetivo é propor uma sistematização do discurso verbal do professor de instrumento musical em um ambiente natural de master class de violão. A metodologia adotada considera um acervo de master classes mantido pelo coordenador desta pesquisa e envolve transcrições, categorizações e análises de variáveis científicas predeterminadas (e.g. conteúdo musical trabalhado pelo professor, gênero e nível de performance do estudante, etc.) em uma abordagem nos moldes de um estudo multicase de caráter quali-quantitativo. Por esse motivo, técnicas estatísticas (e.g. ANOVA, teste U de Mann-Whitney e teste Qui-quadrado) e softwares de análise tais como SPSS e NVivo estão sendo empregados, uma vez que o trabalho encontra-se na fase de análise dos dados. Resultados iniciais indicam que algumas variáveis (e.g. nível de performance do estudante) podem ter algum efeito no discurso verbal do professor.

Palavras-chave: master class, comunicação verbal, ensino de instrumento musical.

Abstract:

This paper describes an ongoing research whose main goal is to propose a systematization of the teacher verbal communication in a real environment of musical instrument teaching, more precisely in a guitar master class context. The adopted methodology considers a collection of master classes maintained by the coordinator of this research and involves transcriptions, categorizations, and analyzes of predetermined scientific variables (e.g. musical topic presented by the teacher, student's gender and performance level, etc.) in a multivariate qualitative-quantitative study. Therefore, as this research is currently on the stage of data analysis, statistical techniques (e.g. ANOVA, Mann-Whitney U test and Chi-square test) are being used as well as analysis software such as SPSS and NVivo. Initial results indicate that some variables (e.g. student performance level) may have some effect on the teacher's verbal communication.

¹ Trabalho desenvolvido com apoio financeiro da FAPEMA – Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão.





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

Keywords: *master class, verbal communication, musical instrument teaching.*

Resumen:

Este artículo describe una investigación en desarrollo que tiene como principal objetivo proponer una sistematización del discurso verbal del maestro de instrumento musical en un ambiente natural de masterclass de guitarra. La metodología utilizada considera un acervo de masterclasses mantenido por el coordinador de esta investigación e involucra transcripciones, categorizaciones y análisis de variables científicas predeterminadas (e.g. contenido musical trabajado por el profesor, género y nivel de performance del estudiante, etc.) en un abordaje enmarcado en el modelo de estudios multicazos de carácter cuali-cuantitativo. Por lo tanto, las técnicas estadísticas (ANOVA, prueba U de Mann-Whitney y prueba Chi-Cuadrado, por ejemplo) y programas informáticos de análisis de datos tales como SPSS y NVivo se están empleando, ya que el trabajo se encuentra en la etapa de análisis de los análisis de datos. Resultados iniciales indican que algunas variables (e.g. nivel de performance del estudiante) pueden tener algún efecto en el discurso verbal del profesor.

Palabras clave: *master class, comunicación verbal, enseñanza de instrumentos musicales.*

1. Estratégias para o ensino de instrumento musical: breve background teórico.

Após uma longa e romantizada relação mestre-aprendiz no ambiente de ensino de instrumento musical (HARNONCOURT, 1988), relação essa que dificilmente transcendia às estratégias empíricas e à estagnação do senso-comum (PERSSON, 1996), a pedagogia da performance musical tem experimentado um exponencial crescimento como área de estudo acadêmico. Dessa forma, o ambiente de ensino tutorial passou a ser observado criticamente por pesquisadores de diversas áreas do conhecimento (GAUNT, 2008; KURKUL, 2007; NERLAND, 2007; PRESLAND, 2005; PURSER, 2005), e as diversas estratégias de ensino que nutrem essa relação têm sido objeto de sistematização teórica.

Nesse profícuo diálogo científico, tem havido considerável acordo no sentido de que o sucesso no ambiente de ensino de instrumento musical depende, em grande medida, do uso conjunto das diversas estratégias de ensino empregadas pelos professores, sejam essas estratégias verbais ou não verbais. Nesse sentido, Woody (2006) encontrou que modelagem aural, instrução verbal de propriedades musicais concretas e instrução verbal com o uso de imagens e metáforas são abordagens



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

complementares de ensino para a obtenção de expressividade na performance musical, cada uma com seus pontos fortes e pontos fracos. Sheldon (2004) reforça que a terminologia musical concreta e a linguagem figurada são estratégias verbais que se complementam no ensino da expressividade musical. Outros estudos apontam na direção que, quando o professor sente alguma dificuldade em verbalizar sobre seus conhecimentos musicais, eles frequentemente recorrem à modelagem aural e à imitação (EBIE, 2004; JUSLIN, PERSSON, 2002). Essa complementaridade encontra ressonância em estudos da neurociência da música, que afirmam que diferentes formas de treinamento ativam diferentes partes do cérebro (ALTENMÜLLER, GRUHN, 2002).

Uma atenta revisão da literatura pertinente ao assunto mostra que, além da modelagem aural e da imitação (algumas vezes também definidas como demonstração vocal e demonstração instrumental, respectivamente), as estratégias não verbais também podem assumir a forma de contato físico (ZORZAL, LORENZO, 2017), comportamentos gestuais, expressões faciais e relação de proximidade (KURKUL, 2007; SIMONES et al, 2015; ZUHKOV, 2012), contato visual (Williamon, Davidson, 2002), feedback audiovisual (LINDSTRÖM et al, 2003), marcações na partitura, ou mesmo o silêncio (YARBROUGH, 1995).

Da mesma forma, as estratégias verbais podem ser classificadas em três diferentes formatos. A instrução verbal com uso de termos de propriedades musicais concretas pode ser entendida como uma estratégia que utiliza a terminologia técnica da música para o ensino da performance. Sob a égide dessa estratégia, o professor buscará um vocabulário apoiado em conceitos da harmonia e dos elementos expressivos que ajudam a construir o texto musical (e.g. nomes de acorde e termos como staccato, mordente, semicolcheia, etc.). A instrução verbal com o uso de imagens e metáforas pode ser entendida como uma estratégia que procura estabelecer relações indiretas entre um novo estímulo e a experiência do estudante (SCHIPPERS, 2006). Por fim, a instrução verbal denotativa engloba o discurso verbal do professor não incluído nas duas categorias anteriores (ZORZAL, 2014).



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
*"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"*





A breve construção teórica exposta acima indica que um melhor entendimento das estratégias utilizadas pelos professores em um ambiente natural de ensino de instrumento musical pode trazer contribuições significativas para a pedagogia da performance. Diante da complexidade com a qual se apresenta esse ambiente e do cronograma definido para a realização desta pesquisa, este projeto delimitará apenas as estratégias verbais como objeto de interesse. Com isso, espera-se conseguir uma mais profunda compreensão das interações verbais que ocorrem entre professor e aluno no processo de construção do conhecimento na performance musical.

2. Justificativa para o estudo das estratégias verbais de ensino de instrumento musical.

Tem-se sugerido o aumento da consciência aural e do conhecimento dos estudantes em relação à expressão emocional como uma meta crucial para a educação musical (JUSLIN, TIMMERS, 2011). Além disso, aponta-se a expressão emocional como um aspecto merecedor de especial atenção na relação entre professor e estudante de instrumento (BONASTRE et al., 2017). Todavia, percebe-se que “real-world investigations of instrumental teaching are still rare” (KARLSSON e JUSLIN, 2008, p. 310, oferecem duas pertinentes razões para isso) e, como consequência dessa escassez, vê-se a profissão da educação musical pouco equipada com conhecimentos que expliquem mais precisamente porque alguns estudantes tornam-se emocionalmente engajados em seu repertório, em contraste com outros que não demonstram esse engajamento durante sua prática (WOODY, MCPHERSON, 2011).

A partir desse cenário de aparentes contradições, pesquisadores têm apresentado robustas evidências que uma aula de instrumento musical é dominada pela fala do professor seguida pela performance do aluno (ZORZAL et al, 2011). Diante de tais evidências, os professores de instrumento musical têm enfrentado um grande desafio. Por um lado, a literatura científica aponta que uma importante estratégia para o ensino da expressão musical é a cuidadosa escolha e uso do vocabulário (TAIT, 1992), com a





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

preocupação de se adaptar a linguagem para termos expressivos à idade do estudante (BONASTRE et al., 2017; TAN et al., 2010). Além disso, dentro desse vocabulário, há uma recomendação expressa para o emprego de “‘emotion words’ and emotional analogies in order to focus students’ attention on the expressive features of musical patterns (ELLIOTT, 2005, p. 102). Por outro lado, os professores consideram difícil a verbalização sobre expressividade musical de uma forma que seja completamente acessível ao estudante (LINDSTRÖM et al, 2003). Talvez por esse motivo, há resultados empíricos que revelam que palavras que dizem respeito aos aspectos expressivos da performance (e.g., caráter, comunicação, emoção, expressão, interpretação, significado) ocorram com certa raridade durante as aulas (KARLSSON, JUSLIN, 2008).

Pelo exposto, revela-se a necessidade de um estudo profundo e centrado em um ambiente completamente natural acerca do discurso verbal empregado pelo professor para o ensino da performance musical. Esse estudo, validado ecologicamente, pode lançar uma luz sobre o processo de construção teórica da pedagogia da performance e pode, num futuro não muito distante, contribuir para a formação de professores com uma maior base pedagógica.

3. Objetivos.

Geral: Sistematizar o discurso verbal do professor em um ambiente natural de ensino da performance musical.

Específicos: 1) Identificar as diferentes estratégias verbais utilizadas pelos professores em master classes de violão; 2) Buscar relações entre as diferentes estratégias verbais utilizadas pelos professores com outras variáveis de interesse da pesquisa (nível de performance do aluno, conteúdo musical trabalhado, etc.); e 3) Propor uma estrutura teórico-conceitual para a pedagogia da performance musical.

4. Abordagem metodológica.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

A intenção de investigar o discurso verbal do professor e a necessidade de estudo in natura do objeto de interesse trazem consigo indicações do desenho metodológico da pesquisa em tela. O estudo de caso, que as especificidades deste projeto também o colocam como pesquisa naturalística (COZBY, 2006), permite uma imersão no tema proposto. Porém, ainda é necessário definir se trataremos de um único caso ou se selecionaremos vários casos. A possibilidade de uma replicação, tanto literal quanto teórica, em projetos de casos múltiplos é um benefício analítico que torna essa opção a mais indicada. Estudos de casos múltiplos podem ser chamados de estudos de casos coletivos (ROULSTON, 2006; STAKE, 2000). De uma maneira geral, o estudo de caso coletivo oferecerá maior suporte às conclusões deste trabalho, uma vez que representará uma variedade maior de assuntos abordados em master classes.

No estudo de caso coletivo o pesquisador estuda conjuntamente alguns casos para investigar um dado fenômeno, podendo ser visto como um estudo instrumental estendido a vários casos. Os casos individuais que se incluem no conjunto estudado podem ou não ser selecionados por manifestar alguma característica comum. Eles são escolhidos porque se acredita que seu estudo permitirá melhor compreensão, ou mesmo melhor teorização, sobre um conjunto ainda maior de casos (ALVES-MAZZOTTI, 2006).

A quantidade de casos estudados chega em seu número ideal quando, durante a análise dos dados, não surgirem mais informações que despertem interesse para os propósitos da pesquisa (KOKOTSAKI, 2003). No escopo deste trabalho, cada master class será entendida como um caso. A Tabela 1 apresenta, resumidamente, as ferramentas de coleta e os procedimentos analíticos que têm sido desenvolvidos ao longo deste trabalho. Tais ferramentas/procedimentos têm sido aplicados em cada caso analisado.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
*"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"*





Tabela 1. procedimentos metodológicos para a coleta e análise dos dados

Variável científica	Forma de coleta	Tratamento	Ferramentas computacionais	Análise
Discurso verbal do professor	Observação não participativa com gravação em áudio e vídeo	Transcrição, categorização e quantificação dos parâmetros físicos do som da voz	NVivo e Sound Forge	Análise de conteúdo e análise das nuances vocais
Nível de performance do aluno	Avaliação por juízes independentes	Variável intervalar (níveis de 1 a 5)	SPSS	Correlação estatística com as demais variáveis do estudo
Conteúdo trabalhado	Avaliação por juízes independentes	Categorização a partir da literatura pertinente	NVivo e SPSS	Análise de conteúdo e correlação estatística com as demais variáveis do estudo
Excertos musicais trabalhados pelos professores	Partituras	Edição musical	Finale	Análise do conteúdo musical apontado pelos professores

Fonte: Autoria própria.

5. Resultados preliminares.

Os primeiros resultados revelam que o discurso verbal do professor pode diferir significativamente conforme o tipo de estratégia verbal adotada e o nível de performance do estudante. Nesse sentido, há robustas evidências apontando que a utilização de analogias emocionais² como estratégia de ensino da expressividade

² Tipo de estratégia verbal que emprega termos que expressam emoções e/ou estados afetivos. Em outras palavras, analogias com o uso de *emotion words*, tais como definidas por ELLIOTT, (2005). O relatório final deste projeto prevê a definição de todas as categorias de estratégias verbais identificadas.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

diferiu significativamente entre estudantes do nível avançado (nível 5) e estudantes do nível básico (nível 1). Ou seja, embora não haja diferença estatisticamente significativa no percentual da aula em que o discurso do professor tenha sido direcionado ao ensino da expressividade em relação aos cinco níveis de performance, $F(4, 34) = 1.53$, $p = .22$, $\eta^2 = .17$ ($p < .05$), o nível 5 diferiu significativamente do nível 1, $F(4, 34) = 8.92$, $\eta^2 = .54$, $p < .0001$, em relação ao emprego das analogias emocionais como estratégia verbal de ensino.

A Tabela 2 resume os dados coletados até o presente momento. Nessa tabela, as *emotion words* usadas nas 35 master classes que compõem a amostra deste estudo são apresentadas conforme os cinco níveis de performance dos estudantes (ver segunda coluna). À primeira vista, percebe-se um aumento na frequência do uso de *emotion words* em relação ao nível de performance (é possível ver que nenhuma *emotion word* foi empregada em master classes de estudantes do nível 1, apenas uma foi empregada em master classes de estudantes do nível 2, enquanto quinze diferentes *emotion words* foram usadas com estudantes do nível 5). Embora essa observação seja um forte indício do comportamento verbal do professor em relação ao nível de performance do estudante, ainda é necessário investigar as analogias emocionais mais detalhadamente.

Para tanto, a terceira coluna da tabela traz os percentuais médios (M), com seus respectivos desvios padrões (SD), para as categorizações das analogias emocionais em cada um dos cinco níveis de performance. Esses dados mostram que, embora todos os níveis apresentem um desvio padrão relativamente elevado para essa variável, analogias emocionais tendem a ocupar um percentual mais significativo do discurso do professor para estudantes do nível mais avançado. A título de exemplo, o excerto abaixo, extraído de uma das master classes deste projeto, traz uma analogia emocional inserida em um contexto de ensino da expressividade musical que contextualiza o uso de três *emotion words* usadas pelo professor (essas *emotion words* estão destacadas em negrito). Nesse excerto, o professor busca uma forma verbal de ensinar a expressão da obra Ponteio e Tocatina, da compositora brasileira Lina Pires de Campos.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

Depois você compara esse trecho com o trecho correspondente do início da peça, você vai ver como ela faz só alteração cromática. Engraçado, ela rebaixa uma nota, sobe a outra. Ela bota os bemóis no lugar errado. Errado não, ela faz de propósito, obviamente, e a música dá a impressão que entrou em colapso. Ela fica **desconfortável**. Porque lá no começo era só uma coisa **melancólica** e, de repente, ela fica **dolorida**. Muito inteligente a maneira como ela faz isso. É a escola de Guarnieri, né?

Tabela 2. emotion words e analogias emocionais por nível de performance do estudante

Nível de performance	Emotion words	Analogias emocionais M% (SD%)
Nível 1	-	-
Nível 2	Afobado	0.64 (1.69)
Nível 3	Pálido, afetivo, maturação emocional, contemplação, neurótico, raiva.	1.05 (2.13)
Nível 4	Febril, apaixonado, contemplativo, blasé, inquieto, ímpeto.	0.61 (0.97)
Nível 5	Sinistro, desconfortável, dolorida, doce, agressivo, cruel, imensurável, rigorosa, gentil, indelicadeza, triste, melancólico, nostálgico, emotivo, tenro.	2.32 (2.07)

Uma possível explicação para esse resultado pode residir no fato que a expressividade é um conceito amplo que é aplicado de forma bastante diferente nesses dois níveis. Por um lado, pesquisas anteriores mostram que estudantes do nível básico estão associados ao enfrentamento de certas dificuldades técnicas (e.g., postura – ZORZAL, LORENZO, 2017), as quais parecem anular a experiência das emoções musicais (VAN ZIJL, SLOBODA, 2010). Além disso, há indícios que performers menos experientes ficam mais confusos em relação às mudanças na utilização dos



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





aspectos acústicos para a comunicação da emoção (JUSLIN, LAUKKA, 2000). Portanto, esses resultados indicam que estudantes nas etapas iniciais do desenvolvimento das habilidades da performance musical ainda não criaram relações coerentes entre emoções e propriedades do som. Por esses motivos, para estudantes do nível básico, o ensino da expressividade tem sido geralmente direcionado aos gestos mais óbvios (BRENNER, STRAND, 2013) e tem feito pouco uso de termos relacionados às emoções ou aos estados afetivos (KARLSSON, JUSLIN, 2008).

Por outro lado, estudantes do nível avançado já desenvolveram as habilidades necessárias para ligar terminologia emocional com possibilidades sonoras produzíveis em seus instrumentos (WOODY, MCPHERSON, 2011). Com o tempo, essas habilidades ajudam os estudantes a construir um repertório de expressões musicais das emoções que são organizadas em “templates extramusicais” (como sugere SLOBODA, 1996). Consequentemente, tais templates servirão de suporte para que os estudantes avaliem e compreendam as, possivelmente inéditas para os estudantes, analogias emocionais empregadas pelos professores em novas situações de ensino da expressividade. Portanto, esses resultados indicam que a analogia emocional é uma estratégia de ensino aconselhada para estudantes em níveis de performance musical mais avançados.

6. Considerações finais.

Este texto apresenta somente os primeiros resultados que têm sido obtidos em um projeto de pesquisa com término previsto para 2020. Embora ainda seja relativamente cedo para que este trabalho faça emergir quaisquer considerações conclusivas, os dados analisados até o presente momento são promissores e trazem bons indícios de que determinados padrões comportamentais qualitativos, além de outras correlações estatísticas, podem surgir a partir da investigação do discurso verbal do professor de instrumento musical.





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
*"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"*





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

Referências

- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. In **Cadernos de Pesquisa**, vol. 23, nº 129, São Paulo, 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742006000300007&script=sci_arttext> acessado em 09 de julho de 2018.
- ALTENMÜLLER, E.; GRUHN, W. Brain Mechanism. In PARNCUTT, R & MCPHERSON, G. E. (Eds.), **The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning**. New York: Oxford University Press, 2002. p. 63-82.
- BONASTRE, Carolina; MUÑOZ, Enrique; TIMMERS, Renee. Conceptions about teaching and learning of expressivity in music among Higher Education teachers and students. **British Journal of Music Education**, (2017) DOI: 10.1017/S0265051716000462.
- BRENNER, Brenda; STRAND, Katherine. A Case Study of Teaching Musical Expression to Young Performers. **Journal of Research in Music Education**, (2013), 61(1), pp. 80–96.
- COZBY, P. C. **Métodos de Pesquisa em Ciências do Comportamento**. Trad. Paula Inês Cunha Gomide. São Paulo: Atlas, 2006.
- EBIE, B. D. The effects of verbal, vocally modeled, kinesthetic, and audio-visual treatment conditions on male and female middle-school vocal music students' abilities to expressively sing melodies. **Psychology of Music**, (2004): 32(4), p. 405-417.
- ELLIOTT, David. Musical Understanding, Musical Works, and Emotional Expression: Implications for education. **Educational Philosophy and Theory**, (2005), v. 37, n. 1, pp. 93-103.
- GAUNT, H. One-to-one tuition in a conservatoire: the perceptions of instrumental and vocal teachers. **Psychology of Music**, (2008): 36(2), p. 215-245.
- HARNONCOURT, N. **O discurso dos sons**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.
- JUSLIN, Patrik; LAUKKA, Petri. Improving emotional communication in music performance through cognitive feedback. **Musicae Scientiae**, (2000), v. IV, n. 2, pp. 151-183.
- JUSLIN, P. N.; PERSSON, R. S. Emotional communication. In PARNCUTT, R & MCPHERSON, G. E. (Eds.), **The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning**. New York: Oxford University Press, 2002. p. 219-236.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

JUSLIN, Patrik; TIMMERS, Renee. Expression and communication of emotion in music performance. In P. JUSLIN & J. SLOBODA (Eds.), **Handbook of music and emotion: Theory, research, applications** (2nd ed.). Oxford, UK: Oxford University Press. (2011), pp. 453–489.

KARLSSON, Jessica; JUSLIN, Patrik. Musical expression: an observational study of instrumental teaching. **Psychology of Music**, (2008), v. 36(3), pp. 309–334.

KOKOTSAKI, D. **A grounded theory approach to understanding the pianist's perspective on the attainment of high quality in musical ensemble performance**. Thesis (Doctor of Philosophy) – Department of Music, The University of Sheffield, 2003.

KURKUL, W. W. Nonverbal communication in one-to-one music performance instruction. **Psychology of Music**, (2007): 35(2), p. 327-362.

LINDSTRÖM, Erik; JUSLIN, Patrik; BRESIN, Roberto; WILLIAMON, Aaron. 'Expressivity comes from within your soul': A questionnaire study of music students' perspectives on expressivity. **Research Studies in Music Education**, (2003), 20, pp. 23–47.

NERLAND, M. One-to-one teaching as cultural practice: two case studies from an academy of music. **Music Education Research**, (2007): 9(3), p.399-416.

PERSSON, R. Brilliant performers as teachers: a case study of commonsense teaching in a conservatoire setting. **International Journal of Music Education**, (1996): 28, p.25-36.

PRESLAND, C. Conservatoire student and instrumental professor: the student perspective on a complex relationship. **British Journal of Music Education**. (2005): 22(3). p. 237-248.

PURSER, D. Performers as teachers: exploring the teaching approaches of instrumental teachers in conservatoires. **British Journal of Music Education**. (2005): 22(3). p. 287-298.

ROULSTON, K. Mapping possibilities of qualitative research in music education: a primer. **Music Education Research**, (2006): 8(2), p.153-173.

SHELDON, D. A. Listeners' Identification of Musical Expression through Figurative Language and Musical Terminology. **Journal of Research in Music Education**. (2004): 52(4), p. 357-368.

SCHIPPERS, H. 'As if a little bird is sitting on your finger...': metaphor as a key instrument in training professional musicians. **International Journal of Music Education**. (2006): 24(3), p. 209-217.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

SIMONES, L; SCHROEDER, F.; RODGER, M. Categorizations of physical gesture in piano teaching: A preliminary enquiry. **Psychology of Music**, (2015): 43(1), p. 103–121.

SLOBODA, John. The acquisition of musical performance expertise: Deconstructing the 'talent' account of individual differences in musical expressivity. In K. A. ERICSSON STAKE, R. E. Case studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 2000. p. 435-454.

(ed.), **The road to excellence: The acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports and games**. Mahwah, NJ: Erlbaum. 1996, pp. 107-126.

TAIT, M. J. Teaching strategies and styles. In R. COLWELL (Ed.), **Handbook of research on music teaching and learning**. New York: Schirmer. (1992), pp. 525–534.

TAN, S.–L.; PFORDRESHER, P; HARRÉ, R. Development, learning, and performance. In S.–L. Tan, P. PFORDRESHER & R. HARRÉ (Eds.), **Psychology of Music: from Sound to Significance**. Sussex: Psychology Press. (2010), pp. 131–199.

VAN ZIJL, Anemone G. W.; SLOBODA, John. Performers' experienced emotions in the construction of expressive musical performance: an exploratory investigation. **Psychology of Music**, (2010), 39(2), pp. 196–219.

WILLIAMON, A.; DAVIDSON, J. Exploring Co-performer Communication. **Musicae Scientiae**, (2002): 1, p.53-72.

WOODY, Robert H. The Effect of Various Instructional Conditions on Expressive Music Performance. **Journal of Research in Music Education**, (2006), 54(1), pp. 21–36.

WOODY, Robert; MCPHERSON, Gary. Emotion and motivation in the lives of performers. In P. JUSLIN & J. SLOBODA (Eds.), **Handbook of music and emotion: Theory, research, applications** (2nd ed.). Oxford, UK: Oxford University Press. (2011), pp. 401–424.

YARBROUGH, C. Investigação por observação. In KEMP, A. E. (Ed.) **Introdução à Investigação em Educação Musical**. Paris: Calouste Gulbenkian. 1995, p. 87-110.

Zentner, Marcel; Grandjean, Didier; Scherer, Klaus. (2008). Emotions Evoked by the Sound of Music: Characterization, Classification, and Measurement. *Emotion*, v. 8, n. 4, pp. 494–521.

ZORZAL, R. C. Estratégias para o ensino de instrumento musical. In: ZORZAL, R. C. e TOURINHO, A. C. G. S. (Orgs.). **Aspectos práticos e teóricos para o ensino e aprendizagem da Performance Musical**. São Luís: EDUFMA. 2014, p. 12-45.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

ZORZAL, Ricieri; CERQUEIRA, Daniel; de ÁVILA, Guilherme. Investigating time relations in musical instrument's masterclasses. **Proceedings of International Symposium on Performance Science**, AEC, (2011), pp. 457-462.

ZORZAL, Ricieri; LORENZO, Oswaldo. Teacher–student physical contact as an approach for teaching guitar in the master class context. **Psychology of Music**, (2017) pp. 1–14. DOI: 10.1177/0305735617737154.

ZHUKOV, K. Interpersonal interactions in instrumental lessons: Teacher/student verbal and non-verbal behaviours. **Psychology of Music**, (2012): 41(4), p. 466–483.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





Comunicação oral

CURRÍCULO COMO JAZZ: PRESSUPOSTOS, PERSPECTIVAS E FRONTEIRAS DE/PARA UMA JAM SESSION INCLUSIVA E INTERDISCIPLINAR

*CURRICULUM AS JAZZ: ASSUMPTIONS, PERSPECTIVES AND BOUNDARIES OF/TO AN INCLUSIVE
AND INTERDISCIPLINARY JAM SESSION*

*CURRÍCULO COMO JAZZ: PRESUPUESTOS, PERSPECTIVAS Y FRONTERAS DE/PARA UNA JAM
SESSION INCLUSIVA E INTERDISCIPLINARIA*

- **Maristela de Oliveira Mosca** (Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN – maristelamosca@gmail.com)

Resumo:

O presente trabalho tem como objetivo apresentar dialogicamente o constructo Currículo como Jazz, seus pressupostos e implicações metodológicas no ensino de música em uma escola básica. Recorte de nossa investigação de doutoramento em Ciências da Educação – Especialidade Desenvolvimento Curricular, o texto, que se aporta em uma revisão bibliográfica, em interlocução com os processos investigativos, pretende inicialmente aproximar as concepções teórico-metodológicas dos conceitos de Música, Educação Musical, Inclusão e Interdisciplinaridade, propondo movimentos de conversação e improvisação, permitindo, dessa forma, a volta ao tema Currículo como Jazz para, assim, configurar um perfil pedagógico-musical inclusivo e interdisciplinar. Nessa narrativa curricular, acolhemos a metáfora do Currículo como Jazz, propondo uma narrativa com a Jam Session, bem como compartilhando nossas maneiras de dar sentido a Educação Musical e as possibilidades de desenhos curriculares que abarquem a conversação e improvisação. Nesse sentido, acolhemos uma Jam Session que envolva os sentidos de diálogo, trabalho coletivo, autoaprendizagem e igualdade de oportunidades, que valorize a tomada de decisões, a autonomia e a reflexão, e que articule, dessa forma, a inclusão e a interdisciplinaridade. Dessa forma, compreendemos a Jam Session como experiência coletiva, um espaço de aprendizagem social a partir do cultivo da individualidade musical. Nesse movimento, o ensino de Música se compõe em uma comunidade de aprendizagem recíproca, que se (re)descobre e (re)escreve a cada momento, no movimento performático de um Currículo como Jazz.

Palavras-chave: Currículo como Jazz. Educação Musical. Inclusão. Interdisciplinaridade.

Abstract:

The present work aims to present dialogically the construct Curriculum as Jazz, its assumptions and methodological implications in the teaching of music in a primary school. Part of our doctoral research in Education Sciences - Curriculum Development Specialty, this work, which is based in a bibliographical review, in interlocution with the investigative





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

processes, intends initially to approach the theoretical-methodological conceptions of the definitions of Music, Musical Education, Inclusion and Interdisciplinarity, proposing movements of conversation and improvisation, thus allowing the return to the theme Curriculum as Jazz to set up an inclusive and interdisciplinary pedagogical-musical profile. In this curricular narrative, we welcome the metaphor of the Curriculum as Jazz, proposing a narrative with the Jam Session, as well as sharing our ways of giving meaning to Music Education and the possibilities of curricular designs that encompass conversation and improvisation. In this sense, we welcome a Jam Session that involves the senses of dialogue, collective work, self-learning and equal opportunities, that values decision making, autonomy and reflection, and articulates, in this way, inclusion and interdisciplinarity. In this way, we understand the Jam Session as a collective experience, a space of social learning based on the cultivation of musical individuality. In this movement, the teaching of Music is composed in a community of reciprocal learning, which is (re) discovered and (re) written at every moment, in the performance movement of a Curriculum as Jazz.

Keywords: Curriculum as Jazz. Musical education. Inclusion. Interdisciplinarity.

Resumen:

El presente trabajo tiene como objetivo presentar dialógicamente el constructo Currículo como Jazz, sus presupuestos e implicaciones metodológicas en la enseñanza de música en una escuela básica. El texto, que se aporta en una revisión bibliográfica, en interlocución con los procesos investigativos, pretende inicialmente aproximar las concepciones teórico-metodológicas de los conceptos de Música, Educación Musical, Inclusión de la investigación de doctorado en Ciencias de la Educación - Especialidad Desarrollo Curricular, y Interdisciplinariedad, proponiendo movimientos de conversación e improvisación, permitiendo de esa forma la vuelta al tema Currículo como Jazz para así configurar un perfil pedagógico-musical inclusivo e interdisciplinario. En esta narrativa curricular, acogemos la metáfora del Currículo como Jazz, proponiendo una narrativa con Jam Session, así como compartiendo nuestras maneras de dar sentido a la Educación Musical y las posibilidades de dibujos curriculares que abarquen la conversación e improvisación. En este sentido, acogemos una Jam Session que involucra los sentidos de diálogo, trabajo colectivo, autoaprendizaje e igualdad de oportunidades, que valore la toma de decisiones, la autonomía y la reflexión, y que articule de esa forma la inclusión y la interdisciplinariedad. De esta forma, comprendemos a Jam Session como experiencia colectiva, un espacio de aprendizaje social a partir del cultivo de la individualidad musical. En ese movimiento, la enseñanza de Música se compone en una comunidad de aprendizaje recíproca, que si (re) descubre y (re) escribe en cada momento, en el movimiento performático de un Currículo como Jazz.

Palabras clave: Currículo como Jazz. Educación Musical. Inclusión. Interdisciplinariedad.

1. Notas iniciais

Este trabalho, um recorte da investigação doutoral em Ciências da Educação – Especialidade Desenvolvimento Curricular, procura apresentar, dialogicamente, os



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





pressupostos teóricos e os desdobramentos do constructo Currículo como Jazz na perspectiva da Educação Musical na escola básica.

Acolhemos a metáfora de um Currículo como Jazz para dialogar acerca da (re)construção curricular do ensino de Música na escola básica. Uma metáfora que se configurou a partir das reflexões teóricas, ao compreendermos que discorrer e afirmar sobre currículo é antes de mais nada dar sentido ao campo de experiências e discursos teóricos que defendemos. A partir de Aoki (2005) e Pinar (2007), a metáfora Currículo como Jazz nasce em contraposição ao Currículo como Sinfonia Clássica.

Enquanto a escrita de um Currículo como Sinfonia Clássica se detém a padrões fechados e incontestes – onde “o conhecimento é transmitido, transferido” (DOLL, 1997, p. 74), a perspectiva jazzística nasce a partir do diálogo e da troca de experiências – a conversação em sua construção. Assim, corroboramos com Sacristán (1991, p. 240), que afirma: “o currículo em ação é onde todo projeto, toda ideia, toda intenção, se torna realidade de uma forma ou de outra; se manifesta, adquire significado e valor, independente de declarações e propósitos de partida”.

Compreender o Currículo como Jazz é permitir uma construção que se pauta no diálogo e na improvisação, é priorizar o processo e trazer para a escola a experiência como ponto de partida para a construção e ressignificação do conhecimento. É um currículo como percurso, como identidade, como cultura – *currere* – vivenciar o tempo de acordo com as necessidades e anseios do grupo, manter-se em sintonia com o mundo, com as tecnologias e conhecimentos historicamente sistematizados.

Dessa forma, um Currículo como Jazz não é sobre o que é, mas como é. Nesse percurso narrativo, pretendemos aproximar concepções teórico-metodológicas dos conceitos de Música, Educação Musical, Inclusão e Interdisciplinaridade, propondo movimentos de conversação e improvisação.

2. Sobre Música, Educação Musical, Inclusão e Interdisciplinaridade





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

Música é atividade humana, expressão sonora do sentimento e do pensamento que reflete o entorno e a cultura vivida. Pode ser compreendida como “uma forma de onda complexa de som que evolui no tempo. Contidos nesta forma de onda temos o tom, a métrica, o ritmo, a altura, a melodia e a harmonia” (ALEXANDER, 2016, p. 28). Uma produção sonora intencional, que se vale dos traços sociais e reflete os modos de viver, sentir e agir de determinada cultura.

Como atividade humana e social, a música só pode ser compreendida como ação que acontece em um determinado tempo e espaço e, como afirma Small (1999, p. 4), “a natureza básica da música não reside em objetos, obras musicais, mas em ação, em que as pessoas fazem”.

Ao reconhecermos a necessidade coletiva da ação musical, vemos que se aprende e ensina Música pelas interações e práticas sociais. De um processo de ensino e aprendizagem que ocorria – e ainda ocorre informal e reiteradamente – no contexto familiar e/ou da comunidade, a Música chega como componente curricular para ser ensinada e aprendida a partir dos padrões estipulados pelo sistema educativo e pela instituição escolar.

Nesse processo de entrada da linguagem musical na escola, como conhecimento sistematizado pela humanidade, as disputas de valor e poder, de ordem e mercado, regem o que deve ser aprendido e ensinado – prescreve uma seleção do conhecimento “valioso” a ser compartilhado na instituição escolar. No desenvolvimento de práticas de Educação Musical na escola, o conhecimento previamente selecionado e organizado procura alcançar dimensões que a definam como linguagem, o fazer musical e suas características próprias e seu modo de comunicação e transformação.

Entretanto, vemos que a Música na escola básica ainda, e em grande parte dos casos, se rege por um Currículo como Sinfonia Clássica. Um currículo que, de acordo com Small (1999, p. 10), se medeia pela relação das notas na partitura, “que formam um texto sagrado que não se pode alterar nem uma colcheia. Quanto aos músicos da orquestra, podem se relacionar somente pelas notações que têm diante deles e pelos gestos do maestro”. Um processo fragmentado, onde apenas o maestro detém “a



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
*"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"*





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

imagem completa da obra que tocam”, já que cada um toca sua própria parte “e [os músicos] dependem do maestro para coordenar seus esforços”. Um jogo de poder, como afirma o autor, onde o maestro domina os músicos nas relações e condução da obra. Mas o maestro também faz parte desse jogo de poder, já que a partitura que executa foi criada e decidida pelo compositor.

Em contramão a esses eventos, que perpetuam uma cultura escolar de dominação e poder mercadológico, vivenciar o Currículo como Jazz é compreender a música como ação humana, influenciada pelo entorno e pela cultura vigente – desde a sua criação, sistematização e divulgação. Presente na vida e nas ações humanas, a Música não é meramente um momento em sala de aula, com horário e metodologia definida, mas essa aula pode ser o desenvolvimento da música que acontece na vida do aluno, em suas práticas cotidianas, no entrelaçamento com contextos em diferentes áreas do conhecimento.

Um ensino de Música que religue a música da vida com a música da academia, que valorize os saberes das culturas, que traga os ensinamentos técnicos da composição musical e de volta a magia no fazer musical – em um ato pedagógico, como afirma Kleber (2006, p. 93-94):

[...] permeado pela noção de coletividade onde todos nós educamos e aprendemos, juntos, os vários aspectos do objeto música: sua gramática (linguagem, a lógica de suas representações gráficas, textura, etc.), seu valor estético, histórico, a diversidade de repertórios, enfim, as inúmeras possibilidades que se apresentam e se tornam significativas no processo pedagógico-musical.

Se torna lugar comum reconhecer que a escola básica é um espaço de diversidade – músicas, cores, sons, traços, raças, credos e possibilidades. Entretanto, reconhecer, respeitar e trazer toda essa diversidade ao fazer musical é o que chamamos de inclusão. Deste modo, podemos afirmar que pensar em inclusão, trabalhar para uma



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
*"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"*





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

escola inclusiva é repensar a educação e, especialmente, como ressalta Rodrigues (2017), traçar e abrir caminhos e perspectivas inovadoras.

A partir da premissa: “a educação é um direito humano fundamental e a base de uma sociedade mais justa” (AINSCOW; MILES, 2008, p. 18), abarcamos a (re)invenção da escola inclusiva como um espaço de aprendizagem e socialização para todos, reconhecendo a diversidade nos modos de ser, viver e aprender. Um espaço de trabalho que deve contemplar princípios de agrupamentos heterogêneos, com um sentido de pertença e responsabilidade pelos processos de ensino e aprendizagem, desde a concepção de um desenho curricular em movimento, o planejamento até a escolha de estratégias, bem como a (re)estruturação do espaço físico, do ambiente de trabalho.

A dinâmica de uma escola inclusiva pressupõe a democracia, o diálogo, o respeito aos tempos e espaços. Para o desenvolvimento de ações flexíveis que permitam o acesso de todos ao currículo, a tônica converge para o diálogo e pelo imprevisto. Como afirmam Ainscow e Miles (2008, p. 24), “uma escola inclusiva é uma escola em movimento e que não tenha atingido o estado de perfeição”.

Reconhecer a interdisciplinaridade é constatar que a escola já não se sustenta mais com a transmissão de conhecimentos desconectados, onde os alunos são colocados no lugar de simples receptores e o ensino visa somente a acumulação e classificação. Se a especialização não permite responder a todas as questões de investigação, se a educação disciplinar fragmenta o saber em “fatias de conhecimento”, deglutidas a força pela ação pedagógica, a interdisciplinaridade, como afirma Pimenta (2013, p. 144):

Relativiza a importância de cada disciplina pela que cria novas possibilidades de diálogo, de disponibilidade para ouvir o outro, para tentar encontrar na informação que recebemos o que ainda não sabíamos. [...] a interdisciplinaridade aumenta, naquele que a pratica, a probabilidade de maior modéstia e capacidade de diálogo.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
*"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"*





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

Um discurso social e institucional recorrente em pesquisas e estudos teóricos, o termo interdisciplinaridade é muito utilizado, mas não legitimado. De suas vertentes – epistemológica, institucional e pedagógica – vemos a fragilidade da formação de uma cultura interdisciplinar institucional, levada a cabo pelas ações pedagógicas que ainda fragmentam o ensino, um processo onde os alunos aprendem tudo sobre nada. Dessa maneira, corroboramos com Vaideanu (1992, p. 30), que a interdisciplinaridade:

Não anula a disciplinaridade ou a especificidade; o que se faz é derrubar as barreiras entre disciplinas e evidenciar a complexidade, a globalidade e o caráter fortemente imbricado da maioria dos problemas concretos a resolver. Isto é, dá uma visão mais clara da unidade do mundo, da vida e das ciências.

Mais que uma junção, o diálogo disciplinar, a empatia pelo outro, o respeito pela diversidade, a legitimação da palavra (re)inventam os tempos e espaços interdisciplinares, palco para a *Jam Session*, lugar de conversação, de encontro, de fazer música.

3. A *Jam Session*: da “Mente Musical Universal” ao processo criativo

Uma reunião jazzística é o momento em que todos são chamados a participar de um diálogo musical a partir da experimentação sonora, da apreciação e da compreensão do contexto e do fenômeno musical. Nessa mesma dinâmica, que se pretende inclusiva e interdisciplinar, o Currículo como Jazz permite partilhar saberes disciplinares em inter-relações, promovendo questionamentos que vão além dos domínios tradicionais das disciplinas, pois o ensino disciplinar é solo, enquanto que a interdisciplinaridade é tutti.

A *Jam Session* tem como pilar estruturante a conversação, que medeia a tonalidade, o andamento e o swing dos processos de aprender e ensinar música. Para



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

que aconteça, a Jam necessita de um planejamento, um desenho de propostas de saberes a serem compartilhados e quais conhecimentos serão convocados para responder as questões emergentes.

Como experiência coletiva, a *Jam Session*, como afirma Scott (2004, p. 284-285), é um espaço de “aprendizagem social”, de cultivo da “individualidade musical”. A cultura do Jazz é difundida pela tentativa e erro, pela observação e imitação, em uma “comunidade de aprendizagem recíproca”. Portanto, o planejamento da Jam passa também pela organização dos espaços e tempos: acordos sobre quem vai trabalhar com quem (os grupos de trabalho), onde (o espaço físico), o que (os saberes), com que instrumentos (os materiais necessários) e como (as estratégias utilizadas). Ao final, importa que a *Jam Session* ganhe sentido, seja idealizada e experienciada como uma ação prazerosa, que “concebe a música como objeto de conhecimento que se escuta, que se toca, que se compreende, que se cria e desfruta” (MALBRÁN, 2009, p. 57).

Quando iniciamos a performance baseados em uma ação jazzística temos, como assinala Bill Evans (BILL EVANS..., 1966), um “processo de fazer um minuto de música em um minuto de tempo”. Conceber esse tempo da música é a ação pedagógica, que não pode ser realizada e depois apagada. Dessa forma, na Jam os encontros ressaltam “a importância de um contexto performativo em tempo real para a música e para transmitir a linguagem do Jazz através de meios orais” (SCOTT, 2004, p. 285). Quando se coloca o planejamento em ação, iniciamos processos de ensinar Música a partir de um desenho curricular em movimento, que demanda reflexões sobre a diversidade e a possibilidade de extrapolar as fronteiras disciplinares e da formação de agrupamentos inclusivos.

A partir das afirmações de Sánchez (2003, p. 205-206), encontramos pistas que podem ser interpretadas como princípios da Jam Session, que se desenham a partir da conversação: todos podem aprender juntos, já que “a diversidade fortalece o grupo e oferece a todos os seus membros mais oportunidades de aprendizagem”. Os direitos de todos devem ser respeitados – o direito de participar, de aprender de acordo com suas capacidades e tempo, de ser respeitado em suas características físicas,



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

intelectuais e culturais. O professor mediador orienta as atividades de acordo com as características individuais e dos grupos. O exercício de apoio coletivo, entre alunos e alunos e entre professores e alunos, deve ser valorizado para que, assim, os apoios aconteçam, dentro de um ambiente seguro, e promovam o diálogo sobre coletividade, colaboração, processos de trabalho e dificuldades de aprendizagem. Sánchez (2003, p. 186) sinaliza, também, que um currículo inclusivo e interdisciplinar deve ser escrito à várias mãos.

Na *Jam*, a música é apreendida pela experimentação, pela observação, pelo erro e acerto, pelo diálogo entre os pares. Reafirmando que a aula de Música é para aprender Música, uma área de conhecimento que tem seus códigos e signos próprios, que música deve ser apreendida, compartilhada e apreciada? Talvez seja essa a questão que move os educadores musicais na contemporaneidade, formados em um sistema musical erudito, europeu e branco, pela supremacia da “música culta”, frente a grupos de alunos oriundos de diferentes culturas e, conseqüentemente, modos de viver e fazer música.

Como um meio de poder social, “uma analogia ao poder e ao aspecto utilitário relacionado à posse de determinadas informações, aos gostos e atividades culturais” (SILVA, 1995, p. 24), o capital cultural confirma as permanências e continuidades da música a ser experienciada nas escolas básicas. A cultura popular e suas músicas, chamadas “de tradição”, “de massa”, “midiática”, nesse contexto, não entram pela porta da frente da aula de Música e os alunos são levados a apreciar e executar somente a música que, para o professor, é válida como linguagem de conhecimento.

Bill Evans (BILL EVANS..., 1966), afirma que “todas as pessoas possuem o que se pode chamar uma ‘mente musical universal’. Qualquer música autêntica fala a esta mente universal e se dirige à mente universal de cada pessoa”. Assim, a mente musical universal, ou capital cultural, fala sobre a música da cultura própria de cada povo, cada grupo e cada indivíduo. Querer impor uma tradição musical – a mesma tradição musical – a todos os grupos, sem reconhecer e valorizar a mente musical universal é aumentar a distância entre o aluno e a música, o aluno e o professor, o aluno e a escola.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

A *Jam*, como um encontro de pessoas, “um encontro que sempre envolve algum tipo de conteúdo, algo a ser ensinado” (DEL-BEN, 2012, p. 59), pretende um fazer musical onde, em primeiro plano, a mente musical universal é reconhecida e valorizada, ponto de partida para traçar caminhos à novas sonoridades, novos ritmos, novas músicas.

E a partir dessas relações que as conexões entre as linguagens musicais acontecem, se apreendem os signos, os fatos, a técnica, as releituras, as produções. Nesse movimento performático, “na relação com a música e a partir dela, da experiência musical que acontece [...]” (DEL-BEN, 2012, p. 59), das relações com o outro, com o espaço, com o contexto, que se aprende música. Aprender Música é ir além da experiência, refletir e engrandecer a inspiração e o desenvolvimento musical.

Se o pilar da *Jam Session* é a conversação, sua estrutura corrobora para um fazer musical que transcende a mente musical universal a caminho do processo criativo. Os movimentos (ou seções) da *Jam* se iniciam pelo tema, “termo comum para identificar as passagens melódicas principais de obras tonais e de música não tonal que conservam a característica de uma continuidade melódica” (LATHAM, 2008, p. 1.496).

Nas relações da *Jam*, o tema é iniciado por todos, de preferência em uníssono, mas cada músico pode apresentar sozinho o tema inicial. Tal ação dá lugar a uma “manifestação pessoal”, revelando a originalidade do ser (SABATELLA, 2005, p. 51). Após a apresentação do tema, inicia-se a parte mais relevante do processo Jazz – a improvisação. Sobre essa questão, Bill Evans (BILL EVANS..., 1966), indica sobre a necessidade de um trabalho coletivo, mas também processual. O músico faz uma analogia com a construção de um prédio, que não pode ser iniciado pelo telhado, pois irá comprometer e gerar uma grande confusão no seu alicerce, não sendo possível progredir. Muitas vezes, os músicos “tentam se aproximar do produto final, em lugar de abordá-lo de uma forma realista e verdadeira, desde um nível básico, sem importar quão elementar, mas completamente verdadeiro, realista e preciso” (*Ibid.*).

Dessa forma, o tema é a fonte, a raiz, o lugar para onde se pode voltar, e sua estrutura mantém dando pistas no decorrer de toda a obra, já que “a improvisação se



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

faz ao redor do tema” (HATCH, 2002, p. 22). A *Jam* possibilita o exercício de improvisar a partir do modelo do outro, de utilizar padrões e desenvolver outros padrões e, especialmente, de correr riscos. Nessa arte de criar musicalmente, a gramática das relações conduz a gramática sonora e, como sinaliza Menezes (2011, p. 132), “é valorizada desde muito cedo a noção de que a improvisação jazzística não assenta apenas nas capacidades técnicas ou no talento de um único indivíduo mas sim na negociação de capacidades, talentos, tensões entre todos os elementos do grupo”.

Nessas relações, o professor medeia os processos de aprender e ensinar Música, tirando a partitura da frente de seus músicos e oportunizando momentos criativos, onde os materiais sonoros vão sendo manipulados e administrados, favorecendo que cada um manuseie da maneira que perceber mais desafiador ou confortável. Para chegar a momentos onde cada um pode improvisar, deixar sua “manifestação pessoal” na música, o professor consegue dosar informações e despertar a motivação para que os alunos descubram os caminhos a seguir. Caminhos diferentes e singulares, já que a “construção identitária” (MENEZES, 2011, p. 131) é foco da Jam Session. Por conseguinte:

Na improvisação, há apenas um momento. A inspiração, a estruturação técnica e a criação da música, a execução e a exibição perante uma plateia ocorrem simultaneamente, num único momento, em que se fundem memória e intenção (que significam passado e futuro) e intuição (que indica o eterno presente). O ferro está sempre em brasa (NACHMANOVITCH, 1993, p. 28).

Entre a memória (aquilo que já se sabe, se conhece) e a intenção (o que se pretende conhecer, os novos caminhos), o ferro se mantém em brasa – a produção do conhecimento – ao compreendermos que improviso é o salto autônomo do músico, sua manifestação pessoal, descoberta da voz individual. É compreender que, por muitas vezes que o grupo execute determinada música, nunca será exatamente da mesma maneira – e aí centra a magia de um Currículo como Jazz, que se (re)descobre e (re)escreve a cada momento, se mantém em movimento.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

Referências

AOKI, Ted T. Sonare and videre. In: PINAR, William F.; IRWIN, Rita L. (eds.). **A curriculum in a new key: the collected works of Ted T. Aoki**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. p. 367-376.

AINSCOW, Mel; MILES, Susie. Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? **Perspectivas**. v. XXXVIII, n.1, mar 2008, p. 17-44. Acesso em 10 jul 2017.

ALEXANDER, Stephon. **O Jazz da física – a ligação secreta entre a música e a estrutura do universo**. Trad. Florbela Marques. Lisboa: Gradiva, 2016.

BILL EVANS JAZZ PIANIST on the creative process and self-teaching. Direção: Louis Cavrell. Produção: Carter Oak Telepictures inc. with Helen Keane, 1966. Documentário, 44'15". Acesso em 20 jan 2017.

DEL-BEM, Luciana. Sobre ensinar música na educação básica: ideias de licenciandos em música. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, n. 29, p. 51-61, jul.dez 2012. Acesso em 11 mar 2015.

DOLL, William E. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HATCH, Mary Jo. Explorando os espaços vazios: jazz e estrutura organizacional. **RAE – Revista de Administração de Empresas**. v.42, n.3, jul-set 2002, p. 19-35. Acesso em 23 ago 2016.

KLEBER, Magali. Educação musical: novas ou outras abordagens – novos ou outros protagonistas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 14, p. 91-98, mar. 2006. Acesso em 08 fev 2017.

LATHAM, Alison (ed.). **Diccionario Enciclopédico de la Música**. Ajusco: Fondo de Cultura Económica, 2008.

MALBRÁN, Silvia. Desafíos de la educación musical: disfrutar haciendo música. In: GIRÁLDES, Andrea; PIMENTEL, Lucia (Coord.). **Educación artística, cultura y ciudadanía**. Madrid: OEI, 2009.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

MENEZES, José. O contexto social no ensino do jazz: a “jam session”. In: LOPES, Eduardo (ed.). **Perspectivando o ensino do instrumento musical no séc. XXI**. Évora: Universidade de Évora, FCT, 2011. p. 128-144.

PIMENTA, Carlos José Gomes. **Interdisciplinaridade nas ciências sociais**. Vila Nova de Famalicão: Húmus, 2013.

PINAR, William F. **O que é a teoria do currículo?** Trad. Ana Paula Barros e Sandra Pinto. Porto: Porto Editora, 2007.

SABATELLA, Marc. Introdução à improvisação no Jazz. Trad. Cláudio Brandt. **Edgewater: The Outside Shore Music**, 2005. Acesso em 14 jul 2017.

SACRISTÁN, Gimeno. **El curriculum: una reflexión sobre la práctica**. 4. ed. Madrid: Morata, 1991.

SÁNCHEZ, Pilar Arnáiz. **Educación inclusiva: una escuela para todos**. Málaga: Ediciones Aljibe, 2003.

SCOTT, Andrew. “Sittin’In”: Barry Harris’s Use of the “Jam Session” as a Jazz Pedagogical Device. **Journal of Popular Music Studies**. v.16, n.3, oct 1, 2004, p. 283-290. Acesso em 11 jul 2017.

SILVA, G. O. V. Capital cultural, classe e gênero em Bourdieu. **Revista Informare**. v. 1, n. 2, jul/dez 1995, p. 24-36. Acesso em 23 fev 2017.

SMALL, Christopher. El Musicar: un ritual en el espacio social. In **Revista Transcultural de Música**. n.4, 1999. p. 1-16. Acesso em 13 mai 2017.

VAIDEANU, Georges. A interdisciplinaridade no ensino: esboço de síntese. In GUIMARÃES, Henrique; CONCEIÇÃO, José M.; POMBO, Olga; LEVY, Teresa (Org.). **Antologia II**. Lisboa: DEFCUL, 1992. p. 19-40.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, SISTEMATIZAÇÃO COM VISTAS A AVALIAÇÃO DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

COLLECTIVE TEACHING OF MUSICAL INSTRUMENT, A BIBLIOGRAPHICAL STUDY TOWARDS THE
EVALUATION OF THE EXPERIENCE AT THE FEDERAL UNIVERSITY OF ESPÍRITO SANTO

ENSINO COLECTIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, SISTEMATIZACIÓN PARA EVALUACIÓN DE
EXPERIENCIA EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR

- **Victor Neves de Souza** – Professor Adjunto A-1, Departamento de Teoria da Arte e Música / UFES. E-mail: victornsouza01@gmail.com

Resumo:

No presente trabalho, procede-se à consideração e discussão de parte da literatura recente sobre Ensino Coletivo de Instrumento Musical (ECIM) no Brasil. Essa avaliação é momento de pesquisa em andamento, em que se pretende examinar, de modo global, a experiência de Ensino Coletivo de Instrumento Musical em nível superior, especialmente nos cursos de Música da Universidade Federal do Espírito Santo, em que todas as disciplinas obrigatórias de instrumento musical vêm sendo oferecidas como aulas coletivas, em processo que, devido ao pouco tempo de existência dos cursos e dessa modalidade de ensino musical na UFES, ainda carece de avaliações teóricas de maior densidade. Espera-se contribuir, através do estudo da experiência da UFES (ainda a ser feito), com o debate sobre as possibilidades e limites do ECIM na educação superior, no que tange à formação de professores de música, compositores, e mesmo instrumentistas de alta performance. Este trabalho reflete fase inicial da pesquisa em andamento, correspondendo ao momento da revisão bibliográfica, preparatória para os próximos passos: levantamento de dados específicos da instituição pesquisada, entrevistas, confrontação com dados de outras instituições de ensino. Apresentaremos, aqui, questões e indicações para continuidade e desdobramentos de pesquisa. A intenção é mostrar um apanhado de métodos trabalho, expectativas e problematizações levantados junto à literatura recente sobre Ensino Coletivo de Instrumento Musical (ECIM) no Brasil.

Palavras-chave: Educação Musical. Ensino Superior. Ensino Coletivo de Instrumento Musical.

Abstract:

In the present work, we consider and discuss part of the recent literature on Collective Teaching of Musical Instrument (ECIM) in Brazil. This evaluation is a moment of an ongoing research, in which it is intended to examine, in a global way, the experience of Collective Teaching of Musical Instrument in higher level, especially in the Music courses of the Federal University of Espírito Santo, in which all the obligatory disciplines of musical instrument have been offered as class-collective lessons. We hope to contribute, through the study of UFES experience (still to be done), with the debate on the possibilities and limits of the ECIM in higher education, regarding the training of music teachers,





composers, and even high-level instrumentalists. This work reflects the initial phase of the ongoing research, corresponding to the moment of the bibliographic review, preparatory to the next steps: survey of specific data of the institution researched, interviews, confrontation with data from other educational institutions. We present here, questions and indications for continuity and research developments, intending to show a collection of work methods, expectations and problematizations raised together with the recent literature on Collective Teaching of Musical Instruments (ECIM) in Brazil.

Keywords: Musical education. Higher education. Collective Teaching of Musical Instrument.

Resumen:

En el presente trabajo, se procede a la consideración y discusión de parte de la literatura reciente sobre Enseñanza Colectiva de Instrumento Musical (ECIM) en Brasil. Esta evaluación es momento de investigación en curso, en que se pretende examinar, de modo global, la experiencia de Enseñanza Colectiva de Instrumento Musical a nivel superior, especialmente en los cursos de Música de la Universidad Federal de Espírito Santo, en la que todas las disciplinas obligatorias en instrumento musical vienen siendo ofrecidas como clases colectivas. Se espera contribuir, a través del estudio de la experiencia de la UFES (aún por hacer), con el debate sobre las posibilidades y límites del ECIM en la educación superior, en lo que se refiere a la formación de profesores de música, compositores, e incluso instrumentistas de alto rendimiento. Este trabajo refleja la fase inicial de la investigación en curso, correspondiendo al momento de la revisión bibliográfica, preparatoria para los próximos pasos: levantamiento de datos específicos de la institución encuestada, entrevistas, confrontación con datos de otras instituciones de enseñanza. Presentaremos aquí, cuestiones e indicaciones para continuidad y desdoblamientos de investigación. La intención es mostrar un recuento de métodos de trabajo, expectativas y problemas que se plantean junto a la reciente literatura sobre la enseñanza colectiva de instrumentos musicales (ECIM) en Brasil.

Palabras clave: Educación Musical. Enseñanza superior. Enseñanza Colectiva de Instrumento Musical.

1. Introdução

Não é novidade que a música seja concebida como “comportamento humano”, encontrável em todas as sociedades de que se tem conhecimento e originado em práticas coletivas (MERRIAM, 1964). Tal comportamento não é apenas desenvolvido coletivamente através da interação entre os mais variados sujeitos sociais, mas também fruído coletivamente. Entretanto, quanto ao aprendizado, ao contrário de tantas outras profissões modernas, os instrumentos musicais ainda são ensinados de modo prioritariamente individual, a partir de um modelo conservatorial baseado sobre a relação direta mestre-aprendiz.





Essa problemática é ainda mais verdadeira se nos aprofundamos para além da superfície da vida social, levando em conta os estudos que tratam da música como inserida na divisão social do trabalho. É nesse sentido que se pode pensar a música como “trabalho acústico” e as diversas dimensões da vida social relacionadas a ele como constitutivas da “práxis sonora” (ARAUJO, 1992). Isso coloca a seguinte questão: é mesmo necessário que o ensino de instrumento musical se dê individualmente? Ou ainda: o que justifica que a transmissão de saberes relacionados a uma profissão, inscrita na divisão social e técnica do trabalho no mundo contemporâneo, como tantas outras que exigem igual nível de refinamento e precisão no fazer (medicina, arquitetura, engenharia, química etc.), seja tratada de modo completamente diferente delas, considerada como se só pudesse ser transmitida de indivíduo pra indivíduo, como se isso fosse condição para seu exercício em padrões de excelência?

Tais questões se reatualizam a partir da consideração do processo de reverberação do Ensino Coletivo de Instrumento Musical (ECIM) no Brasil, nas últimas décadas, que se deu, inclusive, no nível do Ensino Superior (SÁ, 2016; SOUZA, 2012; SOUZA, 2015; TOURINHO, 2007).

2. ECIM: só para iniciantes?

Ana Cristina Tourinho (1995) mostra que o ECIM contribui para a democratização do ensino da música e o melhor aproveitamento da carga horária dos professores. As atividades nas aulas em grupo são, basicamente, as mesmas de uma classe individual, com um repertório básico, um material de apoio didático (livro-texto ou apostila compilada pelo professor com materiais provenientes de diversos livros e de autoria do próprio docente), e as aulas devem conter as atividades propostas por Keith Swanwick (2003) no modelo chamado em inglês de C(L)A(S)P (Composition, Literature, Audition, Skill, Performance) – em português, de acordo com tradução de Alda Oliveira, (T)EC(L)A: Técnica, Execução, Composição, Literatura e Audição. A diferença com as aulas individuais é que, no ensino coletivo, tais atividades são feitas, em geral, envolvendo todos os estudantes na maior parte do tempo possível.



A importância da aula em grupo reside, dentre outros fatores, no estímulo mútuo, em que, por exemplo, faltas e atrasos de um dos membros, ao invés de serem uma maneira de adiar o cumprimento dos trabalhos, significam uma exigência maior, já que o estudante precisa se esforçar para alcançar a turma. A aula coletiva permite ao professor desvincular-se um pouco do rendimento individual para concentrar-se no rendimento do grupo, e isso ajuda a puxar todos para a frente, a sacudir eventuais acomodações. É possível fazer sentir a cada aprendiz a necessidade de maior empenho individual pela capacidade que ele tem de estabelecer parâmetros e comparações com o grupo (CRUVINEL, 2003).

Há três elementos que caracterizam o ensino coletivo em relação ao ensino individual: o estudante aprende com o professor, mas também com seus colegas e com o ambiente de ensino-aprendizagem criado pela relação entre todos eles. Isso pode ser potencializado pelo professor através de diversos meios, como, para além dos já citados: a apreciação coletiva de repertório com a realização de discussões entremeando o aprendizado das músicas em conjunto, e não apenas de repertório sugerido pelos estudantes, mas também trazido e proposto pelo professor com finalidade didática; a abordagem de aspectos teóricos e práticos da música pelo professor e o relacionamento entre estes e o que os estudantes estão tocando; a leitura e discussão de textos com diferentes pontos de vista sobre os diferentes estilos e gêneros abordados nos encontros (SOUZA, 2014; 2015).

De acordo com Flávia Cruvinel (2003), o aprendizado musical em grupo é agradável, para iniciantes, pelas seguintes razões: o estudante percebe que algumas de suas dificuldades são compartilhadas pelos colegas, evitando desestímulos, além da emulação de uma competição saudável no sentido de um estudante querer fazer o que viu que outro colega já conseguiu. O estudante se sente, logo no início dos estudos, em uma orquestra ou um coral, o que tem um aspecto lúdico que pode ser bem aproveitado como fonte de estímulo, e o resultado sonoro do estudo em grupo e muitas vezes superior àquele do individual.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

Destacam-se ainda as seguintes vantagens do ECIM, quando aplicado a iniciantes: interação entre os alunos, despertando a socialização, a cooperação e a motivação; ambiente lúdico, provocado pela interação e produção do som em grupo; desenvolvimento mais rápido de repertório, pois os estudantes, através de um conjunto de técnicas (como cada um tocar um acorde de uma música etc.), conseguem tocar suas primeiras músicas em grupo muito mais rapidamente do que em aulas individuais; a afinação do grupo é superior àquela que ocorre no período inicial dos estudos individuais; há maior desenvolvimento do ouvido harmônico dos estudantes; há melhor aproveitamento do tempo do professor; o nível de desistência dos alunos é mais baixo; há maior rendimento e estímulo.

Quanto ao Ensino Coletivo de Instrumento Musical voltado para intérpretes visando a uma alta performance (em nível superior, para concertistas, por exemplo), Luan Sodré de Souza (2015) sugere, a partir de entrevistas realizadas com Mário Ullôa, que implementa um trabalho desse tipo na UFBA, que o sistema de preparação individual de uma quantidade "x" de peças por semestre, típico dos conservatórios de música, tem algumas desvantagens importantes que podem ser superadas por outro formato. Dentre elas, destacam-se a ausência de tempo para que o estudante realmente amadureça o repertório preparado (já que ele, uma vez executado, não é retomado nos semestres seguintes), assim como a impossibilidade de retornar sobre o material já trabalhado, lançando sobre ele um tratamento mais aprofundado a partir das novas habilidades adquiridas.

Um formato que permite enfrentar essa dificuldade é aquele em que programas mínimos do curso em termos de recital de formatura sejam previamente disponibilizados a todos os estudantes, que vão escolhendo, já a partir do início do curso, as peças que querem trabalhar, e podem trabalhá-las na ordem acordada entre eles e o professor, desde o início, retomando quando desejável, amadurecendo-as em conjunto com o professor e com seus colegas. Nesse sentido, a classe coletiva, especialmente como praticada pelo prof. Mário Ullôa, em que são colocados, na mesma turma, estudantes dos diferentes períodos da graduação e da pós, pode ser



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





particularmente interessante, pois permite ao estudante estar constantemente em contato com diferentes momentos de seu próprio repertório a partir do trabalho dos colegas, vendo e ouvindo coisas que ele já fez ou ainda fará, repensando-as diversas vezes, tendo contato com peças que tem a intenção de fazer, descobrindo outras que não imaginava serem tão interessantes, se preparando para seu estudo.

Outra vantagem levantada por Mario Ullôa é o clima de amizade entre os estudantes, combinado à leve tensão, avaliada positivamente pelo professor, de estar permanentemente se apresentando para o grupo. Essa situação, por um lado, estimula o estudo e a limpeza dos trechos a serem apresentados, e, por outro, prepara o estudante para situações futuras de palco, pois o habitua a se apresentar para um público exigente e qualificado. Parece confirmar essas observações o fato de que os estudantes da classe do prof. Mario Ullôa vêm obtendo bons resultados, que nada deixam a desejar a outros estudantes de violão de nível superior em outras universidades ou escolas de música (SOUZA, 2015).

Considera-se, assim, a possibilidade de formação de instrumentistas “virtuose” através do ECIM. Essa posição vai de encontro à de alguns expoentes na área do ensino coletivo, como, por exemplo, João Maurício Galindo (apud CRUVINEL, 2003). Esse professor sustenta que a aula de instrumento em grupo é adequada para o início da formação, dois primeiros anos no máximo, após os quais o estudante, para continuar progredindo, deve ser encaminhado para aulas individuais. Souza (2015) sustenta que não: que o importante é que, sobretudo, o objetivo do trabalho esteja claro desde o princípio, e, a partir dele, a metodologia esteja definida e coerente com o que se pretende.

Para esse autor, as metodologias devem ser criadas e adequadas de acordo com os objetivos específicos de cada etapa da aprendizagem do instrumento musical, considerando-se a possibilidade de ensino coletivo válida para todas elas, desde que planejada de acordo com o nível ao qual se ensinará, e com os objetivos a serem atingidos neste nível. São enfatizados os elementos da autonomia do estudante, da possibilidade de aprender através da interação com seus colegas, da formação de um



músico capaz de vencer os desafios que se lhe apresentem sem a dependência de um professor.

3. ECIM e autorregulação da aprendizagem

As competências especialmente desenvolvidas pelos estudantes na situação de Ensino Coletivo de Instrumento Musical estão relacionadas ao processo de autorregulação da aprendizagem (SOUZA, 2015).

No momento de estudo e na vida profissional, o instrumentista desempenha diversos papéis. Tem de tomar sozinho decisões com relação a processos de estudo, organização do trabalho, metas a serem alcançadas; tem, ainda, de ser capaz de se auto avaliar de modo a localizar o que obteve em relação ao que desejava e deseja obter, tem de enxergar seu momento atual à luz do percurso profissional que deseja trilhar. Por isso, é muito importante que o professor de instrumento estimule em seus estudantes o desenvolvimento da capacidade de autogerir seus estudos.

E não apenas isso: o professor, ao transmitir conteúdos diversos (por exemplo: fraseado, interpretação de determinado trecho, avaliação do que vai melhor ali e por quê, sugestões fundamentadas de digitação, estudos de técnica etc.) está, não apenas, auxiliando o estudante na resolução de tal ou qual problema que ele apresente, no momento específico em que se dá a relação em aula, mas, também, fornecendo a seu estudante ferramentas e instrumentos, aos quais ele poderá recorrer ao longo da vida, como suporte no processo de autorregulação da continuidade de sua aprendizagem, do aprofundamento de seu autodesenvolvimento.

Um dos pontos interessantes do Ensino Coletivo de Instrumento Musical é, quanto a isso, que ele estimula os estudantes a, desde sempre, trocarem com seus colegas suas impressões e posições sobre os diversos aspectos e competências relacionadas à performance e ao estudo do instrumento. Isso pode se mostrar de grande valia na vida profissional, pós-estudos formais, já que diminui a dependência em relação ao professor, e facilita ao músico o hábito de trocar experiência com seus



colegas de profissão, desde cedo, no sentido de resolver os problemas que surjam, avançando no controle do instrumento (SOUZA, 2015).

4. Considerações sobre métodos de trabalho no ECIM

Segue-se um breve apanhado de técnicas e métodos de trabalho referentes ao Ensino Coletivo de Instrumento Musical. Optou-se, dados os limites de espaço do presente trabalho, e o fato de que o violão é um dos instrumentos que tem mobilizado maiores recursos na UFES (*locus* da pesquisa que este trabalho de revisão bibliográfica pretende fundamentar), por focar exclusivamente naqueles voltados para o ensino de violão (de acordo com SÁ, 2016; e TOURINHO, 2006).

Iniciemos pela metodologia fundada sobre a noção de “Estudo Dirigido”, sem limite de estudantes, como ocorre, por exemplo, no “Método Suzuki” ou no “Método Jaffé”. Essa metodologia se baseia na divisão da aula em três partes: 01, revisão dos assuntos abordados anteriormente; 02, informação de um novo problema técnico, com apresentação de novos materiais a serem desenvolvidos; 03, aplicação das informações adquiridas na fase anterior.

Nesse método, pode haver, a depender da quantidade de estudantes, um professor assistente junto ao professor principal. Este último é uma espécie de regente do grupo, ensinando e controlando a recepção do conteúdo, enquanto o assistente se movimenta no meio do grupo, auxilia e presta assistência manual através do toque ou da demonstração do exemplo de como tocar corretamente. A teoria ensinada é sempre teoria aplicada, ou seja, os fundamentos teóricos são transmitidos de acordo com a necessidade prática e devem ser imediatamente implementados. A carga horária ideal é de 03 aulas por semana com 2h cada, e a mínima é de 02 aulas por semana com 1h30 cada.

Outra modalidade de trabalho de ECIM, também aplicada a iniciantes, vem sendo desenvolvida na UFBA desde os anos 1990, e comporta até quatro participantes. Nela, são aplicadas, a depender do objetivo de cada aula, cinco diferentes disposições



espaciais, com importantes implicações sobre o resultado pedagógico e performático. Essas posições foram enumeradas e descritas detalhadamente por Tourinho (2006), de quem partimos para as observações a seguir.

Uma disposição possível é o “círculo”, com os estudantes se espelhando nos outros, havendo oportunidades iguais de participação. Já as “duplas” ou “equipes” são dispostas uma em frente à outra, fortalecendo o espírito de colaboração entre os estudantes, a cumplicidade e o espírito colaborativo com o parceiro, no sentido da combinação de estratégias entre si e da decisão sobre completar as tarefas propostas, emulando ainda uma saudável competição entre duplas diferentes no sentido de serem todas capazes de realizar os exercícios propostas. Uma variante desta disposição são as “duplas de costas” uma para a outra, posição interessante para exercícios de percepção musical com o instrumento.

A terceira disposição possível é a de “masterclass”, em que um estudante deve tocar uma peça ou fragmento de peça e o professor, dando atenção individualizada a ele, deve envolver todo o grupo na audição e nas explicações subsequentes, transformando os problemas e qualidades da execução de vem de ser vista em caminho para uma explanação que seja de proveito para o estudante que tocou, mas também para todo o grupo. Nesse caso, o professor trabalha a escuta consciente, a tomada de decisões musicais, e prepara os estudantes para a auto-regulação da aprendizagem.

Já na disposição de “orquestra de cordas”, dividem-se os estudantes em naipes, possibilitando o trabalho com músicas a duas, três e quatro vozes, estimulando-se que os estudantes trabalhem, em conjunto, diferentes aspectos da música, aprendam a se ouvir no meio do grupo, a sentir o pulso e as variações coletivamente etc.

A quinta disposição enumerada é a “solista-plateia”, que permite a simulação de uma situação de recital ou exame. Põe-se um estudante em destaque, à frente de todos (inclusive do professor), com cadeira, banquinho ou suporte, e, sendo o caso, estante de partitura, e executando uma peça inteira. Se errar, deve continuar no tempo da própria peça, evitando ao máximo voltar do início ou de trechos anteriores,



como se estivesse em um recital. Nessa situação, podem-se simular todas as situações vividas em um concerto; pode-se pedir a avaliação dos colegas; e o estudante é preparado para esse tipo de ambiente, comum na vida profissional.

Quanto aos estudantes em nível avançado, em processo de profissionalização, com altas exigências quanto à performance musical, Souza (2015) aponta a possibilidade do “masterclass de tipo inovador”. Pela descrição fornecida pelo autor, essa modalidade de trabalho reúne, fundamentalmente, as características da disposição “masterclass”, abordada anteriormente. Esse formato é aquele usado corriqueiramente, por exemplo, pelo professor Mario Ullôa, em suas aulas coletivas nos cursos de graduação e pós-graduação em violão na UFBA, na disciplina Seminário de Instrumento.

No caso daquele curso, esse modo de organizar as turmas chegou a substituir completamente as aulas de violão individuais, de tipo tutorial, dadas segundo o modelo conservatorial. Souza ressalta que Ullôa vem obtendo excelentes resultados, preparando estudantes de alto nível, com capacidade de se apresentar como concertistas, com as vantagens de passarem diversas vezes, ao longo do bacharelado, pelas mesmas peças, tocadas por eles e por outros, em diferentes níveis, tendo a chance de abordarem ou verem abordar, nelas, diferentes problemas. Enriquece-se, assim, a leitura de cada membro da turma, como também reforça-se a autoconfiança e aquela entre os colegas, preparando-se do melhor modo a autorregulação da aprendizagem.

5. Considerações finais provisórias, de um trabalho em andamento

Espera-se ter podido oferecer, com o presente trabalho, um panorama introdutório de alguns dos debates que perpassam a teoria e a prática do Ensino Coletivo de Instrumento Musical. Para além disso, buscou-se mobilizar um apanhado de métodos de trabalho, que sugerisse a variedade de abordagens e a riqueza de possibilidades que, hoje, perpassa esse campo do ensino de música.





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

Finalmente, procurou-se indicar que pesquisas, acreditadas academicamente, vêm apontando que a aprendizagem de instrumentos musicais (com ênfase, no caso do presente levantamento, no violão) pode ser toda feita por meio de ensino coletivo. Para isso, essa modalidade de ensino deve comportar diferentes metodologias, de acordo com os objetivos a serem atingidos em cada momento da aprendizagem.

Referências

ARAÚJO, Samuel. **Acoustic labour in the timing of everyday life**. Tese de doutorado. Urbana, Illinois: University of Illinois at Urbana-Champaign, 1992.

CRUVINEL, Flávia Maria. **Efeitos do ensino coletivo na iniciação instrumental de cordas: a educação musical como meio de transformação social**. Dissertação de mestrado. Goiânia: UFG, 2003.

MERRIAM, Allan. **The anthropology of music**. Evanston, Illinois: Northwestern University Press, 1964.

OLIVEIRA, Victor Matos de. A escolha do repertório no ensino coletivo de instrumentos: uma experiência vivida no Projeto “Orquestra de Violões nas Escolas”. In: **Anais do III Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música (SIMPOM)**, pp. 503-512. s.l.: s. e., 2014.

SÁ, Fábio Amaral da Silva. **Ensino coletivo de violão: uma proposta metodológica**. Dissertação de mestrado. Goiânia: UFG, 2016.

SOUZA, Henry Raphaely. A pesquisa sobre Ensino Coletivo de Instrumentos. In: **Anais do II Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música (SIMPOM)**, pp. 422-430. s.l.: s. e., 2012.

SOUZA, Luan Sodrê de. Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais: algumas considerações. In: **Anais do VI Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical (ENECIM)**. Salvador: UFBA, 2014.

_____. **Ensino de violão para violonistas solistas em uma classe de seminários em instrumento na graduação**. Dissertação de mestrado. Salvador: UFBA, 2015.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

TOURINHO, Ana Cristina. **A motivação e o desempenho escolar na aula de violão em grupo: influência do repertório de interesse do aluno.** Dissertação de Mestrado. Salvador: UFBA, 1995.

_____. Ensino coletivo de violão: proposta para disposição física dos estudantes em classe e atividades correlatas. In: KEHRWALD, Maria e SILVEIRA, Elusa (org.).

Anais do 20º Seminário Nacional de Arte e Educação. Montenegro: Ed. FUNDARTE, 2006.

_____. Espaços e ações profissionais para possíveis educações musicais. In: **Revista da ABEM**, número 15, pp. 7-10. Porto Alegre: ABEM, setembro de 2006.

_____. Ensino coletivo de instrumentos musicais: crenças, mitos, princípios e um pouco de história. In: **Anais do Congresso da Regional América Latina da International Society for Music Education.** S.l.: s.e., 2007.

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



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





Comunicação oral

O ENSINO DE TECLADO (HARTEC) NO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA UFJF EM UMA PERSPECTIVA DESCOLONIZADA: A CONSTRUÇÃO DOS CONTEÚDOS A PARTIR DO REPERTÓRIO NACIONAL

*THE TEACHING OF KEYBOARD IN THE MUSIC EDUCATION COURSE AT UFJF IN A DECOLONIZED
PERSPECTIVE: THE BUILDING OF KNOWLEDGE ROOTED IN THE NATIONAL REPERTOIRE*

*LA ENSEÑANZA DE TECLADO EN EL CURSO DE LICENCIATURA DE LA UFJF EN UNA PERSPECTIVA
DESCOLONIZADA: LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO POR EL REPERTORIO NACIONAL*

- **Fernando Vago Santana** (UFJF – fernandovagopianista@gmail.com)
- **Cindy Helenka Alves** (FAMES – cindyhalves@gmail.com)

Resumo:

Este trabalho apresenta a experiência desenvolvida no primeiro semestre de 2018 na UFJF, no curso de Licenciatura em Música, na disciplina de Teclado I, na qual todos os conteúdos foram construídos a partir da utilização de repertório brasileiro. Trata-se de uma disciplina obrigatória em que são aprendidos fundamentos básicos do instrumento para utilização na educação musical. Comumente, os professores ligados ao Piano Complementar pressupõem que o ensino desses conteúdos exige a utilização de materiais didáticos e repertório estrangeiro. Pode-se observar essa tendência desde autores clássicos como Bastien (1988) e até em proposições mais recentes. Embora a utilização de repertório estrangeiro seja viável, na experiência desenvolvida na UFJF, os conteúdos da disciplina foram construídos a partir de arranjos didáticos baseados em música da tradição oral e em música popular brasileira, constituindo-se em uma abordagem não eurocêntrica da formação em teclado. Participaram do estudo 8 alunos de Licenciatura, cujas impressões sobre as aulas foram coletadas a partir de questionários semiestruturados, em uma abordagem qualitativa. Essas impressões foram contrastadas com a descrição das aulas feita pelo professor. Concluiu-se pela possibilidade de ensino da disciplina sem a peremptoriedade da utilização de repertório estrangeiro, e com resultados satisfatórios na aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Piano Complementar. Teclado. Repertório didático para piano.

Abstract:

This research reports a teaching experiencing developed during the first semester of 2018 at UFJF, in the Keyboard class that is required for the Music Education course. At this experience all the contents were taught using Brazilian repertoire. This class is mandatory and aims to build the fundamentals of the keyboard and its use in music education. Usually teachers assume that such contents require foreign teaching materials and repertoire. This tendency is observed since classical author such as Bastien (1988) and even more recently. Although the use of foreign repertoire is totally effective, this research presents the possibility of developing the classes only by using pedagogical ar-





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

rangements based on oral tradition music and popular music from Brazil, in a non-eurocentric approach. The impressions of the 8 students enrolled last semester were collected using semi-structured questionnaires in a qualitative approach. These impressions were contrasted with the teacher's own perception of the classes. It was possible to conclude for the possibility of teaching the subject without necessarily using foreign repertoire, with satisfactory results in the students' learning.

Keywords: Secondary Piano. Keyboard. Teaching repertoire for piano.

Resumen:

Este trabajo presenta la experiencia desarrollada en el primer semestre de 2018 en la UFJF, en el curso de Licenciatura en Música, en la disciplina de Teclado I, en la cual todos los contenidos fueron contruidos a partir de la utilización de repertorio brasileño. Se trata de una disciplina obligatoria en la que se aprenden fundamentos básicos del instrumento para su uso en la educación musical. Comúnmente, los profesores ligados al Piano Secundario presuponen que la enseñanza de esos contenidos exige la utilización de materiales didácticos y repertorio extranjero. Se puede observar esta tendencia desde autores clásicos como Bastien (1988) e también en proposiciones más recientes. Aunque la utilización de repertorio extranjero es viable, en la experiencia desarrollada en la UFJF, los contenidos de la disciplina fueron contruidos a partir de arreglos didácticos basados en música de la tradición oral y en música popular brasileña, en un enfoque no eurocéntrico. Participaron del estudio 8 alumnos de Licenciatura, cuyas impresiones sobre las clases fueron recolectadas a partir de cuestionarios semiestructurados, en un abordaje cualitativo. Estas impresiones fueron contrastadas con las observaciones de las lecciones hechas por el profesor. Se concluyó por la posibilidad de enseñanza de la disciplina sin la peremptoriedad de la utilización de repertorio extranjero, y con resultados satisfactorios en el aprendizaje de los alumnos.

Palabras clave: Piano Secundario. Teclado. Repertorio didáctico para piano.

1. Introdução

O ensino de Teclado ou Piano Complementar como instrumento harmônico nos cursos de Licenciatura em Música é frequente nas matrizes curriculares brasileiras. Apesar das diferentes nomenclaturas e dinâmicas de aula que as instituições propõem, a finalidade normalmente consiste em ensinar fundamentos do instrumento para utilização como ferramenta de educação musical ou como suporte para o desenvolvimento de habilidades musicais do próprio aluno, especialmente quando a disciplina recebe o nome de Harmonia de Teclado (HARTEC).

Afora essa semelhança, surgem peculiaridades para essas disciplinas a depender do contexto em que se inserem. Em levantamento produzido em 2017, foi



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

possível detectar lugares em que essa aula de piano como instrumento complementar é denominada de Piano Suplementar, Piano Funcional, Instrumento Harmônico, Instrumento Complementar, Harmonia de Teclado, Teclado ou Piano B. O ensino dessa disciplina vem documentado desde o século XIX, tendo uma origem europeia e uma grande evolução nos Estados Unidos no século XX, chegando ao Brasil no final da década de 1970 por meio da professora Maria de Lourdes Junqueira Gonçalves (REINOSO, 2012, p. 7). Uma tradução direta do inglês implicaria uma ideia de Piano Secundário, o que por si só já é um conceito problemático.

Como ocorre com a maior parte do currículo superior de Música praticado no Brasil, essa disciplina não foi uma invenção nacional, tendo sido importada das tradições de ensino europeia e norte-americana. Com a disciplina foram também importadas as principais metodologias de ensino praticadas no exterior, perpetuando uma tendência cristalizada no mundo pianístico de ensino de conteúdos a partir de um repertório de natureza eurocêntrica. Essa inclinação se reproduz também na iniciação ao piano como instrumento principal (e não secundário), em que se observa um crescente interesse por materiais didáticos estrangeiros em detrimento da produção nacional (SANTANA, 2017, p. 55).

A utilização do repertório da tradição europeia e de materiais didáticos norte-americanos permite atingir as finalidades pedagógicas do ensino do instrumento de teclado, mas não é a única possibilidade à disposição dos professores.

Durante o primeiro semestre de 2018, na UFJF, foi possível desenvolver os conteúdos da disciplina de Teclado I utilizando apenas arranjos didáticos baseados na música da tradição oral e na música popular brasileira. Cinco desses arranjos foram para execução individual do aluno, e dois deles foram para execução conjunta, com vários teclados, simulando uma orquestra. Cada aluno ficou responsável por uma parte da grade do arranjo e executava no teclado o timbre do instrumento em questão.

O que será exposto a seguir são as reflexões e os resultados oriundos de um semestre dedicado a essa proposta, bem como perspectivas para ações futuras que



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
*"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"*





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

visem ressignificar a disciplina de Teclado, ampliando em seu escopo o espaço para o ensino e a aprendizagem de música a partir do repertório brasileiro.

1.1 Referencial teórico

A pesquisa se fundamenta em dois marcos teóricos essenciais, sendo um proveniente da Pedagogia do Piano e um da Educação em sentido lato. Trabalhou-se pela análise das proposições pedagógicas de Bastien (1988), por ser um autor referencial para o ensino do piano, e foram consideradas algumas propostas mais recentes para o ensino de Piano Complementar, tais como Corviser (2008) e Santos (2013). Estes dois últimos autores, que são brasileiros, possuem publicações recentes e relevantes nas quais discorrem sobre estratégias para o ensino de Piano como instrumento complementar. A obra de Santos estrutura uma metodologia de ensino de Piano Complementar para o Brasil, com uma ênfase no repertório estrangeiro, que é o mais utilizado pelos professores de piano em geral. Corvisier, por seu turno, analisa e comenta criticamente alguns materiais didáticos de origem norte-americana.

Conforme exposto anteriormente, já é conhecida a eficácia do repertório tradicional no ensino do piano e a preferência dos professores por materiais didáticos ianques. Este trabalho visa contribuir aos esforços dos autores que militam na área do ensino de Piano Complementar propondo uma utilização deliberada e progressiva de repertório brasileiro.

Sobre as estratégias para o ensino de piano no curso de Licenciatura em Música, destaca-se trabalho produzido por Bolsoni e Finck (2016), em que as autoras pesquisam as estratégias de ensino praticadas pelos professores de piano em curso de Licenciatura, mas tendo em conta a perspectiva dos alunos a respeito de suas experiências com essa disciplina.

Outro marco teórico para esse trabalho advém da Educação, e trata-se da ideia de uma pedagogia descolonizada. Essa perspectiva encontra ecos em autores



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





ligados ao universo da Educação Musical, tais como Couto (2014) e Sousa (2017) Trata-se de uma maneira de conceber a relação de ensino-aprendizagem evitando o condicionamento da repetição das mesmas metodologias de maneira estanque.

Couto enfatiza a necessidade de articulação entre a realidade profissional, a formação humana e o currículo praticado na universidade. A autora discute o papel que a tradição impôs sobre a constituição do currículo superior musical brasileiro, colocando em xeque alguns elementos tidos por alguns como incontestáveis, tais como o ensino tutorial (COUTO, 2014, p. 243-248). O currículo herdado da tradição eurocêntrica por vezes cristaliza algumas práticas ainda que elas se tornem descontextualizadas no Brasil do século XXI.

Sousa assevera que as faculdades de Música apresentam um tradicionalismo característico, mas que vem lentamente cedendo a práticas musicais alternativas. Sua abordagem aponta para a necessidade de adoção de um currículo multicultural mas que conserve as especificidades dos objetivos musicais que caracterizam a formação oferecida pelos cursos (SOUSA, 2017, p. 350-352).

1.2 Objetivos

A questão inicial que motivou esse trabalho indaga sobre a possibilidade de desenvolvimento da disciplina de Teclado no curso de Licenciatura da UFJF utilizando apenas repertório nacional. Nesta esteira, este estudo visa demonstrar a possibilidade de ensino de uma disciplina herdada da tradição europeia e norte-americana mas sem assumir uma perspectiva colonizada.

Constituem ainda objetivos desta investigação:

- Relatar a experiência de ensino de Teclado desenvolvida no primeiro semestre de 2018 na UFJF;
- Demonstrar a possibilidade de produção de arranjos didáticos para ensino de Teclado e Piano Complementar;





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

- Contrastar as propostas de ensino de Teclado focadas em repertório estrangeiro e repertório nacional;
- Comparar os resultados alcançados por essa disciplina com experiências prévias de ensino da mesma utilizando repertório europeu e norte-americano.

1.3 Metodologia

Ao longo de 15 aulas foram trabalhados conceitos típicos de aulas de Teclado ou Piano, como escalas e arpejos, progressões harmônicas e pequenas peças, sendo estes conteúdos desenvolvidos exclusivamente a partir da música brasileira. Essas aulas foram registradas e comentadas em um diário pelo professor da disciplina.

A perspectiva do professor foi contrastada com as impressões dos 8 alunos que cursaram a disciplina, os quais responderam a um questionário semiestruturado que abordava questões sobre a dinâmica das aulas e, principalmente, do tipo de repertório escolhido para as aulas.

A abordagem foi qualitativa (FLICK, 2009; BARDIN, 2010). A análise do conteúdo das respostas dos questionários e do conteúdo do diário do professor foi desenvolvida pelos dois autores deste artigo, na tentativa de assumir uma visão imparcial sobre os registros.

2. A disciplina de Teclado no curso de Licenciatura em Música da UFJF

O curso de Licenciatura em Música da UFJF é bastante recente, sem ainda ter formado nenhuma turma. Os alunos que ingressaram no primeiro vestibular cursaram o 7º período em 2018. A instituição oferece as opções de habilitação em Educação Musical e em Instrumentos ou Canto. Aqueles alunos que optam pela habilitação em Educação Musical cursam diversos instrumentos musicalizadores ao longo do curso, dentre os quais Teclado. A disciplina é oferecida em dois semestres



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

(Teclado I e Teclado II) e tem por objetivo principal desenvolver competências básicas no instrumento possibilitando seu uso em aulas no ensino básico. A disciplina dispõe de apenas uma hora de aula por semana.

No primeiro semestre foram trabalhados tópicos de técnica básica do instrumento, com um especial enfoque no aprendizado sobre dedilhados, escalas, arpejos, acordes e progressões harmônicas básicas. No segundo semestre serão utilizados diversos padrões de acompanhamento rítmico para acompanhamento por meio de cifras, bem como uma série de arranjos didáticos escritos para piano, sendo todos baseados na música brasileira.

A turma que frequentou o primeiro semestre letivo de 2018 tinha um perfil bastante heterogêneo. Havia alunos que atuam como baixista, flautista, violonista e saxofonista, além de três que declararam ter o piano como seu principal instrumento. Essa realidade é desafiadora para o professor, já que as atividades propostas precisavam envolver toda a classe.

Das atividades desenvolvidas, serão destacados três eixos principais:

a) Atividades para desenvolvimento de competências básicas no instrumento: Particularmente aqueles alunos que nunca haviam tocado teclado ou aprenderam o instrumento fora do contexto da educação formal, precisaram de algumas aulas em que fossem trabalhados elementos de técnica dos instrumentos de teclado;

b) Arranjos didáticos a partir da música da tradição oral para execução individual: esses arranjos propunham desafios pianísticos correlacionados ao estudo das escalas, dos arpejos e dos acordes e das progressões harmônicas que vinham sendo trabalhados em cada aula. Cada aluno tocava a totalidade do arranjo individualmente em um teclado, embora a dinâmica de aula fosse em grupo. Sob direcionamento do professor, todos estudavam o arranjo ao mesmo tempo, seguindo uma ordem lógica de passos; e, finalmente,

c) Arranjos didáticos a partir da música popular brasileira para execução em conjunto: nessa proposta, foi desenvolvida uma pequena orquestra de teclados, em



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
*"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"*





que os arranjos eram escritos em grade, e cada aluno ficava responsável por executar uma parte, utilizando o respectivo timbre no teclado.

A escolha desse material almeja ser um incentivo para que os futuros professores de Música no ensino regular valorizem o repertório da tradição oral e da música popular brasileira, incluindo-os em sua prática pedagógica.

3. Os arranjos didáticos utilizados, suas propostas e possibilidades

Conforme exposto, foram utilizados dois tipos de arranjos nas aulas, e em cada tipo foi possível trabalhar diferentes conceitos. O primeiro grupo de peças foi baseado em músicas da tradição oral, e incluiu *Capelinha de melão*, *Bam-ba-la-lão*, *Escravos de Jó*, *Côco do Engenho Novo* e *Caranguejo não é peixe*.

A proposta nesses arranjos é bastante similar, e a forma como estão estruturados já molda o percurso para ensino dos mesmos. O trabalho é iniciado com o solfejo da melodia da tradição oral, e a seguir, essa melodia é treinada na mão direita e depois na mão esquerda. Dominada a melodia, são trabalhados os acordes requeridos, em ambas as mãos, e depois juntam-se as partes. Tudo o que a mão direita executa a mão esquerda também executa em momento posterior, e vice-versa. É possível identificar esse percurso ao se observar a a partitura a seguir:



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

Moderato ♩ = 60

Figura 1. Arranjo de *Capelinha de melão*
Fonte: acervo pessoal do autor.

A partitura de *Escravos de Jó* também será colocada para ilustrar o argumento de que os conteúdos da aula podem ser abordados por meio dos arranjos. A melodia dessa canção utiliza as sete notas da escala diatônica maior. Seu estudo, portanto, é um exemplo claro de aplicação do conteúdo de escalas dentro de uma peça musical, sem ser necessário recorrer aos tradicionais Czerny, Hanon e similares.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

♩ = 104

1. 2.

10

19

29

38

48

Figura 2. Arranjo de *Escravos de Jó*

Fonte: acervo pessoal do autor.

O segundo grupo de peças consistiu em dois arranjos de música popular brasileira, a saber, *Canta, Canta minha gente*, de Martinho da Vila, e *A Banda*, de Chico Buarque de Holanda. Esses arranjos são para utilização interna no curso, e apresentam um entrave nos direitos autorais, enquanto que as canções da tradição oral são de domínio público, tornando viável a publicação dos arranjos.

Nessa segunda proposta, cada aluno ficou responsável por uma parte apenas, como flauta, trompete, oboé, saxofone, piano, percussão, contrabaixo, tuba, dentre outros. A instrumentação varia conforme o arranjo, e a distribuição das partes é feita



tendo em conta o nível de execução dos alunos. Como há três alunas na classe com maior desenvoltura ao piano, essas ficaram responsáveis pela execução dessa parte. Durante as aulas, cada teclado era programado no timbre do instrumento a ser executado e esses arranjos eram ensaiados. Essa prática permitiu trabalhar aspectos sobre a prática de tocar em conjunto. Parte da aula se tornou em um ensaio de uma orquestra de teclados.

A expectativa é que esses arranjos se multipliquem e que possam ser disponibilizados a público em breve, caso haja outros professores interessados em desenvolver conteúdos de Teclado, HARTEC ou Piano Complementar em uma perspectiva descolonizada.

4. Discussão

Essencialmente, a discussão que essa pesquisa suscita orbita em torno da escolha do repertório a ser utilizado para o ensino de disciplinas no curso de Licenciatura. Sendo o universo da Pedagogia do Piano permeado por influências europeias e norte-americanas, ainda são poucas as propostas que encorajam a utilização da música brasileira como fio condutor da aprendizagem do instrumento. Por esse motivo, esses arranjos didáticos têm sido propostos desde 2017 na tentativa de estimular essa inserção.

Embora seja possível desenvolver os conteúdos utilizando o repertório tradicional, a expectativa é de que fique demonstrado aqui que essa não é a única possibilidade de ensino para o instrumento de teclado.

5. Conclusão

Este trabalho pôde exteriorizar a prática pedagógica adotada nas aulas de Teclado da UFJF. Além de uma aula de HARTEC, tentou-se construir um espaço para





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

estudo do Piano como instrumento complementar, tendo como enfoque o repertório brasileiro.

Não se quis demonstrar a superioridade do repertório nacional em face da produção estrangeira. Apenas se quis demonstrar a possibilidade de ensinar os conteúdos julgados relevantes a partir desse repertório nacional. Essa experiência foi útil porque é fácil observar o quanto o ensino de piano e teclado é calcado na tradição, nas fórmulas já conhecidas e testadas por longo tempo. Disso decorre que muitos professores pressupõem a indispensabilidade de determinados métodos ou compositores no ensino dos conteúdos musicais. Todavia, uma abordagem descolonizada se demonstra viável, desde que haja suficiente engajamento por parte dos professores.

No próximo semestre letivo será ofertada na instituição a disciplina Teclado II, e essa perspectiva descolonizada será mantida. Os resultados mais concretos após dois semestres de acompanhamento da turma serão comunicados para suscitar maiores debates e reflexões para a ação pedagógica em futuros eventos.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4ª ed. Lisboa: Edições 70, 2010.

BASTIEN, James W. **How to teach piano successfully**. 3ª ed. San Diego: Kjos Music Company, 1988.

BOLSONI, Patricia; FINCK, Regina. A integração entre duas abordagens metodológicas na aula de piano na licenciatura: aprendizagem com e sem partituras. In: **Anais do XVII Encontro Regional Sul da ABEM - Diversidade humana, responsabilidade social e currículos: interações na educação musical**. Curitiba, 13 a 15 de outubro de 2016. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/xviiregsul/regs2016/paper/view/1911/854>>. Acesso em: 25 de julho de 2018.

CORVISIER, Fátima. Uma nova perspectiva para a disciplina Piano Complementar. In: **Anais do XVIII CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-**



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

GRADUAÇÃO EM MÚSICA. Salvador, 2008, p. 191-194. Disponível em: < https://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2008/comunicas/COM413%20-%20Corvisier.pdf>. Acesso em: 25 de julho de 2018.

COUTO, Ana Carolina N. Repensando o ensino de música universitário brasileiro: breve análise de uma trajetória de ganhos e perdas. **Opus**, Porto Alegre, v. 20, n.1, p. 233-256, jun. 2014. Disponível em: < <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/111> >. Acesso em: 25 de julho de 2018.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. São Paulo: Penso, 2009.

REINOSO, Ana Paula Teixeira. **O ensino de piano em grupo nas universidades brasileiras**. 2012. Dissertação (Mestrado em Música) - Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em: < <http://www.unirio.br/ppgm/arquivos/dissertacoes/ana-reinoso/view>>. Acesso em: 25 de julho de 2018.

SANTANA, Fernando Vago. 2017. 371f. Tese (Doutorado em Música) - Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SANTOS, Rogério Lourenço dos. **O ensino de piano em grupo: uma proposta para elaboração de método destinado ao curso de piano complementar nas universidades brasileiras**. 2013. 255f. Tese (Doutorado em Música) - Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27158/tde-22082013-141410/pt-br.php>>. Acesso em: 25 de julho de 2018.

SOUSA, Renan Santiago de. **Música, educação musical e multiculturalismo: uma análise da formação de professores(as) em três instituições de ensino superior da cidade do Rio de Janeiro**. 2017. 402 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em: < <http://www.educacao.ufrj.br/ppge/dissertacoes2017/dRenanSantiago.pdf> >. Acesso em: 25 de julho de 2018.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





Comunicação Oral

EXPRIMENTASONS: PROCESSOS DE VIVÊNCIA E CRIAÇÃO MUSICAL

EXPERIMENTASONS: EXPERIENCE AND MUSICAL CREATION PROCESS

EXPERIMENTASONS: PROCESOS DE VIVENCIA Y CREACIÓN MUSICAL

- **Djenane Vieira** (Prefeitura Municipal de Jundiá)

Resumo:

Este é o relato de uma experiência referente a um projeto de Educação Musical aplicado em classes de Ensino Fundamental num Centro de Educação de Jovens e Adultos da rede pública municipal de XXXXXX, XX, entre os meses de Agosto e Dezembro de 2017, envolvendo aproximadamente 80 alunos e cujo objetivo principal foi propor uma vivência com jogos musicais de corpo e voz e de criação sonora, com a construção de instrumentos musicais a partir de objetos do cotidiano, como canos de PVC, tampinhas de garrafa PET, arames, garrafas de vidro e instrumentos de pequena percussão. A inspiração para este projeto foi a obra do multi-instrumentista Hermeto Pascoal, que convidou alguns dos alunos para o lançamento do seu recente disco "No mundo dos Sons", o qual foi utilizado como suporte nas atividades em sala de aula. O projeto foi desenvolvido nas aulas de Arte, dentro da grade curricular e seu aporte teórico encontra-se nos escritos de Hans-Joachim Koellreutter sobre improvisação e aprendizagem musical humanizadora. Ao longo do projeto os alunos produziram inúmeras peças musicais de forma colaborativa, além de construir objetos musicais que ainda hoje são utilizados em sala de aula.

Palavras-chave: Criação de instrumentos, vivências musicais, improvisação em grupo, EJA, Hermeto Pascoal

Abstract:

This is the report of an experience regarding a Music Education project applied in Elementary School classes in a Youth and Adult Education Center of the municipal public network of XXXXXX, XX, between August and December 2017, involving approximately 80 students and whose main objective was to propose an experience with musical games of body and voice and of sound creation, with the construction of musical instruments from objects of daily life, such as PVC pipes, PET bottle caps, wires, glass bottles and small percussion instruments. The inspiration for this project was the work of the multi-instrumentalist Hermeto Pascoal, who invited some of the students to the launch of their recent album "In the world of the Sounds", which was used as support in the activities in the classroom. The project was developed in Art classes within the curriculum and its theoretical contribution is found in the writings of Hans-Joachim Koellreutter on improvisation and humanizing musical learning. Throughout the project students have produced numerous musical pieces in a collaborative way, as well as constructing musical objects that are still used in the classroom today.

Keywords: Creation of instruments, musical experiences, group improvisation, EJA, Hermeto Pascoal





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

Resumen:

Este es el relato de una experiencia referente a un proyecto de Educación Musical aplicado en clases de Enseñanza Fundamental en un Centro de Educación de Jóvenes y Adultos de la red pública municipal de XXXXXX, XX, entre los meses de agosto y diciembre de 2017, que involucra aproximadamente a 80 alumnos y cuyo objetivo principal fue proponer una vivencia con juegos musicales de cuerpo y voz y de creación sonora, con la construcción de instrumentos musicales a partir de objetos de lo cotidiano, como tubos de PVC, tapas de botella PET, alambres, botellas de vidrio e instrumentos de pequeña percusión. La inspiración para este proyecto fue la obra del multi-instrumentista Hermeto Pascoal, que invitó a algunos de los alumnos para el lanzamiento de su reciente disco "En el mundo de los Sonidos", el cual fue utilizado como soporte en las actividades en el aula. El proyecto fue desarrollado en las clases de Arte, dentro del currículo y su aporte teórico se encuentra en los escritos de Hans-Joachim Koellreutter sobre improvisación y aprendizaje musical humanizadora. A lo largo del proyecto los alumnos produjeron innumerables piezas musicales de forma colaborativa, además de construir objetos musicales que aún hoy se utilizan en el aula.

Palabras clave: Creación de instrumentos, vivencias musicales, improvisación en grupo, EJA, Hermeto Pascoal

1. Introdução

O ensino na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos) possui algumas singularidades as quais o diferenciam do ensino regular. Os alunos, em sua maioria, não iniciaram ou não concluíram os estudos na idade certa e por motivos variados como: necessidade de aprimoramento dos conhecimentos para avançar no emprego; realização pessoal; busca de oportunidades de trabalho ou mesmo um novo emprego; assim, a educação nessa fase da vida configura-se como uma necessidade latente. Se esses alunos não tiveram a oportunidade de aprendizagem da leitura e escrita e também das outras áreas do conhecimento, via de regra tampouco tiveram a oportunidade da aprendizagem de música no ambiente escolar. Essa realidade é a de muitas unidades de ensino que possuem a modalidade EJA e assim o é no Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos de XXXXX, interior de XX.

Este projeto foi pensado exclusivamente para os alunos do Ensino Fundamental I e para a turma de 9º ano do PROEJA (ensino profissionalizante), dentro das aulas do componente curricular Arte. As aulas de Arte nesta unidade de ensino contemplam



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

exclusivamente a linguagem musical, por não haver estrutura para aulas de artes visuais ou qualquer outro espaço maior para o ensino das outras linguagens. Sendo assim, foi decidido em comum acordo com a gestão escolar que a linguagem unicamente trabalhada seria a linguagem musical.

2. A proposta do projeto

O projeto “ExperimentaSons” (escrito dessa forma propositalmente para enfatizar seu objetivo principal) proporcionou aos alunos uma vivência musical múltipla, valendo-se de jogos musicais dinâmicos com trabalho corporal e vocal e concomitantemente propôs a criação de instrumentos musicais a partir de objetos do cotidiano, desenvolvendo assim a musicalidade dos alunos. Como pressuposto teórico utilizei o pensamento da criação coletiva e da humanização no ensino de música do educador alemão Hans-Joachim Koellreuter, com base nos textos escritos no livro da Teca Alencar de Brito (2005).

O projeto foi desenvolvido nas aulas de Arte, ao longo de 4 meses, com início no mês de Agosto de 2017. Embora Koellreutter tenha sido a base teórica, a fonte de inspiração maior deste projeto foi o músico e compositor Hermeto Pascoal, devido a sua inventividade para construir instrumentos e sua forma lúdica de compreender e executar os sons. A exploração dos sons dos objetos e de suas possíveis combinações, assim como as diversas possibilidades de execução foi o mote do projeto, que também propôs possibilidades de criação em conjunto. A ideia era explorar a capacidade criativa dos alunos, bem como contemplar seus saberes prévios, saberes estes decorrentes de suas ocupações laborais, visto que entre esses alunos tínhamos encanadores, eletricitas, pedreiros, marceneiros e costureiras, entre outras profissões. Tais saberes se tornariam necessários para a construção dos objetos e instrumentos musicais em sala de aula.

3. Metodologia



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

Primeiramente, foi desenvolvido um trabalho de sensibilização rítmica, melódica e auditiva, por meio dos jogos musicais que usam o corpo e a voz, possibilitando aos alunos vivenciarem os fenômenos sonoros de forma lúdica. A vida e a obra do mestre inspirador, Hermeto Pascoal, foi apresentada aos alunos por meio de documentários, fotos e arquivos de áudio. Por coincidência, no início do projeto, no mês de agosto de 2017, o músico realizou em nossa cidade o show de lançamento de seu mais novo trabalho na unidade do SESC e fomos agraciados com o convite do próprio músico, ao saber do projeto, para assistirmos seu show. Foi um momento ímpar para os alunos e para mim, enquanto educadx. Os alunos da turma do 9º ano foram os contemplados com esse convite e puderam inclusive bater um papo com o artista antes do show.

Enquanto os alunos desenvolviam a musicalidade com os jogos, todos deveriam trazer objetos diversos que produziam som, como garrafas de vidro, latas de alumínio, tampas de garrafa PET, as tampas dessas garrafas, capsulas de café, cano de PVC, baldes, entre outros objetos. Toda a comunidade escolar colaborou com a coleta desses objetos. O projeto foi desenvolvido em 14 aulas, com duração de 1h15m cada, nas quais os alunos puderam explorar os sons dos objetos e suas combinações possíveis, e foram confeccionados 5 instrumentos diferentes a partir dos objetos coletados pelos alunos e professores. Contamos, além dos objetos trazidos pelos alunos, com um teclado musical eletrônico e diversos instrumentos de pequena percussão, sempre priorizando músicas brasileiras, além dos improvisos musicais produzidos entre alunos e professores.

A exploração sonora dos objetos antes da construção dos instrumentos permitiu aos alunos descobrir diversas possibilidades timbrísticas que tais objetos traziam. Algumas problematizações, como no caso do “garrafone”, onde a afinação era definida pela quantidade de água nas garrafas de vidro, foram percebidas e resolvidas pelos próprios alunos. Todas as etapas do projeto foram registradas em vídeo, fotos e áudio. As improvisações foram registradas em vídeo e áudio e os alunos apreciaram suas próprias obras além da própria execução.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
*"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"*





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

Conclusão

A proposta do projeto vai ao encontro do pensamento flademiano das pedagogias musicais abertas, buscando novas possibilidades de ação que cada vez se desairragam dos conteúdos hegemônicos eurocentrados, buscando a valorização da cultura brasileira e das práticas que incentivem a criação e a vivência ativa dos alunos de música. Em todas as aulas foi possível uma reflexão sobre os novos saberes apreendidos e sobre as novas experiências vivenciadas e os alunos puderam se expressar através da música. Me surpreendi com o desenvolvimento de todos os alunos ao longo do projeto pois nenhum deles ficou inerte frente às dinâmicas em sala de aula. O projeto não previa uma culminância com os resultados, porém, uma pequena amostra dos resultados foi apresentada à comunidade escolar. “ExperimentaSons” impactou a toda a comunidade escolar, mesmo aos que só assistiram a pequena apresentação, passando pelos professores que contribuíram com os objetos.

Referências Bibliográficas

BRITO, Teca. **Koellreutter Educador**. São Paulo: Ed. Peirópolis, 2015.

PASCOAL, Hermeto. **No mundo dos Sons**. Gravadora



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
*"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"*





Comunicação oral

HISTÓRIAS DA MPB – O MUSICAL: UMA EXPERIÊNCIA COM O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NAS AULAS CURRICULARES DE MÚSICA NO ENSINO MÉDIO

*STORIES OF MBP - THE MUSICAL: AN EXPERIENCE WITH SUPERVISED INTERNSHIP IN THE
CURRICULAR CLASSES OF MUSIC IN HIGH SCHOOL*

*HISTORIAS DE LA MPB - EL MUSICAL: UNA EXPERIENCIA CON LA PRÁCTICA SUPERVISADA EN
LAS CLASES CURRICULARES DE MÚSICA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA*

- **Gabriela Flor Visnadi e Silva** (UFMA - Universidade Federal do Maranhão
gabrielaflo.ufma@gmail.com)
- **Marilane Borges Carvalho** (UFMA – Universidade Federal do Maranhão -
marilane94br@hotmail.com)

Resumo:

O Estágio Supervisionado é um espaço de grande relevância no processo de formação de professores(as). Pode ser compreendido como uma possibilidade para que os(as) licenciandos(as) iniciem o desenvolvimento de sua identidade como professores(as) de música, desde que tenham a oportunidade de vivenciar diferentes abordagens metodológicas, e participar ativamente das decisões em sala de aula. Neste relato de experiência, apresentamos os resultados de um trabalho desenvolvido durante um Estágio Supervisionado em Música com estudantes do Ensino Médio. Visando a elaboração de um Espetáculo Musical, foram articulados conteúdos e estratégias de diferentes linguagens artísticas no espaço das aulas curriculares de música. Buscou-se estabelecer um ambiente positivo, com relações horizontais entre estudantes, estagiários(as) e professores(as) de música, num processo onde todos(as) participaram ativamente das escolhas, decisões e da construção de conhecimentos. O resultado do trabalho e os relatos de estudantes, estagiários(as) e familiares revelam que a participação no trabalho favoreceu o desenvolvimento musical e artístico dos(as) estudantes e licenciandos(as), e também ampliou seus horizontes e suas concepções em relação à música e às possibilidades de ação em educação musical, contribuindo para a formação de professores(as) mais sensíveis, críticos, autônomos e comprometidos.

Palavras-chave: Educação Musical; formação de professores; estágio supervisionado; espetáculo musical.

Abstract:

Supervised Internship is a space of great relevance in the process of training teachers. It can be understood as a possibility for graduation students to begin building their identity as music teachers, provided they have the opportunity to experience different methodological approaches and actively participate in classroom decisions. In this experience report, we present the results of a work developed during a Supervised





Internship in Music with high school students. Aiming at the elaboration of a Musical Show, contents and strategies of different artistic languages were articulated in the space of the curricular classes of music. It was sought to establish a positive environment, with horizontal relations between students, interns and teachers of music, so that all participants actively participated in the decisions and in the construction of knowledge. The results of the work and the students, interns and family members reports revealed that participating in the work favored the musical and artistic development of the students and graduates, and also broadened their horizons and their conceptions regarding music and the possibilities of action in music education, contributing to the formation of more sensitive, critical, autonomous and committed teachers.

Keywords: Musical education; teacher training; supervised internship; musical show.

Resumen:

La Práctica Supervisada es un espacio de gran relevancia en el proceso de formación de profesores(as). Se puede entender como una posibilidad para que los licenciandos inicien la construcción de su identidad como profesores de música, siempre que tengan la oportunidad de experimentar diferentes enfoques metodológicos y participar activamente en las decisiones en el aula. En este relato de experiencia, presentamos los resultados de un trabajo desarrollado durante una Práctica Supervisada en Música con estudiantes de la educación secundaria. Con vistas a la elaboración de un Espectáculo Musical, fueron articulados contenidos y estrategias de diferentes lenguajes artísticos, en el espacio de las clases curriculares de música. Se buscó establecer un ambiente positivo, con relaciones horizontales entre estudiantes, pasantes y profesores de música, en un proceso donde todos(as) participaron activamente en las elecciones, decisiones y construcción de conocimientos. El resultado del trabajo y los relatos de estudiantes, pasantes y familiares revelan que la participación en el trabajo favoreció el desarrollo musical y artístico de los estudiantes y licenciandos, y también amplió sus horizontes y sus concepciones con relación a la música y las posibilidades de acción en la educación musical, contribuyendo a la formación de profesores(as) más sensibles, críticos, autónomos y comprometidos.

Palabras clave: Educación musical; formación de profesores; práctica supervisada; espectáculo musical.

1. O Estágio Curricular Supervisionado em Música como espaço privilegiado para formação do(a) educador(a) musical

No processo de formação oferecido pelos cursos de Licenciatura em Música, estudantes vivenciam uma série de atividades distintas, dentre disciplinas teóricas; teórico-práticas; práticas musicais; visitas a diferentes contextos; e outras possibilidades, a depender da instituição e da matriz curricular do curso. O Estágio Supervisionado faz parte do rol de atividades obrigatórias previstas por Lei, totalizando





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

a carga horária de 400 horas, que são organizadas, por sua vez, de acordo com os projetos políticos pedagógicos de cada curso. Um dos objetivos específicos do Estágio Supervisionado é proporcionar uma experiência significativa e orientada, em situações reais de trabalho, concretizando e ampliando os conhecimentos teóricos e práticos abordados nas disciplinas. No caso dos cursos de formação de professores(as) de música, diversos contextos podem ser compreendidos como campos legítimos para a realização do Estágio, sendo que os principais são as escolas básicas em todas suas etapas de ensino.

É importante ressaltar que o Estágio Supervisionado trata-se de um momento bastante delicado na formação do(a) licenciando(a), pois para muitos(as), é a primeira experiência de prática docente, tornando-se uma referência para práticas futuras. A qualidade destas primeiras experiências como professor(a) de música, pode aproximar ou afastar o(a) estagiário(a) da educação musical, assim como pode influenciá-lo(a) a ser um(a) professor(a) mais ou menos conservador(a) nas suas práticas. Portanto, é necessário que estejamos em constante reflexão e diálogo, no sentido de avaliar, discutir e divulgar as práticas desenvolvidas nos espaços destinados aos Estágios Supervisionados em Música, além de levar em conta as perspectivas de todos(as) os(as) envolvidos(as) no processo.

Este texto relata um trabalho realizado durante o Estágio Supervisionado em aulas curriculares de música no contexto do Ensino Médio. O projeto foi desenvolvido com quatro turmas de terceiro ano, com uma média de 30 (trinta) estudantes em cada turma, durante o segundo semestre de 2017. Os envolvidos no projeto foram o professor de música da escola, a professora orientadora de Estágio e os(as) estagiários(as), que juntos desenharam os caminhos da proposta de realizar um Espetáculo Musical abordando alguns dos movimentos da MPB, que foi apresentado no encerramento do ano letivo.

Os principais objetivos deste projeto, que integrava o Plano de Ensino das aulas de Música, passavam por: (1) articular as diferentes linguagens artísticas (música, dança, teatro, artes visuais), visando a elaboração de um espetáculo musical sobre alguns dos



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





principais movimentos da Música Popular Brasileira do séc XX; e (2) envolver os(as) estudantes ativamente nas diferentes linguagens artísticas, de forma a desenvolver habilidades técnicas específicas de cada linguagem; capacidades criativas; tomada de decisões; autonomia; compreensão estética e reconhecimento sobre a contextualização histórica e política dos diferentes movimentos da MPB abordados no Musical.

A proposta partiu do professor de música das turmas, que se manteve sempre aberto às sugestões e às ideias que surgiram durante o processo. Assim, o trabalho foi construído coletivamente, envolvendo professores, estagiários(as) e estudantes, sempre buscando estabelecer relações horizontais para que todos(as) pudessem contribuir e participar ativamente das decisões.

A ideia de incluir o Musical no planejamento para as aulas de música vem ao encontro de Graça; Rodrigues; Alves (2015), entendendo esta modalidade de trabalho como uma possibilidade de articular, de forma significativa, diferentes áreas do conhecimento, sem deixar de lado o trabalho específico com a música, já que o envolvimento no Musical permite “ampliar e usufruir de todo o potencial educativo que a vivência musical pode proporcionar, sobretudo quando é realizada em conjunto com outras formas de arte e em sintonia com a experiência dos alunos” (p.300).

Outro ponto a ser considerado é a possibilidade de trabalhar com a diversidade presente em sala de aula. O Musical permite explorar diferentes capacidades e habilidades presentes nas turmas, já que envolve a articulação das diferentes linguagens artísticas, além da elaboração, organização e gestão do trabalho. Dessa forma, tanto estagiários(as) como estudantes têm autonomia para decidir de que maneiras podem contribuir com a proposta, descobrindo, desenvolvendo e ampliando competências e habilidades com as quais se identificam.

2. Vozes de uma geração, histórias da MPB: o Musical





Muito tem se discutido sobre a necessidade de repensar as práticas pedagógicas em música levando em conta as transformações vivenciadas nas últimas décadas, tanto no que se refere ao desenvolvimento tecnológico, constantemente transformando e ampliando os modos de se envolver com música; como também às relações pessoais, sociais e com o mundo, acarretando em novas configurações nas relações estabelecidas entre professores(as), estudantes e os objetos de estudo (QUEIROZ, 2013). Além disso, as diferentes realidades culturais e sociais dos diversos contextos implicam em necessidades, interesses e possibilidades de ações distintas em educação musical, nos levando a refletir sobre a formação de professores(as) de música para atuar nesta realidade.

No contexto do Ensino Médio, encontramos a música permeando diversas atividades cotidianas dos(as) jovens, e com o desenvolvimento e acesso às tecnologias, percebemos que a música configura um espaço de extrema importância em suas vidas: carregam músicas prediletas nos celulares; trocam informações sobre bandas preferidas e exibem suas *playlists* aos colegas. Assim, consideramos necessário valorizar, desenvolver e ampliar as habilidades e conhecimentos musicais que os(as) estudantes trazem do cotidiano, legitimando seus saberes musicais e ampliando os horizontes de possibilidades de se envolver diretamente com música.

A proposta de realizar o espetáculo musical foi uma forma de motivar os(as) estudantes a se envolver com música, de forma ativa e desafiadora. O fato de articular as diferentes linguagens artísticas fazia com que as ideias de música dos(as) estudantes fossem ampliadas, já que eles precisariam compreender os conteúdos musicais dentro de um contexto maior, onde todos os outros aspectos fazem sentido e estão articulados.

O tema proposto para a elaboração do musical envolvia alguns dos movimentos da música popular brasileira, que foram estudados e discutidos com as quatro turmas de 3º ano do Ensino Médio. Os(as) estudantes de cada turma se organizaram em pequenos grupos para pesquisar e apresentar, em forma de seminário, um pouco sobre os seguintes movimentos da MPB: Tropicália; Canções de Protesto; Bossa Nova;



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

Jovem Guarda e Clube da Esquina. Os pequenos grupos apresentaram aspectos históricos, sociais e políticos que envolviam os movimentos; repertório e suas características musicais; principais compositores e intérpretes; e fatos ou situações relevantes. Após esta primeira etapa, foi realizado um sorteio, no qual cada turma ficou responsável por um dos movimentos pesquisados, dedicando-se completamente à proposta. A opção pelo sorteio se deu para que nenhuma turma se sentisse prejudicada, já que seria difícil conseguir um consenso entre todos(as) os(as) estudantes.

A tarefa, a princípio, não era fácil: cada turma precisava elaborar um roteiro que levasse ao público aspectos representativos dos movimentos sorteados - Jovem Guarda, Clube da Esquina, Canções de Protesto e Tropicália -, articulando as diferentes linguagens artísticas de forma coerente. Para tal, as atividades realizadas envolveram desde a pesquisa e estudo mais aprofundado sobre cada movimento; escolha de repertório para ser tocado, cantado e/ou dançado; elaboração de coreografias e outras possibilidades de movimentações; seleção de fatos e situações importantes que pudessem ser teatralizados; pesquisas relacionadas a cenários e figurinos, levando em conta as tendências de cada época e região; montagens de vídeos e imagens para projeção; elaboração de roteiros coerentes envolvendo todos estes aspectos; e por fim, a articulação dos roteiros das 4 (quatro) turmas envolvidas, de maneira a configurar um único espetáculo.

Algumas estratégias foram criadas de acordo com as necessidades que surgiram no decorrer do trabalho. Optou-se por organizar as turmas em equipes de trabalho, de forma que cada equipe ficou responsável por uma tarefa: elaboração de figurinos e cenários; criação e ensaios de coreografias; elaboração e representação das cenas teatrais; arranjo e performance musical; elaboração de montagens de vídeos; e divulgação do espetáculo nas redes sociais. Para isso, foram necessários diversos encontros com as turmas fora dos horários de aula, trabalhando aspectos específicos de música, teatro e dança, de acordo com a necessidade e interesse dos(as) estudantes. Oficinas de teatro e dança foram realizadas, além de todos os ensaios para



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





as performances musicais com os(as) cantores solistas. Para o acompanhamento dos(as) cantores, foi formada uma banda base envolvendo estagiários(as) e outros músicos convidados do curso de licenciatura. Muitos(as) dos(as) estudantes participaram das decisões musicais junto à banda. A iluminação foi feita em parceria com o professor de artes cênicas da escola, que esteve presente nas duas apresentações realizadas no auditório central da Universidade, envolvendo cerca de 300 espectadores.

A seguir, detalharemos um pouco sobre o processo com uma das turmas que participaram do projeto, que ficou responsável pelo tema “Canções de Protesto”.

3. Amanhã vai ser outro dia

“Canções de Protesto” - ou “Música de Protesto” - foi o movimento sorteado para ser abordado no Musical pela turma do 3º Ano B. Ao sair o resultado do sorteio, todos(as) os(as) estudantes apresentaram entusiasmo e muita expectativa com as diversas possibilidades de tratar esta temática, mesmo aqueles(as) que aguardavam um resultado diferente.

Inicialmente, foram realizadas aulas expositivas buscando um aprofundamento sobre o contexto histórico/ político/ social/ estético; os principais compositores e intérpretes do movimento; as principais obras e suas características musicais. Todos(as) se envolveram de forma ativa na busca por materiais – estagiários(as), professores e estudantes, dividindo com toda a turma os textos, gravações, músicas e trechos de documentários que abordassem a relação entre a ditadura militar e o movimento de músicos e artistas da época, que protestavam e lutavam pela democracia e liberdade de expressão. Desde esta primeira etapa do trabalho, toda a turma se envolveu emocionalmente com o movimento estudado, chocando-se com fatos e depoimentos de pessoas que viveram de perto aqueles momentos; relacionando composições e letras com o cenário político em questão; e também fazendo um paralelo com os dias atuais.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

Ouvimos, cantamos e tocamos diversas canções, para então selecionar aquelas que não poderiam faltar no Musical. A escolha foi feita pela própria turma, por meio de votação, levando em conta a importância da peça para o movimento em questão, e também suas possibilidades de performance com a turma: Cálice (Chico Buarque de Holanda e Gilberto Gil); Pra não dizer que não falei das flores (Geraldo Vandré); Opinião (Zé Ketti) e Oração Latina (César Teixeira). Nesse processo, assistimos com a turma alguns trechos de documentários sobre a ditadura militar; cenas de Festivais de Música da Record – que envolviam compositores e intérpretes de canções de protesto; e também momentos do show Opinião (com Zé Ketti, Nara Leão e João do Vale). O fato de relacionar as músicas com cenas reais e com o contexto da época fez com que estudantes e estagiários(as) compreendessem aquelas peças com muito mais profundidade do que se abordássemos somente seus aspectos técnicos-musicais. As músicas adquiriram um outro sentido para todos(as), o que ficou visível pelo engajamento e motivação de levar ao público, através do Musical, tudo o que aquelas peças representavam dentro do movimento. A preocupação com aspectos técnicos – afinação, arranjos, performance – também se fazia presente, por isso, foram realizadas atividades preparatórias envolvendo voz e movimentos corporais.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





Figura 1: Cena do Show “Opinião”, com estudantes interpretando Zé Ketí, Nara Leão e João do Vale. (Acervo das autoras)

A partir da escolha das canções, deu-se início à elaboração do roteiro, construído e alimentado até algumas semanas antes da apresentação, sempre aberto a novas ideias que fossem surgindo. Tanto estudantes como estagiários(as) tinham liberdade de participar ativamente desta construção, trazendo propostas, sugerindo mudanças, elaborando materiais. Nesse sentido, pudemos perceber o quanto a autonomia estava sendo desenvolvida no grupo quando nos deparamos, diversas vezes, com estudantes fora do horário de aula ensaiando ou trabalhando - por conta própria - em elementos do Musical. Os(as) estudantes realizaram pesquisas relacionadas às roupas e adereços para representar a época, fazendo levantamento de preços e se organizando na compra de figurinos e outros materiais necessários para o Musical. A cada aula/ ensaio as equipes apresentavam novas sugestões, pesquisas, arrecadavam dinheiro para a compra de materiais, todos muito empenhados em fazer um bom trabalho, envolvendo até mesmo alguns pais e mães de estudantes, que ajudaram na confecção de materiais cenográficos.

Os ensaios do 3º Ano – B foram bastante intensos e ocorreram inicialmente durante o horário das aulas e aos poucos foram ampliando-se, de acordo com a necessidade de realização dos ensaios. Parte dos estudantes participou também dos ensaios com a banda base, junto a qual solistas e instrumentistas puderam cantar e tocar as canções apresentadas no musical. Na semana do evento foi realizado um ensaio geral com as quatro turmas e banda base, facilitando o processo de reconhecimento do espaço e marcação de palco, além de permitir pequenos ajustes no roteiro.

Cada movimento musical apresentado no espetáculo teve uma característica em destaque – a “Jovem Guarda”, abriu o Musical e foi a mais divertida, com cenas espirituosas e repleta de coreografias, levando a plateia às risadas em diversos momentos; “Clube da Esquina” privilegiou a interpretação teatral e o canto,



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

apresentando canções mineiras consagradas, em arranjos especialmente desenvolvidos para a turma, valorizando vozes solistas e coro; “Tropicália” deu um show de cores e dança, lembrando cenas históricas dos Festivais de Música da Record, e despertando em muitas meninas da turma o gosto pela dança.

“Canções de Protesto” foi, sem dúvida, o mais emocionante dos quatro temas. Muitas pessoas da plateia e do elenco caíram nas lágrimas e se sentiram extremamente tocados com as cenas apresentadas pela turma. Em “Cálice”, toda a turma espalhada em pé, pelo palco, cantou forte em uníssono, iluminados cada qual por uma lanterna. Estudantes vestidos de militares subiram ao palco apagando suas luzes, numa alusão à censura que muitas pessoas sofriam durante o período de ditadura militar. Algumas cenas e depoimentos foram reproduzidos num telão ao fundo do palco, reforçando a veracidade das histórias lembradas no espetáculo. A histórica foto mostrando jovens segurando a faixa “Amanhã vai ser outro dia” foi revivida pelos(as) estudantes, que cuidaram de todos os detalhes para encenar o momento da imagem.



Figura2: cena de Protesto (acervo das autoras)



Gente, é verdade mesmo muita gente chorou na nossa parte! Isso quer dizer que nós apresentamos com sentimento acima de tudo. Sentimento de revolta, com tanta barbaridade que aconteceu naquele período, e de esperança num Brasil diferente. Foi sem dúvida uma das melhores experiências que eu já vivi. E hoje eu acho que esse musical deveria ser assistido por mais gente, por trazer tanta informação em um só espetáculo! (Otávio, estudante do 3º ano B)

Uma das estagiárias que trabalhou junto à turma declara que a experiência foi enriquecedora, contribuindo na ampliação de saberes imprescindíveis para sua formação profissional. Ela explica que pôde compreender o quanto as possibilidades oferecidas pelas outras linguagens artísticas podem contribuir e enriquecer a relação com a música, especialmente nos contextos de formação humana. O trabalho interdisciplinar realizado nas aulas de Música e na construção do musical como um todo evidenciou a necessidade de integração dos conhecimentos artísticos a outras áreas do conhecimento, possibilitando aos alunos reflexões sobre questões que se fazem presentes em seu dia a dia.

4. Frutos que colhemos

O trabalho realizado coletivamente com estudantes, estagiários(as) e professor(a) nos permitiu perceber, principalmente, o quão rico e significativo pode ser um trabalho realizado no espaço das aulas curriculares de música na escola básica. Todos(as) deixaram esta experiência com a certeza de que o aprendizado foi grande, tanto em relação aos aspectos musicais, históricos, como também na forma de lidar com os grupos. Alguns relatos dos(as) estagiários(as) explicam que, no Musical, puderam conhecer um universo de repertório que nunca haviam tido contato, e que aprenderam muito com os(as) estudantes, já que, em vários momentos, estes(as) traziam seus saberes cotidianos para a sala de aula, participando da construção do conhecimento de forma ativa.

O laço afetivo desenvolvido entre todos(as) os(as) participantes – tanto entre si, como com o trabalho - ficou muito evidente nos olhares, gestos, relatos, abraços e



tantas palavras de carinho. Para vários(as) estudantes, a participação no Musical permitiu a união das turmas para a realização de algo “grandioso”:

foi um prazer fazer parte desse projeto. Todos nós levaremos conosco essa experiência, e obrigada a os estagiários que nos ajudaram a construir esse lindo musical, aos professores também por terem nos ajudado e acreditado no nosso potencial e por nos darem a chance de fechar o ano letivo assim (Fernanda, estudante do 3º A)¹.

Para os(as) estagiários(as), a experiência colaborou na formação pedagógica em música, apontando um leque de possibilidades de práticas significativas em Educação Musical. O fato de ser uma proposta interdisciplinar, ajudou-nos a conhecer melhor os diferentes perfis encontrados nestas turmas de Ensino Médio, já que lhes era permitido se envolver na proposta de diferentes maneiras. A abertura para o diálogo e as relações horizontais entre todos(as) os(as) envolvidos(as) contribuiu para a solidificação de um trabalho que explorou e valorizou singularidades; permitiu que exercitassem a autonomia à medida em que participavam das tomadas de decisões; e ampliou suas percepções em relação à arte e às suas possibilidades de ações artísticas. Tanto estudantes como estagiários(as) puderam conhecer e experimentar práticas artísticas que até então nunca haviam vivenciado. A experiência de subir ao palco com os(as) colegas, sentindo-se parte integrante de um espetáculo artístico dessa magnitude, marcou a vida de muitos(as) dos(as) participantes. A importância da relação positiva e dos laços afetivos criados entre todos(as) também é perceptível nos depoimentos.

Quando a pessoa acha que não tem mais nada de arte em si, vem Micael, Gabriela e Bigorna e dizem "o que é isso, linda? Vamos dançar! Kkkkkkkkkk Eles arrancaram da gente nosso lado artístico e nos fizeram fazer maravilhoso! Gente! Quem tem uns profs desses tem tudo! (Pâmela, estudante do 3º ano A)

¹ Os nomes dos(as) estudantes são fictícios.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

O resultado do trabalho e os relatos de estudantes, estagiários(as) e familiares revelam que a participação no trabalho favoreceu o desenvolvimento musical e artístico dos(as) estudantes e licenciandos(as), e também ampliou seus horizontes e suas concepções com relação à música e às possibilidades de ação em educação musical, contribuindo para a formação de professores(as) mais sensíveis, críticos, autônomos e comprometidos: “fico super empolgado, quando ouço alguma música nos padrões tropicalistas” (Pedro, estudante do 3º ano B).

Outro ponto importante a ser destacado foi a capacidade de integrar estudantes das diferentes turmas. Apesar de cada turma focar principalmente no seu tema específico, todos(as) os(as) estudantes se preocuparam em conhecer e se apropriar dos trabalhos das outras turmas, criando um laço afetivo com o espetáculo como um todo. Muitos(as) dos(as) estudantes externaram a vontade de realizar mais apresentações, levando arte para mais pessoas. “Amo essa música. Inclusive, chorei nela!! Na verdade amo as músicas de Chico Buarque. Existe alguma forma de apresentar de novo????” (Ariana, estudante do 3º ano B) “Já pensei nisso tb! Na verdade, montar um grupo de teatro pra sair por aí apresentando e mostrando arte, hsjdjd (Ariel, estudante do 3º ano D).²”

Referências

GRAÇA, Eugénio Miguel Libório; RODRIGUES, Sandro Roberto Gomes; ALVES, Zeni Aguiar do Nascimento. Musical: um meio facilitador para o ensino da música.

Educação em Rede - Música na Escola: caminhos e possibilidades para a educação básica, Volume 4, Sesc - Serviço Social do Comércio. Rio de Janeiro, 2015

QUEIROZ, Luiz Ricardo Silva. Escola, cultura, diversidade e educação musical: diálogos da contemporaneidade. **InterMeio: revista do programa de pós-graduação em Educação**. Campo Grande, v 19, n 37, p 95-124, 2013.

² Os depoimentos foram incluídos utilizando exatamente as palavras dos(as) estudantes



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





Comunicação oral

MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR SOBRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

MUSICALIZATION IN CHILD EDUCATION: A LOOK AT THE COMMON CURRICULAR NATIONAL BASIS

MUSICALIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: UNA MIRADA SOBRE LA BASE NACIONAL COMÚN CURRICULAR

▪ **Bruna Costa Mariano Ferregueti Souza** (Universidade Estadual de Roraima – ferreguetibruna@gmail.com)

▪ **Rosangela Duarte** (Universidade Estadual de Roraima - roduart1@hotmail.com)

Resumo:

O artigo discute a Música na Educação Infantil a partir das proposições referenciadas na Base Nacional Comum Curricular (2017). Apresenta-se, a princípio, a concepção de criança e infância como sujeitos de direitos, produtores de suas próprias histórias. A partir disso, faz-se uma análise geral acerca do documento supracitado, no contexto da Educação Infantil, com o intuito de compreender os seus possíveis avanços e retrocessos para, então, promover um diálogo específico acerca do estabelecimento da Educação Musical como proposta de motivar essa linguagem expressiva das crianças nesta etapa da Educação Básica. A metodologia utilizada neste estudo se delineou pela pesquisa bibliográfica. Diante desta investigação, depreende-se que a prática da Educação Musical, disposta no currículo da Educação Infantil, antes deve servir de proposta para a formação musical do professor, a fim de contribuir e oportunizar a atividade intencional musical na infância.

Palavras-chave: Educação Infantil. Base Nacional Comum Curricular. Educação Musical.

Resumen:

El artículo discute la Música en la Educación Infantil a partir de las proposiciones referenciadas en la Base Nacional Común Curricular (2017). Se presenta, en principio, la concepción de niño e infancia como sujetos de derechos, productores de sus propias historias. A partir de eso, se hace un análisis general sobre el documento arriba mencionado, en el contexto de la Educación Infantil, con el fin de comprender sus posibles avances y retrocesos para, entonces, promover un diálogo específico sobre el establecimiento de la Educación Musical como propuesta de motivar este lenguaje expresivo de los niños en esta etapa de la Educación Básica. La metodología científica utilizada en este estudio se delineó por la investigación bibliográfica. Ante esta investigación, se desprende que la práctica de la Educación Musical, dispuesta en el currículo de la Educación Infantil, antes debe servir de propuesta para la formación musical del profesor a fin de contribuir y oportunizar la actividad intencional musical en la infancia.





1. Introdução

Este artigo propõe uma análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na parte específica que aborda a Educação Infantil. Para tanto, dispõe-se inicialmente a concepção de criança e infância como sujeitos históricos e sociais. Em seguida, apresenta-se um breve histórico acerca do estabelecimento da Educação Infantil como direito das crianças e, ainda, os documentos legais que versam sobre esta etapa da Educação Básica. Estas primeiras compreensões são necessárias para a reflexão sobre a presença da Música na Educação Infantil, evidenciada na BNCC.

Sendo assim, pergunta-se: A Música na BNCC, como componente curricular para a Educação Infantil, representa uma forma de enriquecer a linguagem expressiva da criança? Nesse sentido, quais as ações essenciais para promover a musicalização na infância?

A metodologia científica escolhida se delineou pela pesquisa bibliográfica. Acerca do instrumento, buscou-se nas referências teóricas (livros, teses, artigos etc.) um embasamento para a temática proposta. O objetivo principal é discutir sobre a proposta de Educação Musical atualizada na BNCC para as crianças de 0 a 5 anos, alvos da Educação Infantil. Sendo assim, cabe aos educadores ponderar quais as mudanças e adequações imprescindíveis para que se efetive na prática pedagógica o que está disposto como orientação curricular acerca do processo de musicalização na infância.

2. Um breve histórico sobre a Educação Infantil...

A criança como sujeito que cria, produz, aprende, desenvolve, expressa, manifesta, entre diversas outras coisas possibilitadas pela simples e complexa condição





de ser humano que é, ou seja, sujeito histórico e social, faz parte do imaginário e da realidade a qual contemplamos e buscamos evidenciar por meios de práticas pedagógicas que motivem as experiências e vivências que devem ser propiciadas desde a infância, sobretudo no contexto da Educação Infantil.

Antes de continuarmos, vale lembrar que a criança nem sempre foi enxergada e compreendida assim. A história e o reconhecimento das crianças perpassam por diferentes caminhos e momentos na trajetória da vida humana. Até o período da Idade Média não se percebia a criança de maneira específica, pelo contrário, era vista apenas como um “adulto em miniatura”.

Maia (2012, p. 20) versa que Comenius (1592-1670), o Pai da Didática Magna, foi o primeiro a reconhecer os sentimentos infantis e a considerar uma educação de tudo para todos, inclusive, para as crianças pequenas.

Esses estudos *a priori* acerca de infância, resultaram em novas compreensões sobre a educação das crianças pequenas. Rousseau (1712-1778) contribui também de maneira significativa possibilitando um novo olhar sobre a criança e suas peculiaridades, valorizando esta etapa da vida – a infância – como sendo importante no processo de formação humana. Para ele, “[...] a educação na infância não deveria reprimir, modelar ou instruir, mas sim, permitir que a natureza se desenvolvesse na criança” (DUARTE, 2010, p. 26).

Outros importantes teóricos que se dedicaram à educação das crianças pequenas, considerando a infância uma etapa fundamental para a formação do homem, foram: Pestalozzi e Froebel.

Pestalozzi (1746-1827) interessava-se pela educação das classes populares, principalmente, das crianças abandonadas e órfãs. O educador “acreditava que a educação deveria partir do conhecimento do aluno, partindo do mais simples para o mais complexo, do conhecido para o desconhecido, do concreto para o abstrato” (DUARTE, 2010, p. 27). Esses ideais estão ainda presentes na educação contemporânea.





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

Froebel (1782-1852) foi o criador do *kindergarten* (jardim de infância), “[...] que priorizava o desenvolvimento global das crianças, o seu objetivo principal era fazer florescer as potencialidades consideradas naturais do indivíduo” (MAIA, 2012, p. 21). Suas concepções de ensino influenciaram a Educação Infantil em vários países, inclusive, no Brasil, uma vez que, em 1875 foi fundado o primeiro jardim de infância particular no Rio de Janeiro (KUHLMANN JR, 2000).

A Educação Infantil, no Brasil, passou por diversas fases. A princípio, a intenção e finalidade de educar as crianças não era objetivo principal, visto que as escolas/creches infantis eram destinadas aos filhos de mães recém inseridas no mercado de trabalho que não tinham com quem deixá-los. Sendo assim, “a discussão referente à consolidação do direito das crianças pequenas à educação em instituições específicas para esse fim vai além das discussões educativas” (CAMPOS; BARBOSA, 2015, p. 354).

O movimento em prol do direito de educação às crianças pequenas teve grande conquista e se consolidou em 1988, com a promulgação da Constituição Federal. A Carta Magna foi o primeiro documento oficial brasileiro a considerar a criança como cidadã, sujeito de direitos, o que configurou grande abertura para o aquecimento das discussões e busca pela efetivação dos direitos da criança, referentes à Educação Infantil.

A partir de 1996, com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394), a Educação Infantil passou a fazer parte do Sistema de Ensino Brasileiro, sendo a primeira etapa da Educação Escolar Básica.

Essas conquistas no âmbito legal contribuíram para que fossem observadas políticas que regulamentasse a educação das crianças pequenas. Para atender as determinações expostas na LDB acima citada, foi elaborado pelo Ministério da Educação, em 1998, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI).

A crescente demanda por debates e pesquisas na área da Educação Infantil contribuiu para o aumento na construção de produção científica que visa contribuir e subsidiar na “formulação de orientações e documentos legais que estimulam a melhoria



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

da qualidade da educação oferecida às crianças, assim como os movimentos sociais que atuam na defesa da educação das crianças pequenas” (BARBOSA *et.al*, 2016, p. 12).

Neste contexto de consolidação de políticas para a educação das crianças, outro importante documento consiste na Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). De acordo com Barbosa *et.al* (2016), essas Diretrizes foram:

Elaboradas a partir de ampla escuta a educadores, movimentos sociais, pesquisadores e professores universitários, elas representam o acúmulo de conhecimentos que a área construiu nos últimos anos e destacam a necessidade de estruturar e organizar ações educativas que se orientem por conhecimento consistente acerca do que pode fundamentar um bom trabalho junto às crianças (BARBOSA *et al*, 2016, p. 13-14).

Presentemente, a discussão acerca de novos fundamentos para a Educação Infantil, sobretudo, o currículo, está envolvida com a implantação da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica (BNCC). A elaboração deste documento está prevista na Constituição Federal (artigo 210) e também na LDB 9394/96 (artigo 26 da citada Lei).

Desse modo, a elaboração de uma Base Nacional Comum, embora tenha encetado questionamentos e dúvidas por parte de estudiosos e pesquisadores da Educação, vale salientar que o documento prevê uma parte diversificada, garantindo assim a diversidade cultural e o respeito as especificidades, uma vez que: “[...] a infância é um modo particular e não universal de pensar a criança, considerando-a como um ator social, no sentido de que possa atuar na sociedade recriando-a a todo momento” (DUARTE, 2010, p. 28).

A partir desta breve análise sobre a história da Educação Infantil nos contextos mundial e nacional, e também acerca da trajetória de consolidação legal dessa etapa da Educação Básica no Brasil, convidamos o leitor a refletir sobre a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e quais as possíveis implicações na prática pedagógica para as crianças brasileiras.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





3. A BNCC para a Educação Infantil: avanço ou retrocesso?

A Educação Infantil, como direito garantido às crianças enquanto sujeitos históricos e sociais, representa o ponto inicial da vida escolar dos pequenos e precisa ser marcada pela ludicidade oportunizada pelas vivências e experiências desta etapa. Como visto, a necessidade de sistematizar a educação dos pequenos levou à elaboração de documentos oficiais que propuseram definições e diretrizes a fim de promover o trabalho intencional e o desenvolvimento da expressividade das crianças na faixa etária de 0 até 5 anos. Dentre esses documentos, destacam-se as DCNEI e a BNCC.

A construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), conforme prevista em legislações anteriores, passou por diversas fases até exposição de sua versão final para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. Essa trajetória suscitou debates e reflexões que interferiram, em parte, na elaboração desse documento, homologado em dezembro de 2017. Na proposição dessas discussões, existiu uma preocupação particularizada em: “[...] como lidar com a diversidade social, cultural, étnico-racial, constitutiva das infâncias brasileiras, na medida em que, “comum” nos coloca diante da perspectiva monocultural e padronizada para a educação” (SOUZA, 2016, p. 138).

Considerando as crianças e suas manifestações de infâncias, realmente não há como prever um modelo inflexível a ser seguido, no entanto, a medida em que existe o reconhecimento pelas especificidades e a organização levando em consideração os diferentes ritmos de aprendizagem é possível conceber uma sistematização das práticas, de modo a conduzir o aperfeiçoamento da formação docente, sobretudo, para a Educação Infantil.

Existem diversas críticas direcionadas à BNCC, principalmente no tocante ao Ensino Fundamental e Ensino Médio, cabe neste instante discorrermos especificamente sobre as propostas da Base para a Educação Infantil, considerando que a BNCC-EI representa uma diferente concepção se observada à luz das demais etapas de educação,



pois “[...] no que tange à primeira etapa da Educação Básica, evidencia-se a existência de um documento que reconhece a diversidade interna ao próprio Sistema Nacional de Educação” (SOUZA, 2016, p. 143).

A BNCC-EI está estruturada a fim de garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, que são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. A partir desses, o documento estabelece os cinco **Campos de Experiências**: 1) *O eu, o outro e o nós*; 2) *Corpo, gestos e movimentos*; 3) *Traços, sons, cores e formas*; 4) *Escuta, fala, pensamento e imaginação*; e 5) *Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações*.

Sobre os Campo de Experiência, Barbosa *et.al* (2016, p. 23) versa que a proposta de arranjo curricular surgiu tendo como base outros países que já utilizam essa organização de currículo, “[...] destacando que a ideia de campos de experiências não deve ser vinculada à de área do conhecimento ou de disciplina escolar [...]”, mas aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento que estabelecem a relação constante entre o vínculo educar e cuidar presente nesta etapa da Educação Básica. Os autores ainda propõem que:

Com isto a BNCEI oferece aos/as professores/as um espectro de objetivos que devem se constituir uma referência flexível para cada agrupamento concreto, considerando importantes diferenças de ritmos, interesses e necessidades entre crianças de uma mesma faixa etária, lembrando a máxima de que o que as crianças têm em comum é que elas são diferentes (BARBOSA *et.al*, 2016, p. 24).

Vale ressaltar que o ajustamento dos currículos – tanto das instituições e redes de ensino quanto aos cursos de formação de professores – à BNCC deve ser imediato, e sua efetivação precisa ocorrer, de preferência, até 2019 e no máximo, até início do ano letivo de 2020 (BRASIL, 2017). Assim, faz-se necessário rever a prática docente frente às novas orientação a fim da promoção de múltiplas experiências para as crianças, focando não apenas em aspectos exclusivos e engessados de formação do sujeito, mas a dimensão multidirecional que constitui o desenvolvimento humano.



A partir dessa análise da BNCC-EI, buscaremos compreender como a Educação Musical está presente neste documento, posto que a Música é linguagem de expressão humana e deve ser oportunizada desde a infância.

4. A musicalização na Educação Infantil a partir da BNCC

O entendimento de Música como linguagem é correntemente disputado nos círculos acadêmicos, nas mais diversas áreas que a estudam (musicologia, etnomusicologia, psicologia da música, etc.). Acerca da linguagem natural e a Música, indaga-se:

Afinal, o que se entende por “origem” quando se fala da primeira forma de linguagem? A linguagem da origem é aquela rica em figuras, em sons e ritmos; está de tal forma impregnada de melodia que não é possível distinguir música e poesia: elas são uma e mesma coisa (FREITAS, 2008, p. 65).

Embora haja divergentes pensamentos, consideramos que a Música é linguagem universal humana, visto que, por meio dela: “[...] Cria-se uma oportunidade de se gerar trocas culturais pelo aproveitamento das linguagens musicais elaboradas em cada cultura.” (DUARTE, 2010, p. 51). A relação entre os sons, os silêncios, a corporeidade, o ritmo, estão presentes nas mais diversas comunidades e povos, evidenciados pelos rituais, festas, brincadeiras.

A Música é a primeira expressão artística que o ser humano tem contato, pois antes mesmo de nascer, o ambiente sonoro-musical já é vivenciado por meio da fala e cantigas maternas e pelos ricos sons intrauterinos. Nas palavras de Duarte “Música é forma de expressão, é desenvolvimento estético, manifestação cultural e, portanto, ter acesso a este conteúdo é tão importante quanto a qualquer outro” (2010, p. 33).

A presença da Educação Musical, desde a Educação Infantil tem o papel de potencializar a musicalidade das crianças. A musicalização na infância também contribui para o desenvolvimento social, afetivo, cognitivo, psicológico, entre outros aspectos,



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

dos pequenos. No entanto, a Música, em si, atribui enorme significado enquanto expressão humana. Duarte (2010) versa:

A influência da música sobre a vida humana ultrapassa o nível intelectual, pois a música é fruição para o sentimento do homem. Porém, precisa-se tomar cuidado para que o ensino da música não se reduza a um instrumento pedagógico, para desenvolver a criatividade, expressão, etc., mas que tenha importância em si mesma, como assunto, como objeto de estudo por ser ela mesma parte da cultura de todos os povos (DUARTE, 2010, p. 44).

A Música, enquanto linguagem artística, disposta na BNCC-EI, deve objetivar a expressão infantil – tão singular – no desenvolvimento da linguagem musical, pois as crianças não têm vergonha de cantar, de tocar, mesmo sem conhecer previamente os elementos musicais formais.

Kuhlmann Jr (2010, p. 141) propõe que a expressão por meio da arte, vivenciada desde a infância, é uma disposição própria dos seres humanos e deve ser cultivada desde o início da vida. “Assim, o homem adulto pode muitas vezes não chegar a ser um artista, mas poderá apreciar e contemplar a obra dos demais”. Da mesma forma, a musicalização na Educação Infantil contribui para a fruição da expressão sonoro-musical, logo, o homem adulto pode não chegar a ser um instrumentista, cantor ou compositor, mas poderá certamente apreciar e contemplar as sutilezas da Música.

Duarte (2010, p. 30) versa que: “No processo de construção do conhecimento, a criança utiliza-se das mais diferentes linguagens e exerce a capacidade que possui de ter ideias originais sobre aquilo que busca desvendar”. Na BNCC-EI, a Educação Musical está presente nas diversas experiências desde o início e perpassa por toda a Educação Infantil, sobretudo, pela íntima relação que a Música tem com as Brincadeiras.

Na BNCC-EI se percebe o propósito da construção da linguagem musical da criança, em particular, no Campo de Experiência chamado “Traços, sons, cores e formas”. Nessa categoria, dividem-se os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento a partir de grupos de faixa-etárias: bebês (0 a 1 ano e 6 meses); crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

A iniciação do bebê em um ambiente musical é de suma importância para a apropriação da Música enquanto linguagem expressiva da criança. A graduação do desenvolvimento sonoro-musical possibilita a construção significativa desta linguagem, compreendendo a importância de musicalizar na Educação Infantil. Segundo Piaget (1999, p. 14): “[...] o desenvolvimento mental é uma construção contínua, comparável a edificação de um grande prédio que, à medida que se acrescenta algo, ficará mais sólido”.

Nesse contexto, é possível perceber que a BNCC está embasada na teoria Construtivista, visto que possibilita a ação pedagógica dentro de uma construção lógica mental e cognitiva da criança, a fim de se alcançar estágios mais complexos.

Construtivismo significa isto: a idéia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e se constitui por força de sua ação e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio, de tal modo que podemos afirmar que antes da ação não há psiquismo nem consciência e, muito menos, pensamento. (BECKER, 1993, p. 88 *apud* LEÃO, 1999, p. 195).

Desse modo, promover a Educação Musical como o intuito de motivar a linguagem musical das crianças é fundamental para desmascarar o senso comum que prega o entendimento de que o “dom” para a Música é algo dado, genético. “A educação musical na infância permite que a criança exerça sua ação espontânea sobre o som, possibilitando interações mais significativas entre elas e os objetos musicais” (DUARTE, 2010, p. 32).

A Educação Musical na Educação Infantil apresenta caráter particular, uma vez que as crianças pequenas estão abertas para o processo de musicalização que ocorre dentro das vivências lúdicas desta etapa. Logo, a Musicalização na infância precisa considerar a ludicidade, a brincadeira, o faz-de-conta. Para tanto, o(a) professor(a) não deve minimizar a Música como uma ferramenta pedagógica, mas precisa compreender a grandeza de conduzir a formação musical dos pequenos.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





A importância da BNCC-EI enquanto documento que norteará os currículos para a Educação Infantil representa um grande avanço, pois será necessário a reformulação da formação docente em um contexto de musicalização. Nesse sentido, pensar a Educação Musical das crianças é, antes de tudo, promover a formação musical dos professores que atuarão nesta etapa da Educação Básica.

5. Considerações Finais

Diante das indagações feitas com relação a presença da Música no currículo da Educação Infantil, depreende-se que na BNCC-EI há a preocupação com as propostas de musicalização a fim de enriquecer as vivências e experiências musicais dos pequenos.

A partir dessa nova forma de pensar e organizar o currículo será possível que as práticas musicais se efetivem de forma a motivar a linguagem expressiva da criança, no entanto, essa obrigatoriedade precisa estar associada com o preparo e aperfeiçoamento dos professores de Educação Infantil para promoverem a musicalização no contexto de sala de aula.

É essencial que os docentes que atuam nesta etapa da Educação Básica se apropriem dos conhecimentos musicais e reconheçam a Música como linguagem universal humana. Nesse sentido, é imprescindível que haja a formação da musicalidade dos professores que estão em processo de formação inicial, e também daqueles que necessitam de formação continuada, a fim de refletirem os processos de musicalização das crianças.

Destarte, considera-se que a BNCC-EI veio contribuir com a formação docente em um contexto de musicalização, bem como a construção constante da linguagem expressiva musical das crianças pequenas (0 a 5 anos). Para o aprofundamento deste debate cabe uma futura investigação se esse incentivo de promover a musicalidade continuará nas outras etapas da Educação Básica ou se ocorre uma ruptura deste processo.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

Neste momento, quanto a Educação Infantil, consideramos que musicalizar na infância é possibilitar que as crianças se expressem e desenvolvam suas potencialidades em vivenciar, sentir, experimentar as tenuidades da Música.

Referências

- BARBOSA, M. C. S. et al. O que é básico na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil? **Debates em Educação**. Maceió, v. 8, n. 16, p. 11-28, jul./dez. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC / SEF, 1998. v. 1
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional De Educação. **Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Brasília: CNE/CP, 2017.
- CAMPOS, Rêssânia; BARBOSA, Maria C. S. BNC e educação infantil: quais as possibilidades? **Retratos da Escola**. Brasília, v. 9, n. 17, p. 353-366, jul./dez. 2015.
- DUARTE, R. **A construção da musicalidade do professor de educação infantil: um estudo em Rêraima**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal dê Riê Grande dê Sul, Pôrto Alegre, 2010. 213 f.
- KUHLMANN JR., M. Educandê a Infância Brasileira. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs). **500 anos de educação no Brasil**. Belê Horizênte: Autêntica, 2000. p. 469-496.
- KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Pôrto Alegre: Mediaçê, 2010. 5 ed. 192 p.
- LAKATOS, E. M. MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. Sãê Paulê: Atlas, 2003.
- LEÃO, Denise M. M. Paradigmas cêntemporâêns da educaçê: escêla tradicional e escêla cênstrutivista. **Cadernos de Pesquisa**, n. 107, p. 187-206, julê/1999. Dispênível em: < <http://www.scielê.br/pdf/cp/n107/n107a08.pdf> > Acessê em 27 jun 2018.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

MAIA, Janaina N. **Concepções de criança, infância e educação dos professores de Educação Infantil**. Campê Grande, 2012. 135 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bsc.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. 24 ed. Rio de Janeiro: Fênse Universitária, 1999.

SOUZA, Marcia L. A. de. Quais as crianças da Base Nacional Comum Curricular? Um olhar para as “culturas” sem diversidade cultural. **Debates em Educação**. Maceió, v. 8, n. 16, p. 136-156, jul./dez. 2016.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

Comunicação oral

MÚSICA E LÍNGUA PORTUGUESA

MUSIC AND PORTUGUESE LANGUAGE

MÚSICA Y LENGUA PORTUGUESA

- **Italan Carneiro** (Instituto Federal da Paraíba / IFPB – italancarneiro@gmail.com)

Resumo:

Neste artigo, fruto de pesquisa bibliográfica, refletimos acerca da música enquanto uma das possibilidades de manifestação da linguagem a serem desenvolvidas na disciplina Língua Portuguesa presente no currículo do Ensino Médio. De modo semelhante, indicamos a possibilidade do trabalho dos conteúdos de português nas aulas de Música. Objetivamos desse modo a sensibilização dos docentes de ambas as áreas para o significativo ganho formativo que pode ocorrer caso os conhecimentos de ambas sejam compreendidos de forma efetivamente integrada, concepção vinculada à formação integral dos sujeitos.

Palavras-chave: Currículo Integrado, Ensino Médio, Educação Musical, Português, Educação integral.

Abstract:

In this article, bibliographic search result, we reflect on music as one of the possibilities for the manifestation of language to be developed in the Portuguese Language discipline present in the curriculum of High School. In a similar way, we indicate the possibility of Portuguese content work in Music classes. Thus, we aim to raise the awareness of teachers in both areas to the significant training gain that can occur if the knowledge of both are understood in an effectively integrated, conception linked to the integral formation of the subjects.

Keywords: Integrated Curriculum, High School, Music Education, Portuguese, Integral Education.

Resumen:

En este artículo, resultado de la investigación bibliográfica, reflexionamos sobre la música como una demostración de las posibilidades del lenguaje que se desarrolló en la disciplina presente portuguesa en el plan de estudios de la escuela secundaria. Del mismo modo, indicar la posibilidad de que el trabajo de los contenidos portuguesa en las clases de música. Objetivamos de ese modo la sensibilización de los docentes de ambas áreas para la significativa ganancia formativa que puede ocurrir si los conocimientos de ambas se comprenden de forma efectivamente integrada, concepción vinculada a la formación integral de los sujetos.

Palabras clave: Plan de estudios integrado, Educación secundaria, Educación musical, Portugués, Educación integral.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





1. Introdução

Este trabalho apresenta um pequeno recorte da pesquisa de doutorado intitulada “Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Instrumento Musical do IFPB: reflexões a partir dos perfis discente e institucional”¹ que definiu como um dos seus objetivos específicos a reflexão acerca das possibilidades de materialização do Currículo Técnico Integrado no contexto do Curso Técnico em Instrumento Musical. Neste texto, abordamos especificamente possibilidades de aproximação entre a Música e os conteúdos da disciplina Língua Portuguesa, a partir de pesquisa bibliográfica.

Ressaltamos que a integração entre os conhecimentos provenientes da música e os conhecimentos das diversas áreas do saber contribui efetivamente para que os estudantes de Instrumento Musical compreendam as conexões entre sua produção musical e seu contexto histórico, social, cultural, e político. Nestes termos, acreditamos que a integração entre os diversos conhecimentos presentes na matriz curricular do Curso Técnico Integrado em Instrumento Musical estabelece condições propícias para uma maior compreensão acerca do impacto das práticas musicais em nossa sociedade, ampliando desse modo o “entendimento de mundo” dos estudantes, e contribuindo para que os mesmos sejam formados numa perspectiva integral que caminhe portanto em direção à sua omnilateralidade².

2. Música como expressão da linguagem

Considerando perspectivas contemporâneas acerca da importância da língua materna para o processo da formação humana, entendemos que a linguagem em suas

¹ Pesquisa desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Música, subárea Educação Musical, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, sob a orientação do prof. Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz. Disponível em: https://www.academia.edu/35060454/Curso_T%C3%A9cnico_Integrado_ao_Ensino_M%C3%A9dio_e_m_Instrumento_Musical_do_IFPB_reflex%C3%B5es_a_partir_dos_perfis_discente_e_institucional. Acesso em 14 jun. 2018.

² Neste texto, o termo “omnilateral” refere-se à proposta de educação integral objetivada pelo Currículo Técnico Integrado. Para um maior aprofundamento acerca dessa concepção de educação, consultar Ramos (2008).





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

diversas manifestações (oral, escrita, corporal, artística, etc.) configura um veículo fundamental na transmissão da cultura e dos conhecimentos historicamente acumulados pelo ser humano. Nesse sentido, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio indicam que “a língua é uma das formas de manifestação da linguagem, é um entre os sistemas semióticos construídos histórica e socialmente pelo homem” (BRASIL, 2006, p. 25). Caracterizando a importância da linguagem para o processo de desenvolvimento humano, considerando as interações entre homem e linguagem, homem e homem, homem e mundo, conclui-se que “é pela linguagem que o homem se constitui sujeito” (BRASIL, 2006, p. 23). Nesta perspectiva, compreendemos que “se é pelas atividades de linguagem que o homem se constitui sujeito, só por intermédio delas é que tem condições de refletir sobre si mesmo” (BRASIL, 2006, p. 24). Acerca da importância da linguagem escrita no processo de formação humana compreendemos que “por meio das atividades de compreensão e produção de textos, o sujeito desenvolve uma relação íntima com a leitura – escrita –, fala de si mesmo e do mundo que o rodeia, o que viabiliza nova significação para seus processos subjetivos” (BRASIL, 2006, p. 24). Sobre a presença das demais expressões da linguagem no processo de formação escolar, incluindo seus diversos e distintos canais de transmissão, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio apontam como fundamental sua efetiva inclusão no desenvolvimento do processo de “letramento”, indicando que:

[...] a escola que se pretende efetivamente inclusiva e aberta à diversidade não pode ater-se ao letramento da letra, mas deve, isso sim, **abrir-se para os múltiplos letramentos**, que, envolvendo uma enorme variação de mídias, constroem-se de forma multisemiótica e híbrida – por exemplo, nos hipertextos na imprensa ou na internet, por vídeos e filmes, etc. (BRASIL, 2006, p. 29, grifos nossos)

Dentre as múltiplas possibilidades presentes no contexto contemporâneo referidas acima, a música – entendida como uma manifestação da linguagem – caracteriza-se enquanto um dos inúmeros “sistemas semióticos” que historicamente foram construídos socialmente pela humanidade³. Nestes termos, entendemos que o

³ “Vivemos em um mundo culturalmente organizado por múltiplos sistemas semióticos – linguagens verbal e não verbal –, resultado de trabalho humano que foi sedimentado numa relação de





currículo escolar precisa aproximar-se dos elementos culturais presentes nos contextos sociais, tais quais as práticas musicais, conforme ressaltam as Orientações Curriculares para o Ensino Médio:

Em termos das ações do ensino médio – e obviamente não restritas ao campo de trabalho da disciplina Língua Portuguesa –, esse investimento deve incluir diferentes manifestações da linguagem – como a dança, o teatro, **a música**, a escultura e a pintura –, bem como valorizar a diversidade de idéias, culturas e formas de expressão (BRASIL, 2006, p. 33, grifos nossos)

Nesse sentido, compreendendo a música enquanto uma linguagem que se encontra inserida nas manifestações culturais de um povo e expressa suas percepções, visões de mundo, conhecimentos, sentimentos, etc., entendemos sua importância como representante de um momento histórico, e com muito a revelar sobre o contexto social em que foi produzida.

2.1. Integração entre conhecimentos musicais e língua portuguesa

Acerca das possibilidades de integração entre os conhecimentos associados às disciplinas Língua Portuguesa e Literatura e os conhecimentos musicais, referindo-se especificamente ao aspecto literário das canções, Romão e Fernandes (2013, p. 54) apontam que “entrelaçando o ensino da língua portuguesa com a música, é possível trabalhar, além das reflexões sobre pluralidade cultural, questões gramaticais, gêneros textuais, variações linguísticas, entre outros temas”. De modo que, conforme os autores,

A música também possibilita um trabalho efetivo da língua. É possível analisar as letras das músicas, interpretando-as e criando condições para que os alunos reconheçam as diferenças culturais na expressão

convencionalidade. Além das línguas naturais (português, francês, inglês, alemão, etc.), há outros tantos sistemas semióticos construídos pelos homens para responder a demandas da sociedade. Para ilustrar, considerem-se os sistemas numéricos (romano, árabe, decimal, etc.); as notas musicais; os mapas, com suas legendas; os sistemas de marcar tempo e temperatura – relógio, termômetro; a escrita alfabética, a cirílica; os ideogramas (japonês e chinês); o braille; a libras; o código Morse; e, por fim, os sinais de trânsito. Cada um desses sistemas organiza-se por uma combinação (interna) de regras, as quais conferem a cada um de seus elementos (signo/símbolo) um valor/uma função. Entender como um sistema semiótico funciona é conhecer, a um só tempo, a função que seus elementos desempenham e como eles se articulam entre si” (BRASIL, 2006, p. 25).





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

verbal e não verbal, pois o som e os instrumentos utilizados também trazem reflexões importantes. Desta forma é possível abordar importantes questionamentos a respeito da diversidade cultural e de como vincular ao ensino de língua portuguesa. (ROMÃO; FERNANDES, 2013, p. 54)

Confirmando as possibilidades de aproximação entre música e o estudo da linguagem, Donato (2015, p. 95) sinaliza que “o entrelaçamento dos recursos musicais e poéticos constitui uma poderosa fonte para se trabalhar a leitura em nossos espaços escolares” e destaca ainda que “a letra da música na sala de aula transforma-se numa significativa fonte para o estudo e compreensão da literatura, de questões étnico-sociais e políticas de determinados períodos históricos” (DONATO, 2015, p. 94). Ressaltando outras possibilidades da interface entre música e literatura, a autora aponta que:

São muitas as canções que podem ser utilizadas na aula de forma que o aluno possa apreciar o ritmo, interpretar as letras, refletir as sensações provocadas, observar como se organizam os elementos da linguagem musical e/ou poética, perceber a mensagem produzida, qual o estilo musical da canção que foi trabalhada, que tipo de linguagem constitui o poema, quais semelhanças e diferenças entre os dois gêneros. (DONATO, 2015, p. 95)

Explorando outro aspecto da intersecção entre música e linguagem que pode ser desenvolvido no cotidiano escolar, Silva (2015, p. 10) indica que “muitas das músicas atuais não obedecem as normas da língua padrão-culta e são uma fonte de pesquisa que contribuirá fortemente para o ensino de linguagem formal e não formal dentro do ensino de Língua Portuguesa”.

Apontando outra possibilidade de integração entre as áreas, a partir de trabalho que investigou a presença da música em livros didáticos de Português, Martins e colaboradores (2009, p. 81) identificaram materiais que propunham a abordagem das letras musicais a partir da “interpretação textual da música, trabalhando, também, a ‘invocação’ e figuras de linguagem, como algumas metáforas”. Refletindo numa perspectiva semelhante, investigando a presença da música em materiais didáticos, ressaltamos o trabalho de Oliveira e colaboradores (2002, p. 82) no qual os autores afirmam que “foi possível constatar que desde seu aparecimento em livros didáticos, na



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
*"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"*





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

década de 1980, a música tornou-se uma constante nesses materiais”. Indicando possibilidades para o trabalho docente, os autores destacam a importância que “o professor a use não somente para trabalhar gramática, mas em outras áreas da língua como produção de texto, interpretação crítica, promover discussões sobre os temas presentes nas letras ou mesmo descontração” (OLIVEIRA et al., 2002, p. 75).

Em estudo que investigou a referência à utilização da canção pelos Parâmetros Curriculares Nacionais referentes ao ensino da Língua Portuguesa, Costa (2003) concluiu que:

São muitos os que hoje em dia propõem a utilização ou já utilizam textos da Música Popular Brasileira (MPB) em sala de aula de diversas disciplinas. Acreditamos que o interesse por esse tipo de produção simbólica não provém apenas de praticidade ou de seu ar prazenteiro. Ele representa uma consciência cada vez mais crescente da grande importância de nossa produção literomusical na construção da identidade brasileira. (COSTA, 2003, p. 9)

Destacamos ainda a perspectiva apontada por Simões (2005, p. 1272) em trabalho de pesquisa que visou a “construção de estratégias didáticas de base semiótico-estilística para a implementação de um ensino do idioma a partir da exploração de letras de música brasileira”. A autora ressalta que “trata-se de estudo voltado para a variação lingüística e para a análise dos contornos icônicos e expressivos presentes nos textos musicais, os quais informam o estudante sobre a norma gramatical, a riqueza lexical e a importância da escolha das palavras na produção textual” (SIMÕES, 2005, p. 1272). Referindo-se à abordagem semiótica que trata da iconicidade, Simões indica que:

Nas letras-de-música, a iconicidade transcende o verbal uma vez que o signo-complexo letra-de-música reúne componentes de códigos distintos: o lingüístico-literário e o musical. Assim sendo, o exame da iconicidade do texto literário para ser cantado inclui a consideração do elemento sonoro e do melódico, além de todos os outros ingredientes usualmente considerados nas análises de textos. Temos que a interpretação verbal de todos os objetos artísticos valida a perspectiva semiótica, que toma as artes como diferentes tipos de linguagem, interligados por equivalências estruturais. (SIMÕES, 2005, p. 1274)



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
*"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"*





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

Apesar de concordarmos com Martins e Saraiva (2012, p. 18) no sentido que ainda “existem poucos livros em língua portuguesa, que se proponham a discutir a questão da utilização da música na escola tradicional como subsídio para o aprendizado escolar de disciplinas diversas”, identificamos no campo do ensino da língua portuguesa o significativo trabalho da Profa. Dra. Darcilia Simões (autora mencionada anteriormente), realizado junto ao seu grupo de pesquisa, intitulado “Português se aprende cantando”⁴ (SIMÕES; KAROL; SALOMÃO, 2007), voltado para os docentes que pretendem fazer uso didático da música em sala de aula. Caracterizando-se como um material de apoio didático-pedagógico que busca auxiliar o planejamento de ensino da Língua Portuguesa, o livro tem seus objetivos descritos como “a construção de estratégias didáticas de base semiótico-estilística destinadas à implementação de um ensino do idioma a partir da exploração de letras de música brasileira” (SIMÕES; KAROL; SALOMÃO, 2007, p. 22). A partir da estrutura indicada pelos autores na qual o material encontra-se dividido em duas seções, compreendemos de forma resumida a natureza dos trabalhos a serem desenvolvidos na interface de integração entre música e língua portuguesa:

A primeira parte do livro traz aos leitores letras-de-música distribuídas em sete planos de análise, quais sejam: fonológico, lexical, morfológico, morfossintático, sintático, semântico e estilístico. Os aspectos gramaticais e estilísticos foram explorados sob o prisma funcional, propiciando uma visão mais objetiva e significativa dos fatos lingüísticos, observados em seu caráter ideacional, interacional e textual. O componente semiótico foi subsidiário das análises de cunho semântico-estilístico que vez ou outra se impunham. (SIMÕES; KAROL; SALOMÃO, 2007, p. 10)

⁴ O material foi produzido a partir da pesquisa “A música e o ensino de língua portuguesa” que foi desenvolvida entre os anos de 2004 e 2007, estando nos dois últimos anos inserida no Programa de Iniciação Científica UERJ/FAPERJ. Segundo os pesquisadores, “inicialmente, o projeto A música e o ensino de língua portuguesa pretendia deixar como legado um livro didático para o Ensino Básico. Contudo, a equipe de pesquisa de Iniciação Científica entrou a preparar um material com uma qualidade que não se ajustava àquele nível de ensino. Assim sendo, ao invés de propor uma filtragem na discussão gramatical das letras corpus, optamos por redefinir a meta do material em elaboração, destinando-o não mais aos discentes, mas aos docentes, com vistas a oferecer-lhes estudos gramaticais em textos do gênero letra-de-música” (SIMÕES; KAROL; SALOMÃO, 2007, p. 9).



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
*"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"*





A segunda seção do livro, por sua vez, apresenta estudos avançados com letras de música que, segundo os autores, “podem servir de sugestão para trabalhos de conclusão de curso ou mesmo como paradigmas para planejamento de aulas no terceiro grau [cursos de graduação e pós-graduação]”.

Referindo-se à atual produção musical brasileira como fonte propícia para a escolha de músicas a serem trabalhadas com os estudantes, Simões, Karol e Salomão (2007, p. 22) identificam que “o mercado fonográfico nacional coetâneo é abundante; e, do ponto de vista da documentação de usos linguísticos variados, pode-se considerá-lo relevante recurso didático”. Sobre o processo de seleção das músicas que foram abordadas no livro, os autores indicam que estas foram selecionadas a partir do critério de representação da sua “variedade linguística”. Acerca da significativa diversidade de análises realizadas, reforçando a extensa gama de possibilidades na interface de integração entre a música e os conteúdos do ensino da língua portuguesa mencionadas anteriormente, Simões, Karol e Salomão (2007) indicam ainda que:

[...] as abordagens da camada fônica nas letras de música seguem itinerários diferentes do presente nas gramáticas e em compêndios didáticos. Privilegia-se a observação das conseqüências estilísticas e semânticas do uso dos sons nas estruturas frasais. Discutem-se figuras fônicas, como aliteração, homeoteleuto; metaplasmos como monotongação, assimilação, etc.; traz-se a rima para o âmbito fonológico, etc. (SIMÕES; KAROL; SALOMÃO, 2007, p. 23-24)

Destacamos ainda, conforme reflexão dos autores, que o trabalho realizado com as letras de música a partir da sua estruturação linguística, intitulado “Português se aprende cantando”, transformado posteriormente em material didático, caracterizou-se como uma “estratégia de alta produtividade em nossas experiências diretas com alunos” (SIMÕES; KAROL; SALOMÃO, 2007, p. 20).

3. Considerações finais

As experiências de integração entre as áreas da Música e da Língua Portuguesa identificadas na literatura foram realizadas basicamente através do aspecto literário das





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

canções, o que se justifica por conta das especificidades do estudo da linguagem escrita. Nesse sentido, é importante ressaltar que cada uma das áreas do conhecimento possui singularidades que determinarão suas possibilidades e caminhos de integração com a Música, não havendo portanto uma única área que se correlacione diretamente à todos os aspectos do fenômeno musical. Nesse sentido, destaca-se como de fundamental importância que o sentido de integração esteja contido em todas as disciplinas do currículo, visto que apenas desse modo, a música poderá ser contemplada integralmente em todas as perspectivas que caracterizam suas inter-relações com os distintos conhecimentos presentes no cotidiano individual e social contemporâneo.

Ressaltamos que o processo de integração curricular realizado no contexto da Educação Profissional Técnica de Nível Médio precisa caracterizar uma via de mão dupla, ocorrendo tanto no sentido “formação geral-formação técnica” como no sentido “formação técnica-formação geral”.

Por fim, apontamos que a construção das pontes integradoras entre as diversas disciplinas do currículo não deve estar restrita ao contexto da Educação Profissional realizada na forma Integrada, mas precisa configurar tarefa a ser realizada pelos professores que atuam nas mais diversas modalidades de ensino e áreas do conhecimento.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o Ensino Médio: volume 1** (Linguagens, códigos e suas tecnologias). Brasília/DF: SEB, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2018.

COSTA, Nelson Barros da. Canção popular e ensino de língua materna: o gênero canção nos parâmetros curriculares de língua portuguesa. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão/SC, v. 4, n. 1, p. 9-36, jul./dez. 2003. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/253/268>. Acesso em: 22 mar. 2018.

DONATO, Elaine da Silva Carvalho. Da melodia à letra: utilizando a música como estratégia de leitura. **Revista Alpha**, Patos de Minas/MG, n. 16, p. 90-97, dez. 2015.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

Disponível em: <<http://alpha.unipam.edu.br/documents/18125/1021219/Da+melodia++%C3%A0%20letra+utilizando+a+m%C3%BAsica+como+estrat%C3%A9gia+de+leitura.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2016.

MARTINS, Noara Bolzan et al. **Vivências**: Revista Eletrônica de Extensão da URI, Erechim/RS, v. 5, n. 8, p. 77-83, out. 2009. Disponível em: <http://www.reitoria.uri.br/~vivencias/Numero_008/artigos/artigos_vivencias_08/Artigo_35.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2016.

MARTINS, Naura; SARAIVA, Diego Camargo. A música como instrumento essencial para aprendizagem. **Revista EnsiQlopédia**, Osório/RS, v. 9, n. 1, p. 16-22, out/2012. Disponível em: <http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/ensiqlopedia/outubro_2012/pdf/a_musica_como_instrumento_essencial_para_aprendizagem.pdf>. Acesso em: 23 set. 2017.

OLIVEIRA, Alyne Renata de et al. A música no ensino de língua portuguesa. **Publicatio UEPG - Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes**, Ponta Grossa/PR, v. 10, n. 1, p. 73-84, 2002. Disponível em: <<http://177.101.17.124/index.php/humanas/article/view/16/13>>. Acesso em: 22 dez. 2016.

RAMOS, Marise Nogueira. Concepção do Ensino Médio Integrado. In: SEMINÁRIO ENSINO MÉDIO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ, 1., Paraná, 2008. **Anais...** Belém: Secretaria de Educação do Estado do Paraná, 2008. Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2018.

ROMÃO, Luana Rosa Rodrigues; FERNANDES, Natalia Ap. Morato. Pluralidade cultural e ensino de língua portuguesa. **Revista Encontro de Pesquisa em Educação**, Uberaba/MG, v. 1 n.1, p. 45-57, 2013. Disponível em: <<http://revistas.uniube.br/index.php/anais/article/viewFile/804/922>>. Acesso em: 23 dez. 2017.

SILVA, Antônio Edson Alves da. A música como estratégia de ensino da língua portuguesa. **Revista E.T.C. Educação, Tecnologia e Cultura**, Salvador/BA, n. 13, 2015. Disponível em: <<http://www.publicacoes.ifba.edu.br/index.php/etc/article/view/4/11>>. Acesso em: 22 out. 2016.

SIMÕES, Darcilia. Semiótica, música e ensino do português. In: SEMINÁRIO DO GRUPO ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, 52, Campinas, 2005. **Anais...** Campinas: UNICAMP. Disponível em: <<http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publicaestudos-2005/4publica-estudos-2005-pdfs/semiotica-musica-e-ensina1388.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2018.

SIMÕES, Darcilia; KAROL, Luiz; SALOMÃO, Any Cristina (orgs.). **Português se aprende**



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

cantando: estratégias para o ensino da língua nacional. Rio de Janeiro/RJ: Dialogarts, 2007. Disponível em: <http://www.dialogarts.uerj.br/admin/arquivos_tfc_lingua/Portugues_se_aprende_cantando.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2018.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
*"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"*





Comunicação oral

MÚSICA E MATEMÁTICA: POSSIBILIDADES DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR

MUSIC AND MATHEMATICS: POSSIBILITIES OF CURRICULAR INTEGRATION

MÚSICA Y MATEMÁTICA: POSIBILIDADES DE INTEGRACIÓN CURRICULAR

- **Italan Carneiro** (Instituto Federal da Paraíba/IFPB – italancarneiro@gmail.com)

Resumo:

O trabalho apresenta possibilidades de integração entre os conhecimentos musicais e os conhecimentos da área da Matemática. A partir das reflexões apresentadas, concluímos que os docentes das duas áreas dispõem de significativas possibilidades de integração curricular que explicitam o aspecto lógico e racional da música, ao mesmo tempo em que apresentam um aspecto prático, material e concreto da matemática, contribuindo assim para a ampliação do entendimento de ciência e de arte dos estudantes.

Palavras-chave: Currículo Integrado, Educação Musical, Educação Matemática, Educação omnilateral, Curso Técnico em Instrumento Musical.

Abstract:

The work presents possibilities of integration between the musical knowledge and the knowledge of Mathematics. From the reflections presented, we conclude that teachers in both areas have significant possibilities for curricular integration that explain the logical and rational aspect of music, while presenting a practical, material and concrete aspect of mathematics, thus contributing to the students' understanding of science and art.

Keywords: Integrated Curriculum, Music Education, Mathematics Education, Omnilateral Education, Technical Course in Musical Instrument.

Resumen:

El trabajo presenta posibilidades de integración entre los conocimientos musicales y los conocimientos del área de las Matemáticas. A partir de las reflexiones presentadas, concluimos que los docentes de las dos áreas disponen de significativas posibilidades de integración curricular que explicitan el aspecto lógico y racional de la música, al mismo tiempo que presentan un aspecto práctico, material y concreto de las matemáticas, contribuyendo así a la ampliación del entendimiento de ciencia y de arte de los estudiantes.

Palabras clave: Plan de estudios integrado, Educación Musical, Educación Matemática, Educación omnilateral, Curso Técnico en instrumentos musicales.





1. Introdução

Este trabalho apresenta um pequeno recorte da pesquisa de doutorado intitulada “Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Instrumento Musical do IFPB: reflexões a partir dos perfis discente e institucional”¹ que definiu como um dos seus objetivos específicos a reflexão acerca das possibilidades de materialização do Currículo Técnico Integrado no contexto do Curso Técnico em Instrumento Musical. Neste texto, abordamos especificamente possibilidades de aproximação entre os conhecimentos musicais e os conhecimentos matemáticos.

Para tanto, realizamos extensa pesquisa bibliográfica envolvendo a literatura das duas áreas na busca por reflexões e experiências docentes que retratassem a efetiva integração que une os conhecimentos de ambas. É necessário enfatizar que a integração entre os conhecimentos musicais e os conhecimentos das diversas áreas contribui significativamente para a compreensão das conexões entre a produção musical e o contexto histórico, social, cultural, e político dos estudantes, contribuindo assim para que os mesmos sejam formados numa perspectiva integral que caminhe portanto em direção à omnilateralidade².

2. Matemática e Música

Caracterizando a significativa presença da matemática no cotidiano, os Parâmetros Curriculares Nacionais ressaltam que possivelmente não existe nenhuma atividade da vida contemporânea, da música à informática, do comércio à meteorologia, da medicina à cartografia, das engenharias às comunicações, em que a matemática não compareça de maneira insubstituível para codificar, ordenar, quantificar e interpretar

¹ Pesquisa desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Música, subárea Educação Musical, da Universidade Federal da Paraíba sob a orientação do prof. Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz. Disponível em: <https://www.academia.edu/35060454/Curso_T%C3%A9cnico_Integrado_ao_Ensino_M%C3%A9dio_e_m_Instrumento_Musical_do_IFPB_reflex%C3%B5es_a_partir_dos_perfis_discente_e_institucional>. Acesso em: 10 fev. 2018.

² Neste texto, o termo “omnilateral” refere-se à proposta de educação integral objetivada pelo Currículo Técnico Integrado. Para um maior aprofundamento acerca dessa concepção de educação, consultar Ramos (2008).





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

compassos, taxas, dosagens, coordenadas, tensões, frequências e quantas outras variáveis houver (BRASIL, 2000, p. 9).

A integração entre os conhecimentos matemáticos e musicais pode ser percebida ao longo do trajeto histórico da humanidade, de modo que, na cultura ocidental, desde a Antiguidade, identificamos estudos que estabelecem relações entre as duas áreas. A lista de matemáticos, músicos e pensadores de uma maneira geral que estabeleceram relações entre as duas áreas é extensa, dentre os quais podemos destacar nomes como Pitágoras, Arquitas, Boetius, Zarlino, Vincenzo Galilei, Mersenne, Galileu Galilei, Kepler, Descartes, Wallis, Saveur, Rameau, Daniel Bernoulli, Euler Ohm, Fourier e Helmholtz, dentre outros.

Resgatando o início dessa aproximação histórica, Abdounur (1999, p. 6) ressalta que “o primeiro registro científico, de fato, associando matemática e música ocorre por volta do século VI a.C. na Grécia Antiga, na escola pitagórica”. Ainda caracterizando a aproximação entre os conhecimentos musicais e matemáticos, Rodrigues (1999, p. 17) aponta que “na História da civilização europeia, desde a antiguidade clássica até ao século das luzes, os aspectos eruditos da música foram sempre considerados uma das disciplinas das matemáticas aplicadas”.

Conforme mencionado, os primeiros estudos documentados referem-se às investigações do filósofo e matemático grego Pitágoras que abordaram as relações entre os comprimentos de cordas vibrantes, utilizando razões de números inteiros, e as respectivas alturas musicais produzidas. Os estudos pitagóricos inicialmente foram realizados através do “monocórdio”, instrumento composto por uma única corda estendida entre dois cavaletes fixos sobre uma prancha ou mesa e que dispõe ainda de um cavalete móvel colocado sob a corda para dividi-la em duas partes. A partir do seu experimento, conforme destaca Abdounur (1999, p. 13), Pitágoras observou que pressionando “um ponto situado a $\frac{3}{4}$ do comprimento da corda em relação a sua extremidade – o que equivale a reduzi-la a $\frac{3}{4}$ do seu tamanho original – e tocando-a a seguir, ouvia-se [o intervalo de] uma quarta acima do tom emitido pela corda inteira”. O autor conclui seu raciocínio indicando que, “analogamente, exercida a pressão a $\frac{2}{3}$



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
*"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"*





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

do tamanho original da corda, ouvia-se [o intervalo de] uma quinta acima e $1/2$ obtinha-se [o intervalo de] a oitava do som original” (ABDOUNUR, 1999, p. 13). Desse modo, a partir do experimento de Pitágoras, que demonstra as relações matemáticas entre o comprimento da corda e as alturas das notas musicais, podemos afirmar que caso a corda inteira (1) soasse a nota Dó, $3/4$ da corda soaria um Fá (4J), $2/3$ soaria a nota Sol (5J) e $1/2$ soaria novamente a nota Dó (porém uma oitava acima).

Partindo dos conceitos desenvolvidos por Pitágoras, Kluth, Savanachi e Carneira (2015, p. 14) propuseram a realização de “uma oficina pedagógica que teve como objetivo ressaltar as noções de razão e proporção intrínsecas à música, amplamente estudadas por Pitágoras, para auxiliar no ensino dos referidos conceitos matemáticos”. Para tanto, dentre outras atividades, os autores realizaram a construção de um monocórdio com o objetivo de proporcionar uma vivência prática acerca do conteúdo. Os autores destacam que o intuito educacional norteador foi “mostrar que a matemática está inserida na cultura e na arte, de forma que o aluno possa ter uma visão humana e cultural dessa ciência” (KLUTH; SAVANACHI; CARDEIRA, 2015, p. 14). Nessa perspectiva, Campos (2009, p. 16) enfatiza que as aproximações entre conhecimentos musicais e matemáticos possibilitam que o estudo da matemática adquira um sentido mais prático, mais prazeroso e mais lúdico, assim como contribuem no processo de ensino e aprendizagem de conceitos musicais que só são plenamente definidos através de conceitos matemáticos.

Destacando a importância de atividades práticas que promovam vivências significativas para os estudantes, bem como a aproximação das diversas áreas que possuam conteúdos comuns, como configura-se a relação entre matemática e música, Monteiro Jr. (2010) tece a seguinte reflexão:

Um experimento que o professor realiza pode deixar marcas, ser o motor através do qual a dificuldade na aprendizagem de um determinado conceito possa ser ultrapassada. Desde conceitos básicos tais como andamento, duração e altura, até estruturas conceituais mais complexas, quanto aquelas necessárias ao entendimento do conceito de timbre, **tanto os professores de física e de ciências quanto os professores de matemática e de música**



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

poderiam beneficiar-se mais em considerá-las, amadurecendo possíveis estratégias de abordagem utilizando a interface entre matemática, física e música. A despeito das estreitas relações entre tais campos de estudo que se podem levantar através do estudo histórico do desenvolvimento da acústica musical, muitos dos nossos colegas ainda demonstram um grande desconhecimento de tal interface, negligenciando aquilo que poderia constituir-se em importantes ferramentas no desenvolvimento de transposições didáticas no ensino da matemática. (MONTEIRO JR., 2010, p. 621, grifos nossos)

Sobre a produção de trabalhos que relacionem Educação Musical e Educação Matemática, Pillão (2009, p. 21) indica que desde a década de 1990 diversas iniciativas vêm sendo produzidos na área matemática “buscando explorar algumas relações entre música e matemática de diversas maneiras, tanto no ensino e na aprendizagem, de matemática ou de música, quanto de modo filosófico”. Apontando alguns eixos de integração entre as áreas, Monteiro Jr. (2010) reflete que:

As ligações entre matemática e música são inúmeras, tanto no campo da acústica física, quanto nos desdobramentos de sua aplicação na acústica musical. Os estatutos gerais da acústica musical e, mais particularmente, os estudos relativos ao entendimento dos fundamentos científicos da construção e funcionamento de instrumentos musicais, bem como o entendimento das relações entre os sons musicais, que se situa no campo de estudo da harmonia, utilizam-se da modelagem matemática como processo fundamental na organização das suas idéias. (MONTEIRO JR., 2010, p. 598)

Tratando especificamente dos conteúdos que caracterizam a intersecção entre as duas áreas, Camargos (2011, p. 1) ressalta que “a escrita e os valores das notas musicais são passíveis de matematização, é aqui, nesse ponto chave, que podemos promover relações matemático/musicais que possam contribuir com o ensino de tópicos da matemática a partir de analogias entre essas relações”. Nesse caso, o autor refere-se ao desenvolvimento do conceito de progressão geométrica (PG) a partir das figuras musicais rítmicas e seus respectivos valores numéricos: semibreve (1), mínima (2), semínima (4), colcheia (8), semicolcheia (16), fusa (32) e semifusa (64). Conforme Olegário (2013, p. 21), “é possível ver que tal sequência é uma Progressão Geométrica



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

(P.G.) crescente com o primeiro termo igual a 1 (valor da semibreve) e razão igual a 2". Realizando atividade semelhante em sala de aula, Santos e Santos (2016, p. 52) apontam que "foi proposto que os alunos, organizados em grupos de 4, analisassem o gráfico da subdivisão de valores [referindo-se à tradicional tabela que apresenta o nome, a indicação numérica e a representação gráfica das figuras rítmicas] e encontrassem um modo de expressar matematicamente (modelo matemático) a divisão dos sons". Refletindo acerca do resultado obtido a partir do trabalho envolvendo progressões geométricas e as figuras musicais rítmicas, Camargos (2011) afirma:

Sintetizando, ao tratar das contribuições proporcionadas pelo projeto à aprendizagem do conceito de PG, pude observar que foi buscando significados para as atividades idealizadas pelo professor em seu ambiente de aprendizagem e fazendo analogias entre duração (tempo) de notas musicais, progressões aritméticas, frequências e progressões geométricas, que os alunos parecem ter conseguido atingir a sua rede de significados e isso contribuiu para construção de seus conhecimentos sobre PG. (CAMARGOS, 2011, p. 8-9)

Outra possibilidade de trabalho matemático envolvendo o mesmo conteúdo (as figuras musicais rítmicas), porém numa diferente perspectiva, refere-se ao desenvolvimento do "conceito de fração por meio dos tempos das figuras musicais, permitindo ao aluno percepções fracionárias por meio de células rítmicas" (OLEGÁRIO, 2013, p. 15). Partindo do conhecimento musical acerca das durações efetivas das figuras rítmicas, podemos estabelecer relações como, por exemplo: 1 colcheia equivale a $1/2$ semínima, assim como equivale a $1/4$ de mínima ou ainda a $1/8$ de semibreve, etc.

Partindo dessa representação fracionária das figuras musicais rítmicas, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), realizado no ano de 2009, explorou o conteúdo de multiplicações de frações. A questão 144 do exame enunciou que "a música e a matemática se encontram na representação dos tempos das notas musicais, conforme a figura seguinte", postando em seguida uma figura que apresentava a nomenclatura das figuras rítmicas, sua respectiva representação gráfica e sua indicação numérica (representada na forma fracionária). Em seguida a definição de compasso foi realizada nos seguintes termos: "um compasso é uma unidade musical composta por



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

determinada quantidade de notas musicais em que a soma das durações coincide com a fração indicada como fórmula do compasso”. A questão ainda traz o seguinte exemplo: “se a fórmula de compasso for $1/2$, poderia ter um compasso ou com duas semínimas ou uma mínima ou quatro colcheias, sendo possível a combinação de diferentes figuras”. Por fim, é realizado o seguinte questionamento: “um trecho musical de oito compassos, cuja fórmula é $3/4$, poderia ser preenchido com?”. As alternativas dadas foram: “a) 24 fusas; b) 3 semínimas; c) 8 semínimas; d) 24 colcheias e 12 semínimas [alternativa correta]; e) 16 semínimas e 8 semicolcheias”. Apesar das ressalvas em relação à formulação da questão, entendendo que ela poderia ter sido elaborada dotada de maior clareza e precisão musical, trata-se de um bom exemplo no qual o conhecimento matemático pode ser aplicado diretamente na estruturação musical, de modo que a questão poderia ser solucionada sem grandes dificuldades por músicos (que dominassem a leitura de partituras) ou por não músicos através do raciocínio lógico-matemático utilizando cálculos matemáticos.

Outra possibilidade de desenvolvimento do trabalho de equivalência entre frações e figuras rítmicas refere-se à utilização de representações geométricas, como sugere Fernandes (2014):

[...] as relações estabelecidas entre ritmos musicais e frações por estes alunos transitaram entre a representação geométrica do tempo através de um segmento de reta, que ao ser dividido em partes iguais aproxima-se do conceito de fração, e a interpretação da duração de diferentes intervalos de tempo através das frações, pela relação parte do todo. (FERNANDES, 2014, p. 82)

Acerca dos resultados obtidos a partir da referida integração de conhecimentos, o autor afirma que “foi possível perceber que os alunos conseguiram estabelecer muitas relações entre os ritmos musicais e as frações. Foi verificado que, em meio à esta prática interdisciplinar, emergiram possibilidades de se trabalhar conhecimentos de ambas as áreas” (FERNANDES, 2014, p. 81-82). Corroborando com o sentido integrador entre as práticas musicais e matemáticas, Feitosa (2000, p. 78) enuncia que “a música se apresenta ao campo da matemática como um material ‘semi-concreto’, no sentido de



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

que a criança [assim como o jovem] tenha elementos que lhe tornem possível confrontar os aspectos lógico-matemáticos com estruturas cotidianas”.

Ilustrando outro caminho de aproximação entre conteúdos matemáticos e musicais, destacamos a possibilidade de integração a partir dos conceitos relacionados à trigonometria. Nesta perspectiva, Prado (2013, p. 108) nos indica que “o contexto musical mostra-se ótimo para se explorar as propriedades trigonométricas das funções seno e cosseno”. De modo semelhante, Monteiro Jr. (2010, p. 621) acrescenta que “os alunos poderiam beneficiar-se mais se o ensino das funções trigonométricas e o ensino da mecânica ondulatória pudessem se interligados e acrescidos do uso da história, das reconstruções experimentais históricas e da acústica musical”. Nesse sentido, o autor propõe a realização de atividades práticas para o ensino das funções trigonométricas fazendo relação com a análise das curvas de timbre de alguns instrumentos musicais. Conforme Monteiro Jr. (2010, p. 602), “para tanto, faremos inicialmente uma análise da relação entre séries de Fourier e séries harmônicas, apresentando o conceito de timbre a partir destas duas idéias” .

Apresentando ainda mais uma possibilidade de integração entre os conceitos trigonométricos e as sonoridades musicais, Prado (2013) assinala que:

[...] a maioria dos sons musicais formam estruturas definidas por ondas e descritas por funções matemáticas (chamadas de “função seno” ou “senóide”), por meio de um osciloscópio, podemos “ler” a matemática que há por trás de uma música ou qualquer tipo de som, além disso podemos verificar que cada instrumento produz uma modalidade matemática diferente, ou seja, cada tipo de instrumento musical tem uma espécie de “assinatura”. Essa assinatura é um conjunto de características sonoras associadas que têm uma descrição matemática extremamente precisa, embora possam parecer subjetivas. (PRADO, 2013, p. 90)

Sugerindo atividade semelhante, com objetivo de proporcionar a visualização das ondas (curvas) sonoras provenientes de fontes musicais, Monteiro Jr. (2010) realiza a seguinte indicação:



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
*“Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana”*





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

[...] com o auxílio de um osciloscópio, [podemos] mostrar curvas de timbre de instrumentos musicais reais e compará-las com as sintetizadas eletronicamente. Podemos ainda mostrar nuances das curvas de timbre da voz humana. Tais curvas podem representar o movimento de vibração das partes do ar, postas em vibração pelo funcionamento do instrumento musical e podem ser facilmente conseguidas utilizando um microfone com boa sensibilidade e fidelidade, ligado à estrada de sinal de um osciloscópio eletrônico. (MONTEIRO JR., 2010, p. 614)

Ainda relacionando o ensino das funções trigonométricas com os sons musicais, destacamos as atividades realizadas por Linck (2010) caracterizando-se como possibilidades de trabalho que abordam a função seno utilizando-se do recurso computacional gráfico:

Duas experiências foram realizadas, com alunos do 3º ano do ensino médio. Nos intervenções desenvolvidas foram utilizados: um vídeo educativo, os softwares GeoGebra, Windows Media Player e Frequency Generation e um aplicativo. Com estas mídias foi possível tratar das relações entre os sons musicais e os gráficos da senóide, tendo como principal objetivo dar significado ao ensino da família de funções $y = A \sin(bx)$ e de seus gráficos, através de suas relações com a música. (LINCK, 2010, p. 61)

Acerca do trabalho com a função seno, Monteiro Jr. (2010, p. 612) destaca a possibilidade de aproximação com o conceito de série harmônica, de modo que “podemos levar os alunos a produzirem suas próprias séries harmônicas. Podemos iniciar com parciais formados apenas por funções de seno com fase inicial nula, da forma: $f(t) = b_n \cdot \sin(w_n t)$ $f(t) = b_n \cdot \sin(2\pi f t)$ ”. Outra atividade experimental que pode ser desenvolvida no âmbito do estudo das funções trigonométricas relacionadas com a música é a representação matemática dos “batimentos sonoros”, definidos por Monteiro Jr. (2010, p. 617) nos seguintes termos: “batimento é a composição de duas vibrações superpostas. No caso de ondas sonoras, o batimento é particularmente notável, pois a flutuação da amplitude do som resultante pode ser facilmente percebida pela audição”.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

Destacamos ainda o trabalho de Depizoli (2015) que apresenta o desenvolvimento de uma série de atividades desenvolvidas em forma de oficinas que relacionaram música e funções trigonométricas. Segundo o autor, “as oficinas são interdisciplinares e utilizam recursos computacionais como o GeoGebra. Ao final de cada oficina, organiza-se uma lista de exercícios aplicados” (DEPIZOLI, 2015, p. 66). É importante ressaltar que o trabalho disponibiliza todas as listas de questões aplicadas, compiladas a partir de diversas fontes (materiais didáticos, concursos, etc.), e caracteriza-se assim como uma riquíssima fonte de pesquisa para os docentes da disciplinas de matemática e de música.

Outra possibilidade de vinculação entre as áreas da Matemática e da Música, significativamente distinta das demais apresentadas até então refere-se à utilização da música apenas como “meio de transmissão” para o ensino da matemática. Apesar de considerarmos este tipo de estratégia como uma aproximação limitada, visto que a vinculação entre os conhecimentos das áreas acontece de forma superficial, exemplificaremos sua realização através dos autores Cavalcanti e Lins (2009) que propuseram a composição de paródias envolvendo os conteúdos matemáticos. Referindo-se ao resultado obtido na atividade que envolveu o conceito de números complexos, os autores indicam que “o grupo de alunos compreendeu a teoria do Conjunto dos Números Complexos. Mostraram esta compreensão compondo e cantando, ao contrário da aula expositiva, onde o aluno, geralmente, se detém apenas aos procedimentos e aplicações do conteúdo” (CAVALCANTI; LINS, 2009, p. 10). Acerca de atividade envolvendo o conceito de polinômios, segundo os autores, “quanto à paródia [intitulada] Estudando os Polinômios, o grupo de alunos mostrou compreensão sobre os conceitos nele trabalhados, aprendendo cantando e não se detendo a memorização de procedimentos e regras” (CAVALCANTI; LINS, 2010, p. 10).

3. Conclusão

A partir da grande quantidade de autores e conteúdos apresentados neste texto, podemos afirmar que os docentes das áreas de Música e de Matemática dispõem de



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

expressivas possibilidades de integração que ao mesmo tempo que explicitam o aspecto lógico, racional, matemático da música, caracterizam um aspecto prático, material, concreto da matemática. Desse modo, o conhecimento visto numa perspectiva integrada pode contribuir significativamente na ampliação do entendimento que os estudantes possuem acerca dos conhecimentos provenientes de ambas as áreas, assim como na ampliação da sua percepção de mundo, contribuindo para a materialização de uma formação efetivamente omnilateral.

Referências

ABDOUNUR, Oscar João. **Matemática e Música**: O pensamento analógico na construção de significados. 3. ed. São Paulo: Editora Escrituras, 2003. Disponível em: <<https://www.scribd.com/doc/71984302/Oscar-Joao-Abdounur-musica-e-matematica-Sao-Paulo-Escrituras-Editora-2003#download>>. Acesso em: 25 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**: Parte III - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf>>. Acesso em: 01 fev. 2018.

CAMARGOS, Chrisley Bruno Ribeiro. Matemática e Música: um projeto de modelagem sob uma perspectiva do pensamento analógico. **Revista de Educação Matemática da UFOP**, Ouro Preto-MG, v. 1, 2011. Disponível em: <<http://www.cead.ufop.br/jornal/index.php/redumat/article/view/325/283>>. Acesso em: 23 ago. 2017.

CAMPOS, Gean Pierre da Silva. **Matemática e Música**: práticas pedagógicas em oficinas interdisciplinares. 2009. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009. Disponível em: <http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/nometese_165_GEAN%20PIERRE%20DA%20SILVA%20CAMPOS.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2016.

CAVALCANTI, Valdir de Sousa; LINS, Abigail Fregni. Paródia: uma interface na aprendizagem da educação matemática. In: ENCONTRO REGIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 2, 2009, Natal. **Anais...** Natal, Sociedade Brasileira de Educação Matemática Regional do Rio Grande do Norte: 2009, Disponível em: <<http://www.sbemrn.com.br/site/II%20erem/comunica/doc/comunica32.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2017.

_____. Ensino e aprendizagem da matemática através da música no ensino médio. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 10, 2010, Salvador. **Anais...**



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

Salvador: Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 2010. Disponível em: <http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/35082859/T11_CC47.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1469670757&Signature=5%2BUOINy nmqhlqFuEgCfrOs0ahA8%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename %3DENSINO_E_APRENDIZAGEM_DA_MATEMATICA_ATRA.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2018.

DEPIZOLI, Carlos Antônio. **Matemática e Música e o ensino de funções trigonométricas**. 2015. 88 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática), Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2015. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br:8080/jspui/bitstream/1/1361/1/CT_PROFMAT_M_Depizoli%2c%20Carlos%20Antonio_2015.pdf>. Acesso em: 01 set. 2017.

FEITOSA, Sebastião Gonçalves. Música e matemática: uma soma que subtrai problemas, multiplica interesse e divide melhor os resultados. **Linhas Críticas**, Brasília-DF, v. 6, n. 10, 2000. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/6692/5403>>. Acesso em: 26 jun. 2018.

FERNANDES, Rafael Souza. **Música e matemática**: explorando as relações entre ritmos musicais e frações. 2014. 91 f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) Licenciatura em Matemática, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, 2014. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/109993>>. Acesso em: 27 ago. 2016.

KLUTH, Verilda Speridião; SAVANACHI, Cristiane Silva; CARDEIRA, Francisco Aparecido. Matemática e Música em sintonia: uma proposta educacional. **Educação Matemática em Revista**, Brasília, n. 44, mar. 2015. Disponível em: <<http://www.sbembrasil.org.br/revista/index.php/emr/article/view/428/pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2017.

LINCK, Fábio Gomes. **Musica e Matemática**: experiências didáticas em dois diferentes contextos. 2010. 68 f. Monografia (Especialização em Matemática, Mídias Digitais e Didática), Departamento de Matemática Pura e Aplicada, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/31592/000782668.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 01 set. 2017.

MONTEIRO JR., Francisco Nairon. Somando funções trigonométricas: uma reconstrução didática do conceito de timbre a partir de duas experiências pedagógicas. **Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro-SP, v. 23, n. 36, p. 597-624, 2010. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=291221905003>>. Acesso em: 26 abr. 2018.

OLEGÁRIO, Priscila Gomes. **Frações**: “afinando” as linguagens matemática e musical. 2013. 106 f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso). Licenciatura em



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

Matemática, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense Campus Campos – Centro, Campos dos Goytacazes-RJ, 2013. Disponível em: <<http://bd.centro.iff.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/691/FRA%C3%87%C3%95ES.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 26 dez. 2017.

PILLÃO, Delma. **A pesquisa no âmbito das relações didáticas entre matemática e música**: estado da arte. 2009. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-09032010-115909/en.php>>. Acesso em: 29 ago. 2017.

PRADO, Flávio Brito. **Ensino de gráficos de funções trigonométricas e uma aplicação em música**. 2013. 127 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática), Programa de Pós Graduação em Matemática, Instituto de Matemática Pura e Aplicada, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <<http://bit.proformat-sbm.org.br/xmlui/handle/123456789/278>>. Acesso em: 30 mai. 2018.

RAMOS, Marise Nogueira. Concepção do Ensino Médio Integrado. In: SEMINÁRIO ENSINO MÉDIO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ, 1., Paraná, 2008. **Anais...** Belém: Secretaria de Educação do Estado do Paraná, 2008. Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2018.

RODRIGUES, José Francisco. A Matemática e a Música. **Colóquio/Ciências**, n. 23, p. 17-32, 1999. Disponível em: <http://cmup.fc.up.pt/cmup/musmat/MatMus_99.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2017.

SANTOS, João Dimas Saraiva dos; SANTOS, Douglas Borreio Maciel dos. Modelagem matemática: a articulação da matemática e da música no ensino de progressão geométrica. **Ensino da Matemática em Debate**, São Paulo-SP, v. 3, n. 1, 2016. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/emd/article/view/29004/20275>>. Acesso em: 26 dez. 2017.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





Comunicação oral

MÚSICA E SOCIOLOGIA: APROXIMAÇÕES POSSÍVEIS EM SALA DE AULA

MUSIC AND SOCIOLOGY: POSSIBLE APPROACHES IN THE CLASSROOM

MÚSICA Y SOCIOLOGÍA: APROXIMACIONES POSIBLES EN SALA DE CLASE

- **Italan Carneiro** (Instituto Federal da Paraíba / IFPB – italan Carneiro@gmail.com)

Resumo:

Neste trabalho, a partir de pesquisa bibliográfica, abordamos possibilidades de integração entre a Música e os conhecimentos contemplados na disciplina Sociologia localizada no currículo do Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico em Instrumento Musical. Tomando como base as discussões levantadas ao longo do texto, apontamos que a Música configura uma excelente fonte para abastecer as discussões sociológicas, de modo que a partir das suas letras e/ou dos seus elementos musicais estruturais (forma, instrumentação, timbres, etc.), o professor pode abordar estrategicamente as questões pertinentes à disciplina, através do método sociológico de análise. Atuando nessa perspectiva, os docentes estarão aprofundando o entendimento dos estudantes acerca da função social da Música, assim como enriquecendo as práticas da sala de aula, promovendo a integração entre as áreas, e contribuindo para a formação integral dos indivíduos.

Palavras-chave: *Currículo Integrado, Educação Musical, Sociologia, Educação omnilateral, Curso Técnico em Instrumento Musical.*

Abstract:

In this work, from a bibliographic research, we approach possibilities of integration between Music and the knowledge contemplated in the discipline Sociology located in the curriculum of High School Integrated to the Technical Teaching in Musical Instrument. Taking as a basis the discussions raised throughout the text, we point out that Music is an excellent source to supply sociological discussions, so that from their letters and / or their structural musical elements (form, instrumentation, timbres, etc.), the teacher can strategically approach the pertinent questions to the discipline, through the sociological method of analysis. Acting in this perspective, teachers will be deepening students' understanding of the social function of Music, as well as enriching classroom practices, promoting integration among areas, and contributing to the integral formation of individuals.

Keywords: *Integrated Curriculum, Music Education, Sociology, Omnilateral Education, Technical Course in Musical Instrument.*

Resumen:

En este trabajo, a partir de investigación bibliográfica, abordamos posibilidades de integración entre la Música y los conocimientos contemplados en la disciplina Sociología localizada en el currículo de la Enseñanza Media Integrada a la Enseñanza Técnica en Instrumento Musical. Tomando como base las discusiones levantadas a lo largo del texto,





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

señalamos que la Música configura una excelente fuente para abastecer las discusiones sociológicas, de modo que a partir de sus letras y / o de sus elementos musicales estructurales (forma, instrumentación, timbres, etc.), el profesor puede abordar estratégicamente las cuestiones pertinentes a la disciplina a través del método sociológico de análisis. En esta perspectiva, los docentes estarán profundizando el entendimiento de los estudiantes acerca de la función social de la música, así como enriqueciendo las prácticas del aula, promoviendo la integración entre las áreas, y contribuyendo a la formación integral de los individuos.

Palabras clave: Plan de estudios integrado, Educación Musical, Sociología, Educación omnilateral, Curso Técnico en instrumentos musicales.

1. Introdução

Apresentamos neste texto, questões abordadas na pesquisa de doutorado intitulada “Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Instrumento Musical do IFPB: reflexões a partir dos perfis discente e institucional”¹ que definiu como um dos seus objetivos específicos a reflexão acerca das possibilidades de integração entre a Música e as disciplinas do currículo do Ensino Médio². Neste trabalho, abordaremos especificamente possibilidades de integração entre a Música e os conhecimentos da disciplina Sociologia.

Para tanto, apresentamos a seguir pesquisa bibliográfica envolvendo trabalhos das duas áreas que realizaram reflexões e/ou apresentaram experiências docentes materializando possibilidades de integração entre as práticas e conhecimentos de ambas. Buscamos desse modo contribuir para a concretização da proposta formativa atrelada ao Currículo Integrado, voltada para que os indivíduos sejam formados numa perspectiva que caminhe em direção à omnilateralidade³.

¹ Pesquisa desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Música, subárea Educação Musical, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, sob a orientação do prof. Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz. Disponível em: <https://www.academia.edu/35060454/Curso_T%C3%A9cnico_Integrado_ao_Ensino_M%C3%A9dio_em_Instrumento_Musical_do_IFPB_reflex%C3%B5es_a_partir_dos_perfis_discente_e_institucional>. Acesso em 14 jun. 2018.

² O trabalho teve como objetivo geral, a partir da realidade sócio-histórica da Rede Federal de Educação Profissional Brasileira, compreender o perfil do corpo discente do Curso Integrado em Instrumento Musical do IFPB, Campus João Pessoa, e suas inter-relações com as bases epistemológicas da proposta curricular integrada, apontando caminhos para a efetivação de uma formação técnica que contemple o desenvolvimento integral dos sujeitos educandos.

³ Neste texto, o termo “omnilateral” refere-se à proposta de educação integral objetivada pelo Currículo





2. Música e Sociologia

Faz-se importante ressaltar que a disciplina Sociologia, de modo semelhante à disciplina Filosofia, esteve afastada do currículo do Ensino Médio Brasileiro por um período de 37 anos, visto que ambas foram excluídas do currículo no ano de 1971 e voltaram a ser ofertadas apenas em 2008. A Lei nº 11.684 de 2 de junho de 2008, ao alterar o art. 36 da LDB 9.394/96, instituiu que “serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio” (BRASIL, 2008, p. 1). Levando em consideração o pouco tempo de retorno da disciplina ao currículo do Ensino Médio brasileiro, muitos autores ainda se questionam acerca dos direcionamentos a serem instituídos quanto ao seu desenvolvimento, tais quais conteúdos a serem abordados, objetivos a serem alcançados, metodologias, etc. Corroborando com esta perspectiva, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio indicam que a disciplina Sociologia:

É uma disciplina bastante recente – menos de um século, reduzida sua presença efetiva [no currículo escolar] à metade desse tempo; não se tem ainda formada uma comunidade de professores de Sociologia no ensino médio, quer em âmbito estadual, regional ou nacional, de modo que o diálogo entre eles tenha produzido consensos a respeito de conteúdos, metodologias, recursos, etc., o que está bastante avançado nas outras disciplinas. (BRASIL, 2006, p. 103-104)

Visando contribuir com as questões acima mencionadas, refletimos sobre o desenvolvimento da disciplina no contexto da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio a partir de possibilidades de aproximação com a Música. Sobre a integração entre as duas áreas, Reis (2007, p. 44) reflete que “a música é condicionada pela sociedade, o que implica que esta seja a expressão da própria sociedade, ela reflete as condições sociais de onde nasce”. Ainda segundo o autor, esta perspectiva “alimentou de forma pioneira um sentido para a compreensão da sociologia da música, através de trabalhos biográficos que punham em evidência a importância do condicionamento sócio-

Técnico Integrado. Para um maior aprofundamento acerca dessa concepção de educação, consultar Ramos (2008).





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

histórico” (REIS, 2007, p. 44). Confirmando o entrelaçamento entre as duas áreas, Carvalho, (1991, p. 42) aponta que estudar a música em sociedade (inclusive porque não existe música fora dela) supõe não apenas o conhecimentos dos processos musicais em si mas também a compreensão - assim como a capacidade de realizar previsões - das suas transformações e das políticas culturais que a influenciam.

Ilustrando possibilidades de trabalho que promovam a integração entre as duas áreas, partindo do entendimento que a Música configura-se enquanto uma fonte extremamente significativa de conteúdos a serem trabalhados na sala de aula da Sociologia, Paiva (2016) reflete que:

Compreende-se a música e a sua complexidade como um produto simbólico e expressivo de diversas tensões sociais, inclusive políticas. Assim, utilizando a música como meio presente no nosso dia a dia, podemos extrair dela aspectos sociais que correspondem ao lugar social em que o sujeito está inserido, bem como compreender grandes aspectos estruturais sociológicos do Brasil. (PAIVA, 2016, p. 27-28)

O autor indica que na discussão sociológica é necessário relacionar tanto questões históricas como políticas e culturais que se encontram diretamente relacionadas com as esferas sociais. Nessa perspectiva, tomando como exemplo a possibilidade de compreender o período da ditadura civil-militar brasileira através da análise de letras compostas no contexto, Paiva (2016, p. 34) sinaliza que “a música permite uma reflexão tanto em torno do poder estabelecido pelo regime militar como nas mudanças sociais que ele causou à sociedade como um todo e às suas diversas classes sociais, afetando cada qual a sua maneira”. Partindo de entendimento semelhante, Félix (2015) realizou a atividade em sala de aula que abordou o período da ditadura brasileira a partir da análise de canções produzidas naquele momento. Sobre o desenvolvimento da atividade, o autor indica que:

[...] os alunos puderam refletir e conhecer melhor o período de ditadura militar no Brasil (1964-1985) e também perceber a relevância e consequências deste período para a atualidade política e social do país. A pretensão neste caso é promover a compreensão de certos conceitos presentes na teoria sociológica, tais como cidadania,



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
*"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"*





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

democracia, participação política e até mesmo alienação e ideologia; demonstrando como conceitos da teoria sociológica clássica podem ser compreendidos através da análise de letras de músicas. (FÉLIX, 2015, p. 2)

Podemos afirmar portanto que as canções retratam elementos sociais e históricos, ressaltando aspectos fundamentais da cultura humana, de modo que “cabe ao professor explorar dessa maneira o que a letra está apontando, não colocando como pano de fundo, mas referenciando como fonte para se estudar e aprender” (PAIVA, 2016, p. 35).

Desenvolvendo atividade na disciplina Sociologia em turmas do Ensino Médio a partir de conteúdos musicais, Diogo e Araújo (2013) propuseram a realização de uma oficina com o objetivo de “produzir um programa de rádio no qual os alunos fariam um mapeamento dos sons que ouvem em seu bairro”. Explicitando o trabalho realizado, os autores enunciaram que:

A ferramenta utilizada para realizar a oficina foi o Podcast, que é um arquivo de áudio transmitido via internet. No programa “Os sons dos Pimentas”, os alunos fizeram um mapeamento dos sons do bairro e fizeram uma espécie de roteiro que teve a finalidade de mostrar os ambientes musicais que há no bairro, além de conversarem sobre suas impressões acerca do tema, como seus próprios gostos e também sobre o que falta no bairro em termos de ambientes culturais. (DIOGO; ARAÚJO, 2013, p. 4)

Os autores apontaram que o objetivo principal da oficina foi incitar a reflexão dos alunos acerca da presença da indústria cultural na vida cotidiana, com o objetivo que “eles conseguissem compreender como se dá a dinâmica do sistema capitalista na produção de bens de consumo relacionada à produção cultural (cinema, música, teatro, imprensa, etc.) que tanto influencia os gostos e sugere comportamentos” (DIOGO; ARAÚJO, 2013, p. 4). Desse modo, a partir de questões referentes à presença da música no cotidiano dos estudantes, Diogo e Araújo (2013) abordaram as seguintes questões na disciplina sociologia:



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
*"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"*





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

* Apresentar o conceito de indústria cultural; * Fazer com que os alunos analisem o tema de forma crítica e embasada em conceitos sociológicos; * Diferenciar o conceito de cultura popular e cultura erudita; Refletir a respeito da produção em massa; * Discutir o papel da cultura popular face à massificação (Ex. a diferença de uma obra popular de samba, forró ou sertanejo e comparar com as produções atuais de pagode, forró e sertanejo universitário); * Fazer com que os alunos reflitam sobre suas próprias práticas e visualizem a influência da indústria cultural. (DIOGO; ARAÚJO, 2013, p. 4)

Para o desenvolvimento das questões acima destacadas, os autores utilizaram-se do conceito de Indústria Cultural desenvolvido por Theodor W. Adorno e Max Horkheimer na obra “A dialética do esclarecimento”, utilizaram também os conceitos de cultura popular e cultura erudita embasados pela obra “A distinção” de Pierre Bourdieu, e ainda o texto “O que é indústria cultural” de Teixeira Coelho. Como resultado da atividade, os autores indicaram que os estudantes “puderam discutir sobre seus gostos musicais, mapear a paisagem sonora do bairro, abordar a temática da identidade, bem como refletir sobre como esses gostos são socialmente construídos e, além de refletirem acerca de toda uma temática geográfica/cultural” (DIOGO; ARAÚJO, 2013, p. 12).

Sobre a aproximação entre Sociologia e Arte, Campos (2007) baseia-se no pensamento de Max Weber (1998) e indica que o objetivo da Sociologia não pode remeter-se à produção de juízos de valor relativos à estética artística, devendo, na verdade, aceitar que o trabalho artístico existe, buscando “compreender como e porque é que as pessoas orientam as suas condutas em relação a tais artefactos”. Nesse sentido, o autor aponta que:

A sociologia da música não deverá, pois, preocupar-se com procurar algum verdadeiro significado de uma obra, mas sim interessar-se pelo que as pessoas acreditam que significa, porque é este significado que influencia as suas respostas, a forma como a praticam e com ela se relacionam. (CAMPOS, 2007, p. 87)



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
*"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"*





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

Apontando tendências que aproximam as áreas da Música e Sociologia, destacamos material do Centro de Estudos de Sociologia e Estética Musical da Universidade Nova de Lisboa (2009) que indica que:

A maior parte das abordagens incide actualmente sobre as práticas musicais como interação social, o material musical e as obras musicais como sociedade codificada, o significado musical como resultado de processos sociais que ocorrem em mundos vividos em constante mudança, as trocas sistema-meio na produção e na recepção musicais, etc. (CESEM, 2009, s/p)

Ainda ressaltando possibilidades para a integração entre as duas áreas, sinalizamos o pensamento de Molin e Cigales (2014, p. 3) ao indicar que a música pode ser uma ferramenta de ensino que propicia o trabalho interdisciplinar pois se apresenta como uma expressão artística e cultural inserida em praticamente todos os contextos sociais. Desse modo, segundo os autores “através dela, é possível abordar além das questões sociais e étnico-raciais, múltiplos conceitos sociológicos, como por exemplo: desigualdades sociais, cultura popular e cultura erudita, trabalho, gênero, ditadura militar no Brasil” (MOLIN; CIGALES, 2014, p. 3). Nesse sentido, os autores ressaltam que:

Trabalhar as relações sociais e étnico-raciais a partir da música, de certa forma, é proporcionar a possibilidade dos educandos relacionarem seu cotidiano com os conceitos sociológicos. Neste sentido a música pode ser pensada como um instrumento de mediatização entre as questões que se pretende trabalhar em aula, com o mundo pessoal de cada indivíduo. (MOLIN; CIGALES, 2014, p. 3)

Confirmando a significativa aproximação da música com os conhecimentos sociológicos, Bodart (2012, p. 13) aponta que “o uso de músicas em aulas de Sociologia, especialmente no Ensino Médio, parece tornar-se algo corriqueiro”. O autor indica que as músicas brasileiras trazem consigo uma rica variedade de perspectivas do cotidiano, abordando questões como “problemas sociais, costumes, regras sociais, estratificação social, relações sociais, contato social, discriminação, entre outros” (BODART, 2012, p. 13). As questões acima destacadas caracterizam temáticas amplamente abordadas no repertório brasileiro de modo que, conforme o autor, “a variedade de temas e de focos



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
*"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"*





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

sobre eles possibilita o educador incluir com certa facilidade as músicas em seus planos de aula” (BODART, 2012, p. 14). No entanto, apesar da natural aproximação entre as áreas, concordamos com Bodart (2012, p. 13) no sentido de que “a aparente facilidade de utilização de letras de músicas nas aulas de Sociologia pode induzir o professor e educandos a distanciar-se de uma análise sociológica”. O autor esclarece sua preocupação ao indicar que:

O perigo se encontra em ocorrer uma inversão do objetivo de seu uso: ao invés de o professor aproximar os alunos da análise sociológica, acabar distanciando-os, conduzindo-os rumo a uma análise de senso comum, ou ainda sob perspectivas de outras ciências, tais como a História, a Geografia e a Filosofia. Não que a Sociologia não possa dialogar com tais saberes, mas deve diferenciar-se por meio de seu método. (BODART, 2012, p. 14)

Enfatizando a necessidade de compreender o método sociológico, o autor ressalta como sendo mais importante ensinar a pensar sociologicamente do que refletir sobre um conteúdo específico. Conforme Bodart (2012, p. 14), a partir da apreensão do método analítico da sociologia, “o educando estará dotado de condições para posteriores análises na realidade social sem necessitar ser tutelado pelo professor, inclusive rever a temática abordada em sala”. Para tanto, “é necessário distinguir a Sociologia e seu procedimento analítico dos métodos das outras ciências” (BODART, 2012, p. 14). Como início do processo da análise sociológica, Bodart (2012, p. 17) sugere que as músicas precisam ser analisadas de forma a buscar compreender o contexto e as questões que as envolvem, entendendo-as como uma construção da vida social, de caráter histórico e relacionado às condições materiais. Desta forma, ao analisar a letra de uma música “torna-se necessário considerar as relações entre indivíduo, história e sociedade, buscando compreender a estrutura social que envolve o fenômeno descrito na letra da canção. Para tanto, cabe a análise da letra da música romper com as percepções mais imediatas” (BODART, 2012, p. 17). O autor reflete ainda acerca das possibilidades de análise sociológica das letras de músicas produzidas no passado, apontando basicamente duas propostas de trabalho para a sala de aula: “i) para



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
*"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"*





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

compreender a realidade social temporalmente e espacialmente situado na época da composição; ii) promover a percepção, ao longo de um tempo, das mudanças e permanências sociais, sejam elas estruturais ou não” (BODART, 2012, p. 18). O autor enfatiza que é fundamental, por parte do docente, uma clareza de procedimentos e fundamentação teórica do trabalho a ser realizado em sala de aula pois entende que a análise de letras de músicas escritas no passado traz consigo o risco de conduzir a aula a análises estritamente históricas em detrimento de análises sociológicas. Portanto, nesse sentido,

Ao realizar análises de músicas produzidas no passado, torna-se necessário tomar cuidado de não se ater a um estudo limitado à perspectiva da história. Identificar os fatos históricos contidos na letra da música não é realizar uma análise sociológica. Torna-se necessário compreender as estruturas sociais envolvidas, assim como os padrões de comportamento socialmente construídos e mantidos. (BODART, 2012, p. 18)

Acerca da análise de letras de músicas produzidas no momento atual como conteúdo para a aula de Sociologia, Bodart (2012, p. 18) propõe outras duas possibilidades a serem trabalhadas: “i) compreensão da realidade social a qual está inserido o educando; ii) promover comparações de padrões sociais entre dois ou mais grupos ou sociedades”. De modo semelhante ao risco inerente à análise de letras produzidas em momentos passados, conforme Bodart (2012), o trabalho com letras atuais também oferece dificuldades ao professor, podendo levar a aula de Sociologia a se transformar em uma aula de Geografia Humana, por exemplo, ou em uma discussão de senso comum. Nessa perspectiva, o autor enfatiza que:

Quanto ao perigo de uma análise de viés geográfico, é mais comum ocorrer quando a temática envolve questões ambientais ou econômicas. Nesse caso, igualmente, o educador deve ater-se a uma discussão sociológica a fim de não “repetir” a aula dada pelo professor de Geografia. É mais importante que o aluno aprenda a pensar sociologicamente do que compreender a temática abordada em aula. (BODART, 2012, p. 24)



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
*"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"*





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

Apresentando preocupação semelhante ao pensamento de Bodart (2012), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, ao abordarem as Ciências humanas e suas tecnologias, enfatizam que “quando uma narrativa historiográfica ou a descrição geográfica traz os fatos sociais para o contexto dos ‘seus’ temas, não percorre todas as consequências nem apresenta todos os pressupostos das teorias das Ciências Sociais” (BRASIL, 2006, p. 112). Reforçando esse entendimento, o documento ressalta que quando as questões sociológicas são abordadas numa perspectiva histórica ou geográfica:

Muitas vezes é quase uma transcrição indevida dessas teorias, mas que nunca ocorre com a paciência e a especificidade próprias das Ciências Sociais, uma vez que o que está em causa é preservar a linguagem, a metodologia e o objeto peculiar dessas ciências (História e Geografia). O fenômeno social ocorre, por certo, num tempo e num espaço, mas não se reduz a essas dimensões, pois suas características são definidas por leis próprias, específicas das relações sociais. (BRASIL, 2006, p. 112)

Por fim, destacamos ainda que o universo musical possui outros elementos passíveis de análise sociológica além das letras. Mesmo nas canções, elementos como a instrumentação, os timbres, a forma musical, dentre outros, revelam informações importantes sobre o compositor e seu contexto social, apresentando indícios não apenas de suas preferências estéticas, mas de sua condição socioeconômica e até sua formação acadêmico-musical. É importante enfatizar que a adequada análise destes elementos demandaria uma compreensão mais aprofundada do fenômeno musical pelos docentes da disciplina Sociologia, configurando então uma boa oportunidade para que o planejamento de aulas seja realizado coletivamente entre os docentes das áreas da Música e da Sociologia, o que contribuiria efetivamente para a construção de um currículo com conhecimentos verdadeiramente integrados.

3. Considerações finais



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

Conforme apontaram as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, “ao se tomar um fenômeno como objeto de pesquisa ou de ensino, podem-se reconhecer tanto os limites como as possibilidades que cada ciência tem para tentar compreendê-lo” (BRASIL, 2006, p. 112). Nesse sentido, o documento enfatiza que esses objetos não pertencem exclusivamente a uma determinada ciência, por isso torna-se necessário atentar para as diferenças de tratamento características de cada área, percebendo ainda “até que ponto uma ciência aprofunda tal objeto, ou ainda tem um conhecimento precário acerca dele” (BRASIL, 2006, p. 112).

Entendemos portanto que os professores de ambas as áreas, Música e Sociologia, compreendendo o processo de integração curricular como uma via de mão dupla, necessitam utilizar-se das questões cotidianas abordadas nas letras das músicas - assim como dos elementos musicais estruturais que compõem o repertório abordado - sem perder de vista que as discussões devem fundamentar-se no método sociológico de análise. Trabalhando nessa perspectiva, os docentes estarão contribuindo para que os estudantes ampliem seu entendimento acerca das práticas musicais, compreendendo-as como fenômenos essencialmente coletivos e sociais que influenciam e são influenciadas por todos os aspectos da cultura humana.

Referências

BODART, Cristiano das Neves. O uso de letras de músicas nas aulas de Sociologia. **Café com Sociologia**, Piúma/ES, v. 1, n. 1, nov. 2012. Disponível em: <<http://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/1>>. Acesso em: 28 mar. 2018.

BRASIL. Leis, Decretos. **Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008**. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio. In: Diário Oficial da União - Seção 1 - 3/6/2008, p. 1 (Publicação Original). 2008d. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11684-2-junho-2008-575857-publicacaooriginal-99168-pl.html>>. Acesso em: 18 set. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o Ensino Médio: volume 3 (Ciências Humanas e suas Tecnologias)**. Brasília: SEB, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/>>



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

pdf/book_volume_03_internet.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2016.

CAMPOS, Luís Melo. A música e os músicos como problema sociológico. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra (Portugal), n. 78, 2007. Disponível em: <<https://rccs.revues.org/756>>. Acesso em: 27 set. 2016.

CARVALHO, Mário Vieira de. Sociologia da música: elementos para uma retrospectiva e para uma definição das suas tarefas actuais. **Revista Portuguesa de Musicologia**, Lisboa (Portugal), v. 1, 1991. Disponível em: <<http://www.rpm-ns.pt/index.php/rpm/article/view/50>>. Acesso em: 27 mar. 2017.

CESEM - Centro de Estudos de Sociologia e Estética Musical da Universidade Nova de Lisboa. **Sociologia da Música Tendências, Interpelações, Perspectivas** (Conferência). Lisboa (Portugal), 2009. Disponível em: <http://www.culturgest.pt/arquivo/2009/sociologia_musica.html>. Acesso em: 27 abr. 2016.

DIOGO, Fernanda Sales; ARAÚJO, Julia Murta Figueiredo. **Relatório da oficina “os sons dos pimentas” realizada nas aulas de sociologia no 2º ano do Ensino Médio**. 2013. 15 f. Relatório de projeto de iniciação à docência (PIBID). Curso de Ciências Sociais, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2013. Disponível em: <<https://pibid.milharal.org/files/2013/08/PIBID-relat%C3%B3rio-revisado1.pdf>>. Acesso em: 22 jan 2017.

FÉLIX, Alânia Mara de Lima Magalhães. A música como recurso para o ensino de sociologia: uma reflexão sociológica sobre participação política, democracia e cidadania através de canções da Ditadura Militar Brasileira. In: SEMINÁRIO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO BÁSICA, 1., 2015, Rio de Janeiro/RJ. **Anais...** Rio de Janeiro/RJ: Colégio Pedro II, 2015. Disponível em: <<http://cp2.g12.br/ojs/index.php/cienciassociais/article/view/392>>. Acesso em: 27 jun. 2017.

MOLIN, Naiara Dal; CIGALES, Marcelo Pinheiro. A música como recurso didático para trabalhar as questões sociais e étnico raciais nas aulas de sociologia: uma perspectiva Freireana. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOCIOLOGIA & POLÍTICA, 5., Curitiba/PR, 2014. **Anais...** Curitiba/PR: UFPR, 2014. Disponível em: <http://www.humanas.ufpr.br/portal/seminariosociologiapolitica/files/2014/08/23664_1395007554.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2018.

PAIVA, Marília Luana Pinheiro de. Sociologia & rock: música como instrumento para reflexão em sala de aula. **Revista Café com Sociologia**, Piúma/ES, v. 5, n. 1, jan./abr. 2016. Disponível em: <<http://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/about>>. Acesso em: 27 out. 2017.

RAMOS, Marise Nogueira. Concepção do Ensino Médio Integrado. In: SEMINÁRIO



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

ENSINO MÉDIO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ, 1., Paraná, 2008. **Anais...** Belém: Secretaria de Educação do Estado do Paraná, 2008. Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2018.

REIS, Bruno Carriço. Considerações sobre o saber autônomo da sociologia da música: uma questão em aberto. **Revista Aurora**, São Paulo/SP, n. 1, 2007. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/aurora/article/view/6339/4647>>. Acesso em: 15 abr. 2018.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





Comunicação oral

O CORPO CANTA: EDUCAÇÃO SOMÁTICA E PREPARAÇÃO VOCAL NO CANTO CORAL¹

THE BODY SINGS: SOMATIC EDUCATION AND VOCAL PREPARATION IN CHOIR SINGING

EL CUERPO CANTA: EDUCACIÓN SOMÁTICA Y PREPARACIÓN VOCAL EN EL CANTO CORAL

▪ **Simone Santos Sousa** (Universidade Estadual Paulista – simsousa@gmail.com)

Resumo:

Este trabalho apresenta a primeira etapa de pesquisa de doutorado em Música iniciada em 2017 que tem por objetivo compreender se e como a Educação Somática pode contribuir na construção de uma proposta de preparação vocal em contextos corais. Configura-se em uma investigação de abordagem qualitativa de natureza experiencial e descritiva. É apresentada uma proposta de investigação construída a partir dos procedimentos da Antiginástica, Técnica de Alexander e Método Linklater. A proposta foi colocada em ação em uma Oficina Vocal durante três meses, e a análise partiu de grupo focal com os participantes da Oficina para avaliar sua percepção do trabalho proposto. Conclui-se que a Educação Somática pode contribuir no processo de descoberta do próprio corpo pelo cantor, pressuposto e condição sine qua non para seu desenvolvimento técnico vocal.

Palavras-chave: *preparação vocal; educação somática; canto coral.*

Abstract:

This work presents the PhD research in Music initiated in 2017, which aims to understand if and how the Somatic Education can contribute to the construction of a proposal of vocal preparation in contexts corals. It is a qualitative research of experiential and descriptive nature. We present a research proposal built from the procedures of Antigym, Alexander Technique and Linklater Method. The proposal was implemented in a Vocal Workshop for three months, and the focus group discussion with Workshop participants to assess their perception of the proposed work. It can be concluded that Somatic Education can contribute to the process of discovering the body itself by the singer, presupposition and sine qua non condition for his vocal technical development.

Keywords: *vocal preparation; somatic education; choral singing.*

Resumen:

Este trabajo presenta la primera etapa de investigación de doctorado en Música iniciada en 2017, que tiene por objetivo comprender si y cómo la Educación Somática puede contribuir en la construcción de una preparación vocal para grupos corales. Se configura en una investigación de abordaje cualitativo de naturaleza experiencial y descriptiva. Se pre-

¹ Trabalho desenvolvido com apoio financeiro da CAPES



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

senta una propuesta de investigación construida a partir de los procedimientos de la Antigimnasia, Técnica de Alexander y Método Linklater. La propuesta se realizó en un Taller Vocal durante tres meses, y el análisis partió de grupo focal con los participantes del Taller para evaluar su percepción del trabajo propuesto. Se concluye que la Educación Somática puede contribuir en el proceso de descubrimiento del propio cuerpo por el cantante, su presupuesto y condición sine qua non para su desarrollo técnico vocal.

Palabras clave: *preparación vocal; educación somática; canto coral.*

1. Introdução

Este trabalho é parte de pesquisa de doutorado em andamento que objetiva compreender a contribuição da Educação Somática na preparação vocal para corais. Proponho adaptar o trabalho da Antiginástica na sistematização de uma proposta de preparação vocal que envolva o corpo. A literatura examinada teve como eixo central Educação Somática, pedagogia vocal e ciência da voz. Utilizei também experiências realizadas com o grupo Vocal UFC (TEIXEIRA, 2016; SILVA *et al.*, 2015; RODRIGUES FILHO *et al.*, 2014; SOUSA *et al.*, 2013), coro cênico e projeto de extensão da Universidade Federal do Ceará, do qual fui regente entre 2012 e 2017. A proposta construída foi colocada em ação em um grupo coral e seus efeitos observados e analisados a partir da percepção dos participantes do grupo.

2. Corpo Sonoro

Cantar envolve mais do corpo do cantor do que ele tem consciência. Respirar com o corpo inteiro não é uma metáfora: é um ciclo contínuo de expansão-retração que envolve músculos em todo o corpo (BARROS, 2012). As estruturas relacionadas à emissão e articulação estão em constante movimento, os espaços de ressonância são flexíveis e maleáveis e os órgãos articuladores criam mudanças no som a partir de ajustes de posições. Canto é corpo em movimento; pensar aprendizagem e preparação vocal seria, então, pensar em um trabalho a partir e através do corpo. Para um procedimento de preparação do coralista não voltado exclusivamente para os órgãos do corpo diretamente ligados à emissão vocal, mas que entendesse a voz como parte



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

integrante do corpo e o canto como movimento, escolhi o caminho da Educação Somática.

O termo *Somatics* foi proposto pela primeira vez por Thomas Hanna em 1976 para descrever abordagens desenvolvidas por diferentes terapeutas e educadores que integravam corpo e mente.

Existe um enorme alcance para o campo somático; as orientações da pesquisa são tão variadas quanto as direções e os interesses das variadas ciências que entram nesse campo. À medida que a pesquisa somática cresce e enriquece a nossa compreensão do processo de vida individual, nos aproximamos de alcançar o que eu acredito ser o desafio central do campo da somática: a formação de uma somatologia. Como eu entendo, uma somatologia seria uma anatomia do processo somático, pelo qual o processo funcional/estrutural da vida é descrito a partir de suas características principais para suas características periféricas. Mesmo que a anatomia grosseira descreva as características centrais e periféricas das estruturas corporais, a somatologia descreveria as funções de vida consistentes e antigas afetadas pelas estruturas consistentes dos corpos vivos (HANNA, 1976, s/p).

Adotei a aceção de Educação Somática proposta por Fortin (1999, p. 40): conjunto de práticas corporais alternativas que propõem uma visão do corpo na qual as estruturas orgânicas nunca estão separadas de suas histórias pulsional, imaginária e simbólica. Embora não se apoiem nos mesmos princípios, as práticas consideradas somáticas têm em comum a ideia de um corpo único e indivisível, sem as tradicionais fragmentações a ele impostas; teorias do movimento embasadas em conhecimentos de caráter científico; e prática alicerçada na ideia de que a mudança das estruturas corporais e psicomotoras aconteceria pela consciência de si.

Tendo em vista a discussão levantada e a ideia da atividade coral como um processo educativo-musical, como a abordagem somática poderia contribuir para uma preparação vocal do cantor coralista que entenda o corpo como instrumento?

2.1. Propostas somáticas



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

Para Thérèse Bertherat nosso corpo é inteligente, merecendo mais que uma domesticação forçada e um adestramento sistemático (BERTHERAT, 1981). Sua Antiginástica usa movimentos sutis, precisos e rigorosos, que respeitam a integridade da estrutura corporal e as leis mecânicas do corpo descobertas por Françoise Mézières², que afirmava serem todas as deformações posturais advindas do encolhimento da musculatura posterior.

Por meio de trabalho essencialmente coletivo, privilegiando alongamentos globais, relaxamento muscular e alinhamento postural, Bertherat valoriza a consciência corporal com o intuito de redescobrir o corpo. A Antiginástica trabalha o corpo por inteiro a partir da tomada de consciência do movimento, resgate sensorial, unidade do corpo, respeito ao ritmo do indivíduo e relaxamento dos músculos posteriores (COSTA, 1999, p. 58).

Escolhi a Antiginástica como guia na construção da proposta de preparação vocal por algumas de suas características. O trabalho é coletivo embora realizado em contexto de experimentação individual; a atenção está na experiência sensorial, não em percepções visuais; as indicações de movimentos são realizadas verbalmente para evitar imitações: o praticante descobre o próprio corpo. Um cantor também deve descobrir seu próprio canto – é importante que suas escolhas partam do experimentar, ainda que realizadas em contexto coletivo. O trabalho rompe com automatismos e repetições mecânicas que nada acrescentam à descoberta – tomar consciência do corpo é mais importante que “acertar” (BERTHERAT, 1985, p. 183). É importante que o cantor em investigação do próprio canto possa ouvir a voz do corpo; entender a partir deste o que é mais adequado para a ação.

Outras práticas somáticas mostraram-se igualmente importantes. Linklater (2006) define como objetivo do seu trabalho de preparação de atores a liberação da potencialidade vocal natural. Embora não se refira a seu trabalho como educação somática, sua abordagem pedagógica, influenciada por Matthias Alexander e Feldenkrais,

² Fisioterapeuta francesa criadora do conceito de cadeias musculares.





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

pode ser entendida com um trabalho somático que visa melhorar a eficácia do sistema vocal, enfatizando a relação inseparável entre voz, mente e estrutura.

A Técnica Alexander é um processo de reeducação psicofísica e desenvolvimento do controle da reação humana que objetiva restaurar o equilíbrio e a coordenação neuromuscular, eliminando respostas automáticas e descoordenadas aos estímulos cotidianos. Observando o próprio corpo, Alexander percebeu uma sincronia do uso incorreto da cabeça, pescoço, laringe, pregas vocais e órgãos da respiração, “que determinava um quadro de tensão muscular excessiva em todo o [...] organismo” (ALEXANDER, 1992, p, 36). Com base nos princípios que orientam seu método (controle primordial, unidade psicofísica, uso e funcionamento, reconhecimento de hábito, apreciação sensorial, inibição e direção consciente) o autor propõe o aprendizado de um uso mais eficiente dos mecanismos posturais, permitindo que o corpo expresse integridade e organização e não tensão e desequilíbrio. Propõe uma mudança de pensamento quanto a possibilidade de melhorar a condição do uso do organismo. A tomada de responsabilidade da mudança do aluno para si próprio é parte fundamental deste processo.

2.2. Preparando o corpo para cantar

A elaboração desta proposta de preparação vocal teve como principais referências os trabalhos de Thérèse Bertherat, Mathias Alexander e Kristin Linklater, conforme apresentados no tópico anterior.

Para Bertherat (2014, p. 21), a Antiginástica é um trabalho pedagógico que modifica e torna claro o mapa do corpo, em geral deformado e nebuloso. Desvendar este mapa passa por movimentos sugeridos em determinada ordem, precedidos por “testes” (posições que mostram os encurtamentos da cadeia muscular posterior), cuja sequência deve ser repetida. “Por quanto tempo será necessário fazer esses movimentos, para não se ter mais necessidade de fazê-los? Talvez um mês, o tempo de tudo recomeçar. Talvez a vida inteira... nenhum sistema nervoso é igual a outro” (BERTHERAT, 1990, p. 201).



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

Bertherat sugere três movimentos que “são os movimentos mais difíceis que o homem bípede e civilizado possa fazer”: colocar os pés no chão; orientar os membros; soltar o corpo (BERTHERAT, 1985, p. 183-184). Estes movimentos seriam, embora difíceis, naturais e necessários, como um passo a passo essencial e indicado para todos os dias. Dessa ideia propõe uma série de movimentos encadeados com o objetivo de conquistar uma nova consciência do corpo. “Uma boa aula deve, porém, seguir a estrutura clássica. (...) Há um desenvolvimento gradual em ‘crescendo’ para o desfecho, que é seguido por uma descida suave e breve para a vida que continua” (BERTHERAT; BERNSTEIN, 1977, p. 204).

Propus alguns termos para o trabalho desenvolvido: *movimentos* (e não *exercícios*, desaprovados em muitas práticas somáticas); ao conjunto de movimentos orientados ao redor de uma região do corpo, chamei *componentes*; e ao conjunto de componentes sugeridos em cada encontro para um objetivo, *sequências*. Em cada sequência trabalhei, com eventuais variações, o seguinte conjunto de componentes:

1. *POSTURA*: reconhecimento da posição neutra e equilibrada; consciência da postura;
2. *COSTAS (PESCOÇO)*: posicionamento da coluna, relaxamento de ombros, nuca e pescoço;
3. *BOCA*: liberação da musculatura para facilitar a abertura da boca ou movimentação da língua;
4. *PÉS*: equilíbrio do eixo, liberação do quadril, apoio do pé no chão;
5. *SOPRO*: liberação e consciência respiratória;
6. *SOM*: propostas de vocalização que envolvessem movimentos com foco em um aspecto do canto: posicionamento laríngeo, afinação, registros vocais, etc.

A princípio esses componentes estavam divididos em três grupos, *corpo*, *ar* e *som*, similar à tradicional divisão da preparação vocal de corais em *relaxamento*, *respiração* e *vocalização*. No decorrer dos encontros os componentes foram se consolidando



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

em processos por si, inclusive apresentando variações em benefício do caminho construído (por exemplo, unindo os componentes *BOCA* e *SOPRO*, *PÉS* e *SOPRO* ou *BOCA* e *PESCOÇO*). Não se trata de estruturas separadas, mas de um caminho em direção a um objetivo (como exemplo, movimentar a língua tem ação direta na liberação do pescoço). Os componentes podiam ainda se repetir dentro da sequência. Os movimentos em geral iniciavam no solo, motivo pelo qual o componente *PÉS* estava sempre antes de *SOPRO*.

Alguns princípios guiaram a construção e execução das sequências. A ideia de *movimentos* e não *exercícios* quer realmente diferenciar a realização mecânica e repetitivamente do movimento que permite ao corpo pensar, ajustar-se e conhecer-se para executá-lo. Não se trata de controle, mas liberação e consciência; não o movimento em si, mas a maneira como é realizado.

O trabalho de respiração não dizia respeito a controle, e sim liberação. Para a Educação Somática não é possível “ensinar” a respirar; deve-se sim liberar o corpo para que este encontre a melhor maneira de respirar de acordo com a situação vivenciada. Assim, notas agudas, frases longas ou trechos em *staccato*, ou posturas diversas (em pé, sentado, deslocamentos) exigiriam processos respiratórios diferentes. O suporte respiratório para cada uma destas situações acontece naturalmente, desde que seja permitido ao corpo escolher como respirar.

Por fim, foi necessário entender que cada movimento deveria ser realizado em contexto de experiência. Embora as sequências tenham sido criadas com um objetivo específico, não é possível afirmar que o ponto de chegada seja o mesmo para todos. Cada corpo é único, o que implica entender que os movimentos são experienciados de maneira diferente, e os resultados alcançados (inclusive sua existência ou não) também são únicos para cada corpo.

3. Procedimentos metodológicos

Este trabalho define-se metodologicamente como pesquisa qualitativa de natureza descritiva e experiencial. Para Stake, a compreensão aumenta por meio das expe-



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

riências, todas elas sendo importantes para a compreensão do objeto. “Quando possível, o pesquisador experiencial trabalha pessoalmente com atividade, com os problemas, com as expectativas, ambiguidades e contradições – às vezes imerso neles” (STAKE, 2010, p.62).

Essa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNESP. A proposta foi executada junto à Oficina Vocal do Coral UNIFESP de abril a junho de 2018 com o objetivo de experienciá-la. Projeto didático da Universidade Federal de São Paulo, a Oficina Vocal consiste num grupo coral de três meses de duração, um encontro de uma hora e meia por semana, para pessoas com pouca ou nenhuma experiência em canto. Nesses encontros são abordados aspectos de técnica vocal, percepção musical e prática de repertório buscando o aprendizado teórico da música por meio da prática do canto coral³. Escolhi esse espaço por ser um ambiente ao qual os participantes se dirigem com o intuito de “aprender”. Além disso, não há qualquer tipo de seleção para a participação na Oficina, e o público habitual é formado por pessoas sem experiência em música ou canto.

Para entender os processos vivenciados nos encontros e conhecer a experiência dos participantes foi realizado um encontro de grupo focal para, mediante discussão e interação, obter compreensões mais aprofundadas sobre a experiência.

A pesquisa com grupos focais tem por objetivo captar, a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações, de um modo que não seria possível com outros métodos (...) O grupo focal permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar (GATTI, 2005, p. 9).

O grupo focal teve duração de uma hora e meia, contou com oito participantes e foi realizado após encerrada a Oficina. O diálogo foi guiado por uma lista de tópicos e

³ De acordo com a página do projeto: <http://www.coral.sites.unifesp.br/site/index.php/2016-08-09-13-24-29> Acesso em 5 jul. 2018.





registrado em áudio e vídeo. Os dados coletados foram organizados e analisados a partir da pergunta inicial de pesquisa; apresento a seguir os resultados iniciais.

4. Descobertas do processo

Nas falas de todos os participantes, o trabalho proporcionou relaxamento corporal. *“Me dava um relaxamento grande”* (cantor 6), *“relaxa mesmo, até dei uma cochilada nuns exercícios”* (cantor 4), ou *“é um negócio que relaxa muito”* (cantor 3) foram algumas colocações encontradas. É importante ressaltar que a ideia da proposta não é o relaxamento corporal, e sim a consciência deste corpo que gera o canto, como explicitado em uma das falas: *“acho que a palavra talvez não seja muito “relaxamento”. Consciência, sabe? Consciência da sua potência de voz, dos tons que você tá alcançando ou não, enfim... fez uma diferença absurda”* (cantor 7). É provável que o relaxamento, tradicionalmente designado como preparação do corpo no trabalho vocal de corais, tenha influenciado a percepção do trabalho. Afinal, como Bertherat (1982) salienta, os movimentos de Antiginástica nada tem de relaxamento, não sendo este, inclusive, o objetivo da prática.

Alguns relatos deixam claro o entendimento dos objetivos do trabalho pelos participantes (*“os exercícios de aquecimento que você propunha sempre nas práticas, pra mim era sempre uma coisa assim, vamos colocar o nosso corpo aqui, agora, para depois a voz sair, entendeu?”*, cantor 7).

acho que o fato da gente aquecer pensando no corpo todo e eu sentir esse... me sentir aquecida, independente da gente fazer muito exercício de “sssss”, “brrrrru”, whatever, eu acho que isso é legal (...) muitas vezes, mesmo quando eu fazia esse aquecimento vocal você fica muito mais durinha no resto do corpo, tensa pra cantar (cantor 1).

Embora os resultados sonoros fossem observados por mim (como registrado em diários de observação) e pelo regente do grupo (como relatado em entrevista individual), para os participantes esta consciência não pareceu presente, a não ser em algumas falas e sobre pontos específicos do trabalho (*“achei isso muito legal assim, essa*





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

coisa do, aquecer a língua... pra você ter a consciência daquilo, de como o seu corpo pode te ajudar nessa projeção de voz”, cantor 7; “A gente não presta atenção em algumas partes do nosso corpo, tipo... a bochecha...”, cantor 5). Outras falas destacam a pouca percepção da relação trabalho/canto (“não consegui fazer algo que eu acho que você gostaria que eu tivesse feito que era a percepção da alteração na minha voz, assim, como é que eu canto antes e depois...”, cantor 6). O lugar onde os envolvidos perceberam melhor a diferença em suas vozes foi na respiração (“Hoje eu tenho mais... eu consigo sustentar mais a voz, ficar mais numa nota, mais tempo numa nota, mais fôlego. Isso eu não tinha antes”, cantor 2).

Com relação à percepção corporal, muitos relataram descobertas (“pra mim era muito evidente que quando a gente começava... a gente ia tendo uma consciência muito maior do corpo, inteiro”, cantor 6; “senti o meu corpo muito mais sustentado, mais relaxado”, cantor 2; “sem dúvida nenhuma o corpo era completamente diferente antes e depois”, cantor 6).

A maior parte das dificuldades relatadas pelos participantes disse respeito à execução dos movimentos (“não é muito fácil pisar naquelas bolinhas”, cantor 6). Algumas falas explicitam o hábito de enxergar os movimentos como algo que precisa “ser realizado corretamente”, o que vai de encontro à ideia de movimento para a Educação Somática como um todo.

(...) acho que a minha maior dificuldade é não fazer às vezes com tanta força. Sabe? Um movimento pequeno... não precisa ser um círculo gigante... eu só acho que só vai funcionar se eu fizer um círculo gigante, se eu apertar aqui com uma força (cantor 1).

Observo que a cantora conseguiu ter consciência da visão proposta, mais voltada para a experiência do que para a “execução correta”. Na verdade, o desenvolvimento dessa consciência é o ponto-chave do trabalho: como cada corpo é diferente, a “maneira correta” também é diferente para cada um.

5. Considerações finais



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

A pesquisa que gerou este trabalho teve início em duas ideias surgidas da observação de meu trabalho como regente de corais: a influência de qualquer trabalho de corpo sobre as vozes dos coralistas em relação à energia, sonoridade e facilidade em cantar; e a frequente separação nos ensaios para as preparações vocal e corporal. Descobrir uma preparação que pensasse uma voz que partisse do corpo me levou à Educação Somática.

Como se observa nas falas, para a maioria dos cantores o corpo lhes parece ser desconhecido. Um dos mais importantes resultados do trabalho somático é o reencontro com o corpo, e com ele a voz e tudo mais que o pertence. No processo de redescoberta do corpo, o cantor aprende: a utilizar o aparelho fonador, se posicionar no espaço, lidar com outros corpos que partilham da mesma experiência. O processo de aprendizagem é recheado de descobertas, individuais e coletivas, de cantores com seus corpos e com outros corpos, de sua relação com o espaço a partir do movimento. É importante que o artista em investigação do próprio canto possa ouvir a voz que o corpo canta; entender a partir do próprio corpo o que é mais adequado para a ação de cantar.

Como a Oficina foi realizada em conjunto com o regente do grupo, contando com momentos conduzidos por este (nem sempre em consonância com a preparação desenvolvida), é possível que os resultados alcançados não reflitam necessariamente ou exclusivamente aqueles diretamente relacionados com a proposta sugerida. Assim, em etapa seguinte da pesquisa, o trabalho será pensado não apenas como preparação vocal, mas como caminho por inteiro de preparação e aprendizado.

Referências

ALEXANDER, F. Mathias. **O uso de si mesmo**. São Paulo, Martins Fontes, 2010.

BARROS, Maria Estelita. **Canto como expressão de uma individualidade**. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes. Campinas, SP, 2012.

BERTHERAT, Thérèse; BERTHERAT, Marie. **Mi curso de antigimnasia**. Barcelona: Paidós, 2014.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

BERTHERAT, Thérèse; BERNSTEIN, Carol. **O corpo tem suas razões: Antiginástica e consciência de si.** São Paulo: Martins Fontes, 1981.

BERTHERAT, Térèse. **A toca do tigre.** São Paulo: Martins Fontes, 1990.

_____. **As estações do corpo.** São Paulo: Martins Fontes, 1985.

_____. **O correio do corpo: novas vias da antiginástica.** São Paulo: Martins Fontes, 1982.

COSTA, Elaine Melo de Brito. **O corpo feminino no encontro com a Antiginástica.** Campinas, SP: [s.n.], 1999. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física.

FORTIN, Sylvie. Educação Somática: novo ingrediente da formação prática em dança. **Cadernos do GIPE-CIT**, Salvador, Universidade Federal da Bahia, n. 2, v. 2, p. 40-55, 22 out. 1999.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

HANNA, Thomas. The Field of Somatics. **Somatics: Magazine-Journal of the Bodily Arts and Sciences**, v. I, n. 1, p. 30-34, Autumn 1976. Disponível em: < <http://somatics.org/library/htl-fieldofsomatics.html> >. Acesso em: 12 jun. 2017.

LINKLATER, Kristin. **Freeing the natural voice.** Hollywood, Drama Publishers, 20016.

RODRIGUES FILHO, M. M.; CAVALCANTE FILHO, J. C. C.; SOUSA, S. S.; DOMINGUES, F. A. F.; CHAVES NETO, A. S. Vocal UFC: o espetáculo como ação formativa. In: XII Encontro Regional Nordeste da Associação Brasileira de Educação Musical. **Anais...** São Luís-MA, 2014.

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

SOUSA, S. S.; DOMINGUES, F. A. F.; CHAVES NETO, A. S.; CAVALCANTE FILHO, J. C. C.; RODRIGUES FILHO, M. M. Atabaques, Violas e Boais: o jogo teatral na construção de um espetáculo coral. In: I Conferência Internacional de Educação Musical de Sobral, 2013, Sobral. **I Conferência Internacional de Educação Musical de Sobral.** Sobral: EGUS- Editora Gráfica Universitária Sobralense, 2013.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

STAKE, Robert E. **Qualitative Research:** studying how things work. New York: The Guilford Press, 2010.

TEIXEIRA, Lucas de Souza. O trabalho de corpo no Vocal UFC: experiências e reflexões. In: XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. **Anais...** Teresina, 2016.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
*"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"*





Comunicação oral

PROCESSOS INCLUSIVOS, ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO MUSICAL

- **Nidia Lorise Engel** - Secretária de Desenvolvimento Educacional de Santa Rosa/RS, nidia.musica.engel@gmail.com
- **Priscila Gadea Lorenz** - Secretária de Desenvolvimento Educacional de Santa Rosa/RS – priscilalorenz@gmail.com

Introdução e justificativa: Questões relacionadas à inclusão fazem com que se repensem valores, pois desacomoda estruturas ligadas ao “eu” e as regras da sociedade, da mesma forma que envolve as expectativas dos outros, tanto no âmbito individual quanto social. Em consonância com as normativas legais e o serviço oferecido por meio do Atendimento Educacional Especializado, apresentamos uma proposta de trabalho com resultados preliminares de ações didático pedagógicas inclusivas, desenvolvidas de forma individual, em âmbito domiciliar, por docentes das áreas de Educação Especial e Música da rede Municipal de Educação do Município de Santa Rosa – RS, Brasil. A proposta tem como objetivo a intervenção pedagógica e terapêutica, utilizando elementos musicais como possibilidade de comunicação alternativa, unificada ao processo de alfabetização e letramento. Inicialmente, a proposta configura-se como um projeto piloto, que tem sido ofertado de forma específica e domiciliar a um aluno do sexo masculino, com dez anos de idade, com Necessidades Educacionais Especiais e que apresenta o quadro de Atrofia Muscular Espinhal – AME. A Atrofia Muscular Espinhal é caracterizada por fraqueza muscular grave, progressiva e hipotonia resultante da degeneração e perda dos neurônios motores inferiores da medula espinhal e do núcleo do tronco cerebral. Tal quadro impossibilita o aluno de frequentar o ambiente escolar, a fim de não privá-lo de seus direitos, a ação pedagógica é compreendida como uma extensão do processo educacional escolar.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

Materiais e métodos: As intervenções são organizadas de forma domiciliar, individual e semanalmente devido ao impedimento físico do aluno que não possui o movimento do corpo e faz uso de ventilador mecânico. No primeiro momento, mesmo que o aluno não pudesse frequentar, foi solicitado que a família o matriculasse regularmente em uma escola da rede municipal e tivesse a sala de recursos como apoio pedagógico. Assim, ocorreram estudos e orientações sobre a Atrofia Muscular Espinhal, sondagem familiar, aplicação da anamnese, normatização da oferta do AEE de modo domiciliar junto ao Conselho Municipal de Educação, já que o serviço ainda não era oferecido de forma regularizada no município. Em um segundo momento, houve a investigação sistemática a respeito da linguagem e comunicação, nesse caso, foram apresentados sistemas de comunicação alternativos, análise do vínculo que se estabelecia com estes sistemas, situações de aprendizagem e apreensão do conhecimento, habilidades e rotina do aluno. A terceira etapa consistiu na adaptação, reelaboração, organização e planejamento pedagógico das aulas em conformidade com os interesses e necessidades do aluno, visto que este possui um ambiente social restrito. Começamos introduzindo elementos prévios para o processo de alfabetização como: cores, formas, diferenciação de símbolos, noções e conceitos espaciais, sempre intercalando com elementos e instrumentos musicais de forma complementar, isso porque aluno utiliza como forma predominante de aprendizagem a audição, ele não possui o movimento da cabeça, por isso seu campo visual se torna restrito. Em sequência, abordamos as letras do alfabeto, vogais e famílias silábicas. De acordo com a possibilidade de vocalização do aluno que emite alguns sons, intercalamos atividades que facilitaram a comunicação alternativa dele, compreensão do ambiente e paisagens sonoras, tentativas de compreensão do conceito de notação musical, apresentamos para ele instrumentos de cordas, sopros, percussão e teclado. Os recursos didáticos e metodológicos foram organizados conforme a possibilidade e interações com o aluno. Dentre a dimensão didático pedagógica e metodológica, as aulas eram expositivas e práticas, priorizando a organização de atividades que envolvessem a introdução de elementos e conceitos musicais. Paisagens sonoras, canções, histórias sonorizadas,



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

todas articuladas a ações de alfabetização e letramento. A partir dos conceitos musicais, resgatamos vivências de ouvir, criar, tocar e cantar, como também a internalização de elementos musicais como: timbre, altura, intensidade, duração, textura, ritmo, melodia e harmonia. Diversos materiais foram utilizados, desde jogos pedagógicos e musicais, aparelhos sonoros e tecnológicos.

Resultados: O Atendimento Educacional Especializado articulado com preceitos da educação musical possibilita a elaboração de uma linguagem artística e cultural, provinda da experiência humana. É visível a evolução e interação do educando durante as aulas, principalmente na formalização de conceitos mais amplos.

Discussão: A proposta configura-se como uma possibilidade de mesclar elementos da educação musical com a educação especial, oportunizando o acesso ao conhecimento. O aluno, por sua condição, é julgado como incapaz. Ele não possui mecanismos que permitam a verificação da aprendizagem devido à falta de comunicação com o mundo exterior. Nessa perspectiva, tais ações foram muito relevantes, pois oportunizaram ao aluno demonstrar e ampliar sua possibilidade de aprendizagem. Vivências têm demonstrado como alunos com dificuldade de comunicação, locomoção, com fala restrita criam um canal de comunicação, podendo se expressar por meio da música. Logo, surge a intencionalidade e necessidade de se pensar e rever uma possibilidade de alfabetização musical. Algo que não se limite a mera reprodução e/ou repetição, mas tendo em vista a potencialização do aluno com NEE por meio da expressão livre.

Conclusão: A musicalização amplia a projeção e compreensão cognitiva e musical dos alunos com necessidades educacionais especiais, facilita a inclusão, bem como a comunicação entre os sujeitos envolvidos no processo. Possibilitar o ensino da música e práticas inclusivas, valorizando a diversidade no ambiente educacional e domiciliar, induz a percepção de uma consciência sobre cidadania e inclusão social, repensando a questão da autonomia da pessoa com NEE, pois este processo permite sua participação como sujeito produtivo, tornando-se elemento norteador para um novo modelo que englobe princípios de respeito, educação e diversidade. A partir de vivências



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

profissionais, observou-se o apreço pelo ensino da música e como esta possibilidade auxilia o processo de alfabetização, já que remete a um ensino dinâmico e lúdico. A utilização da música nas escolas tem sido uma temática frequente, voltando a tornar-se obrigatória no cenário educacional. Sabemos que o ensino da música tem significativa importância nas reproduções históricas e culturais dos sujeitos. Não obstante, tais processos podem não ocorrer dessa forma com alunos que possuem algum tipo de deficiência, ora pela dificuldade e/ou ausência de fala, linguagem expressiva e movimentos.

Referências

BRASIL. 2001. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica** / Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP.

BATTISTEL, Amara L. H. T. 2011. **Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência física**. In A. C. P. Siluk. *Formação de professores para o atendimento educacional especializado*. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria.

BERNARDES, Adriana Oliveira. 2010. **Da integração à inclusão, novo paradigma**. Educação Pública. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0252.html>>. Acesso em: 01 Jun 2016.

CRUZOLETTO, João Vitor. 2015. **A Diferença entre Exclusão, Segregação, Integração e Inclusão.... Bem didático!**. Disponível em <<https://www.linkedin.com/pulse/diferen%C3%A7a-entre-exclus%C3%A3o-segrega%C3%A7%C3%A3o-integra%C3%A7%C3%A3o-e-bem-cruzoletto>>. Acesso em: 01 Jun 2016.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **O ensino de música na escola fundamental**. 7ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

SCHAFER, Murray. **Ouvido pensante**. Tradução de Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. 2ª ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

SOUZA, Jusamara (Org.). **Música, cotidiano e educação**. 1ª ed. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes, UFRGS, 2000.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





Comunicação oral

POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO NO RIO DE JANEIRO: COMO A MÚSICA É TRATADA DENTRO DOS DOCUMENTOS QUE REGEM O ENSINO DE MÚSICA

*PUBLIC POLICIES IN EDUCATION IN RIO DE JANEIRO:
HOW MUSIC IS TREATED WITHIN THE DOCUMENTS THAT GOVERN THE TEACHING OF MUSIC*

*POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN EN EL RÍO DE JANEIRO:
COMO LA MÚSICA ES TRATADA DENTRO DE LOS DOCUMENTOS QUE REGÍEN LA ENSEÑANZA
DE MÚSICA*

▪ **Eliete Vasconcelos Gonçalves** (SMERJ – elietevg@gmail.com)

Resumo:

A proposta desse artigo é apresentar os parâmetros iniciais da pesquisa de minha tese de doutorado. Observando que todas as propostas aqui levantadas fazem parte do projeto inicial de pesquisa que se encontra em realização e dessa forma, ainda não traz resultados. A relação do humano com a música é algo que transcende tempos e espaços e se relaciona de diferentes formas de acordo com a sociedade a qual se insere. Refletindo sobre as consolidações desses diferentes fazeres e suas representações nas políticas públicas, temos um apanhado de legislações que versam sobre Educação Musical, as quais influenciaram e modificaram as relações do ensino de música no país, dessa forma, essa pesquisa pretende traçar uma análise sobre o movimento de entrada e saída do ensino de música dos documentos que regem a Educação Pública Brasileira, com ênfase nas ações musicais presentes na cidade do Rio de Janeiro. A pesquisa tem foco numa perspectiva metodológica fundamentada pela concepção bibliográfica documental, ou seja, um híbrido entre as proposições, em âmbito de olhar sobre as políticas públicas de educação musical e educação e principais referenciais que articulam as concepções que legitimam saberes e conhecimentos. O referencial teórico de suporte será embasado em filósofos, sociólogos e educadores que discutem sobre políticas públicas, sociedade e educação.

Palavras-chave: Educação Musical, Políticas Públicas, Legislação.

Abstract:

The purpose of this article is to present the initial parameters of the research of my doctoral thesis. Noting that all the proposals made here are part of the initial research project that is being carried out and, therefore, it still has no results. The relationship of the human with music is something that transcends times and spaces and relates in different ways according to the society to which it belongs. Reflecting on the consolidations of these different actions and their representations in public policies, we have a collection of legislation that deals with Music Education, which influenced and modified the relations of music teaching in the country, so this research intends to draw





an analysis on the movement of entry and exit of the teaching of music of the documents that govern the Brazilian Public Education, with emphasis on the musical actions present in the city of Rio de Janeiro. The research focuses on a methodological perspective based on the documentary bibliographic conception, that is, a hybrid between the propositions, within the scope of looking at the public policies of music education and education and main references that articulate the conceptions that legitimize knowledge and knowledge. The theoretical support framework will be based on philosophers, sociologists and educators who discuss public policies, society and education.

Keywords: Music Education, Public Policy, Legislation.

Resumen:

La propuesta de este artículo es presentar los parámetros iniciales de la investigación de mi tesis doctoral. Observando que todas las propuestas aquí planteadas forman parte del proyecto inicial de investigación que se encuentra en realización y de esa forma, aún no trae resultados. La relación de lo humano con la música es algo que trasciende tiempos y espacios y se relaciona de diferentes formas de acuerdo con la sociedad a la que se inserta. En el caso de la educación musical, las cuales influenciaron y modificaron las relaciones de la enseñanza de música en el país, de esa forma, esa investigación presenció trazar un análisis sobre el desarrollo de las diferentes relaciones y las representaciones en las políticas públicas, con un recopilatorio de legislaciones que versan sobre Educación Musical, el movimiento de entrada y salida de la enseñanza de música de los documentos que rigen la Educación Pública Brasileña, con énfasis en las acciones musicales presentes en la ciudad de Río de Janeiro. La investigación se centra en una perspectiva metodológica fundamentada por la concepción bibliográfica documental, es decir, un híbrido entre las proposiciones, en el ámbito de la mirada sobre las políticas públicas de educación musical y educación y principales referenciales que articulan las concepciones que legitiman conocimientos y conocimientos. El referencial teórico de soporte se basará en filósofos, sociólogos y educadores que discuten sobre políticas públicas, sociedad y educación.

Palabras clave: Educación Musical, Políticas Públicas, Legislación.

1. Introdução

A música é parte constituinte do humano. Em nossa sociedade brasileira evidencia-se a música como forma de expressão característica de nosso povo. Exportamos música como um produto que jorra de nossas reservas naturalmente humanas. No entanto e apesar disso, percebemos um antagonismo de pensamentos quando verificamos que a importância que é dada à musicalidade brasileira por um lado, se reduz ou se anula quando se fala em termos de educação musical pública. E que o valor dado à música no processo educacional público é ínfimo e vem lutando para se manter nos documentos que legitimam seu ensino.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





A relação do humano com a música é algo que transcende tempos e espaços e se relaciona de diferentes formas de acordo com a sociedade a qual se insere, tal qual aponta Martinelli (2008, não paginado) “a música é uma atividade necessariamente humana, e como tal, sua prática ao longo da história está estreitamente relacionada com seu contexto social e com as políticas que agem sobre este contexto”.

Refletindo sobre as consolidações desses diferentes fazeres e suas representações nas políticas públicas, temos um apanhado de legislações que versam sobre Educação Musical, as quais influenciaram e modificaram as relações do ensino de música no país. Entre estas legislações, citamos:

- Decreto Federal nº 331A, de 17 de novembro de 1854. Estipulava “noções de música e exercícios de canto” em escolas primárias de 1º e de 2º graus e Normais (Magistério);
- Lei Federal nº 3.281/1928, institui o jardim de infância e inclui a musicalização para crianças e ensino de música nos diversos cursos;
- Decreto nº 19.890/1931, canto orfeônico como disciplina obrigatória nos currículos escolares;
- Lei Federal nº 4.024/1961, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), inclusão do ensino de Artes;
- Lei Federal nº 5.691/1971, segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promovendo uma reforma educacional que implantou no país a Educação Artística. Foram criados no ano de 1973 cursos de licenciatura em Educação Artística, por meio do Parecer 1284/1973;
- Lei nº 9.394/1996, atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), instituindo a obrigatoriedade do ensino de Artes no país;
- Lei nº 11.769/2008, altera a LDB, instituindo a música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo do componente curricular;
- Lei nº 13.278, altera o parágrafo 2º do artigo 26 da LDB, dispondo sobre as diretrizes e bases da educação nacional referente ao ensino de artes.



Fazendo uma breve análise dessa música que se encontra dentro da escola, percebemos que a música e seu valor enquanto forma de conhecimento, pelas leis que regem a educação brasileira tem ainda pequena força nas escolas públicas brasileiras, seja pela maneira como se estabelece o seu ensino nos documentos que regem a educação pública brasileira, seja pelo quantitativo de professores habilitados para lecioná-la.

2. Justificativa

A educação tornou-se recurso para os estigmas da sociedade capitalista. É fato que apontar o capitalismo como máxima contrária à promoção da educação pode se constituir um erro quando vemos inúmeros outros meios apontarem neste sentido, mas eximi-lo de uma grande força de impacto também não seria o caso.

O sistema capitalista em que vivemos transformou a educação em uma mercadoria. Enquanto se precisa educar o indivíduo, também é necessário produzir o trabalhador; dessa forma, educa-se o indivíduo para o trabalho.

Na educação musical, tomamos por referência a educadora musical argentina Violeta de Gainza, para iniciar algumas especificações sobre o capitalismo e educação musical. A autora é uma defensora veemente de que não há maneira única de trabalhar corretamente na educação musical, porém, devem ser observados e respeitados alguns princípios comuns. Esses pilares consistem na oportunidade aos estudantes de compreender e expressar a música como linguagem, ao mesmo passo que devem fomentar o desenvolvimento da sensibilidade e articulação de criação nos jovens através da prática musical ativa (NADAL, 2011).

Também, em entrevista à Martinez (2011), Violeta de Gainza aponta que desde os anos 90 observa-se uma crise profunda e estrutural nos sistemas educativos em geral e na educação musical.

Estamos assistindo a um momento de crise na educação pública [...] que é o lugar onde se constrói a democracia. O mundo está sendo regido pela globalização e pelo pensamento neoliberal, onde o ensino





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

da música não é valorizado. Perderam-se os valores humanos. Esta situação precisa começar a mudar. Ela está instalada há muito tempo e por isso é considerada normal. Porém, é recuperando o senso crítico e a autonomia de pensamento que poderemos escolher qual modelo de educação julgamos mais adequado. (MARTINEZ, 2011, não paginado).

A educadora musical ainda nos chama a atenção para a função social das universidades como centros de formação docente em música. “É imprescindível que as universidades se conscientizem da importância na formação dos professores de educação musical” (MARTINEZ, 2011, não paginado). Nesse aspecto, é necessário

[...] recuperar o pensamento crítico e o discernimento do que é bom e do que não é em termos de educação. Os jovens educadores devem começar a pensar, a ler, a debater, a refletir sobre as causas da crise, as necessidades, os obstáculos, para superar esta conjuntura pedagógica. (MARTINEZ, 2011, não paginado).

Voltando mais uma vez para o capitalismo, nos deparamos com um trabalhador que é moldado a querer cada vez mais, no sentido de que o indivíduo sinta de fato uma relação entre a sua atividade profissional e a utilização de suas capacidades. Sua felicidade fica assim diretamente relacionada ao ganho de capital a sua prosperidade, sua felicidade. Também são excluídos o sentimento e a paixão pelo que se faz. O que se deve ter em primazia é a busca pelo dinheiro. Ainda que não haja desejo pelo que se faz, a sua riqueza ou a busca por ela é mais importante que todo o resto. Ela pode comprar seu lazer, sua satisfação, seu descanso.

Da mesma forma que o trabalho se torna uma mecanização de ações, o mesmo acontece com o estudo, pois é através dele que o indivíduo aprende a exercer aquilo que será seu ganha pão. São estabelecidos os mesmos esquemas das fábricas: o indivíduo aprende a função e a executa, automaticamente, maquinalmente.

Suas necessidades básicas são transformadas num sentido único da busca pelo dinheiro. O indivíduo é de igual modo ajustado a entender que sua riqueza está no seu capital e que, para viver, sentir-se vivo, é preciso acumular. Dessa forma, afirma-se que, além das necessidades do trabalhador da manutenção da miserável vida física e de suas



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





atividades, todo o mais é luxo. E todo luxo é visto como reprovável e dispensável; assim, a ciência da riqueza é vista também como ciência da renúncia, da privação, da poupança. Quanto menos se comprar livros, ir ao teatro, ir ao bar, comer, beber, se divertir, mais economizará e maior será a sua riqueza (MARX, 2004).

Tudo o que o economista lhe retira da vida e da humanidade, dará retorno em dinheiro e riqueza. Tudo o que ele não pode por si mesmo, conseguirá o dinheiro em seu lugar: pode comer, beber, ir ao baile, ao teatro. Sabe adquirir a arte, a cultura, os tesouros históricos, o poder político; pode viajar, apropriar todas estas coisas, comprar todas as coisas. Ele é a verdadeira fortuna. Mas, embora possa fazer tudo isso, só pretende criar-se a si mesmo, porque tudo o mais é seu escravo. Se alguém é dono do senhor, será dono da mesma maneira do escravo e já não terá necessidade de mais nenhum escravo. Deste modo todas as paixões e todas as atividades têm de afundar na sovinice (grifo do autor). O trabalhador deve apenas ter o que lhe é necessário para querer viver e deve querer viver unicamente para ter isso (MARX, 2004, p.142).

Tudo que o capitalismo trata como luxo é passível de traduzir-se como riqueza, podendo dessa forma associar ao seu significado o supérfluo, o dispensável. Assim, torna-se ostentação aquilo de que não se pode excluir o prazer, figurando-se como dispensável. Dentro dessa perspectiva, configuram-se as artes, porque lidam essencialmente com a sensibilidade, o prazer. Esse pensamento capitalista aclara a dialética vivida dentro das escolas sobre sua importância ou não importância no currículo.

Se as artes, a educação física, a filosofia e tudo que envolve prazer físico, reflexões e sentimentos têm importância secundária na escola, a educação de caráter utilitário tem status de dimensionar a qualidade do saber nas instituições.

3. Questões de estudo

A proposta dessa pesquisa é traçar uma análise sobre o movimento de entrada e saída do ensino de música dos documentos que regem a Educação Pública Brasileira,





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

com ênfase nas ações musicais presentes na cidade do Rio de Janeiro. Para isso, a pesquisa se desenvolverá em três partes:

1. Uma análise do movimento legitimação da Educação Musical nos documentos oficiais que regem a obrigatoriedade do ensino de música no Brasil e o cumprimento das normas no município do Rio de Janeiro;

O modelo de ensino institucionalista das escolas e o papel do livro didático nas ações escolares;

Uma análise sobre a quantidade de professores de música na rede municipal do rio de janeiro frente a demanda das escolas da Rede Municipal do Rio de Janeiro

Os programas de música na Rede municipal do Rio: Programa mais educação e o Programa Orquestra nas escolas;

A lei 13.278/2016 e a lei 11.769/2008

A Base Nacional Comum Curricula

2. A utilização de modelos prontos de educação: como educar musicalmente no Brasil com modelos importados de outros países.

3. Reflexões sobre as Políticas Públicas de educação musical no Brasil. Que lugar ocupa a música no currículo escolar brasileiro.

Educação democrática: Como funciona a relação de processos de produção de desigualdades sociais quanto de iniciativas eficazes na promoção de equidade. Análise sobre os pontos apontados nos capítulos anteriores a fim de levantar hipóteses que respondam o questionamento central da pesquisa que é a forma como a música é tratada nos documentos que regem a educação brasileira e os motivos que levam à essa configuração.

4. Objetivos



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





Essa pesquisa tem como foco analisar a forma como a música se configura nos documentos que regem a educação brasileira. Refletir sobre os movimentos de legitimação da educação musical nas leis educacionais brasileiras.

Observar como o Rio de Janeiro tem atuado na busca pelo cumprimento da legislação em vigência através da criação de programas e sistemas de ensino de educação musical institucionalizados nas escolas.

Analisar o livro didático como uma maneira de institucionalizar um currículo para educação musical apesar da ausência de documentos oficiais que normatizem um programa obrigatório de ensino de música na escola pública.

Investigar a relação que a escola, o corpo docente e discente lidam com a música na instituição escolar, bem como a relação resultante na sociedade atual com relação à educação musical.

Traçar hipóteses que possam suscitar possíveis respostas aos questionamentos apontados durante a pesquisa, principalmente pelos motivos que levaram nossa sociedade brasileira à forma inconsistência de lidar com a música na educação.

5. Metodologia

A pesquisa tem foco numa perspectiva metodológica fundamentada pela concepção bibliográfica documental, ou seja, um híbrido entre as proposições, em âmbito de olhar sobre as políticas públicas de educação musical e educação e principais referenciais que articulam as concepções que legitimam saberes e conhecimentos.

Nesta pesquisa será utilizada a metodologia de revisão literária, a partir da identificação do problema, as etapas a planejar, implementar, descrever e avaliar possam, ao final, eclodir o entendimento de o como as políticas públicas enquanto articulação legislativa que legitima o ensino aprendizagem da Música na Educação Básica. Outro ponto político-metodológico-epistemológico tem caráter subjetivista, pois entende-se que não é possível separar a pesquisa, enquanto produção de conhecimento do indivíduo que a produz.





A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. A pesquisa documental trilha os mesmos caminhos dessa pesquisa bibliográfica.

Referências

MARTINELLI, Leonardo. **Música e política, ou as relações perigosas**. 2008. Disponível em: <<http://concerto.com.br/textos.asp?id=50>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

MARTÍNEZ, Elíabeth Carrascosa. Educação musical e contemporaneidade: Entrevista com Violeta Hemsy de Gainza. **Revista Espaço Intermediário**. v.I., n.II, p. 12-15, novembro, 2011. Disponível em: <http://www.violetadegainza.com.ar/wordpress/wp-content/uploads/2010/12/entrevista-Violeta-Hemsy-AAPG-S%C3%A3o-Paulo1.pdf>> Acesso em: 25 dez. 2017.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. Boitempo editorial, 2004.

NADAL, Paula. **Violeta Hemsy de Gainza fala sobre Educação musical**. 2011. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/857/violeta-hemsy-de-gainza-fala-sobre-educacao-musical>>. Acesso em: 23 dez. 2017.





Comunicação oral

REFLEXÕES SOBRE O INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR DE MÚSICA NA ARGENTINA: RELATO DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DE UM INTERCÂMBIO ACADÊMICO

*REFLECTION ABOUT THE INGRESS IN THE MUSIC COLLEGE: EXPERIENCE RELATE OF AN
ACADEMIC EXCHANGE*

*REFLEXIONES SOBRE EL INGRESO EN EL ENSINO SUPERIOR DE MÚSICA EN ARGENTINA:
DESCRIPCION DE EXPERIENCIA BASADO EN UN INTERCAMBIO ACADEMICO*

- **Rômulo Ferreira Dias** (Universidade Federal de São Carlos -
romulo.fdias2009@gmail.com)

Resumo:

O artigo descreve o funcionamento da Escuela de Música da Universidad Nacional de Rosario, uma universidade argentina, a partir de vivências e experiências fruto de um intercâmbio acadêmico de graduação em música. Será apresentado o sistema de ingresso no ensino superior de música dessa universidade argentina, bem como a estrutura da graduação em música. A partir da descrição estrutural da graduação em música, será apresentado com destaque as graduações de Educação Musical, onde apresenta títulos e currículos diferentes da minha universidade e das universidades do meu país, Brasil. O referencial bibliográfico parte do projeto político pedagógico da Universidad Nacional de Rosario e um encontro formal com o coordenador docente dessa universidade. Esse artigo apresentará reflexões e críticas sobre a democratização ao acesso ao ensino superior de música com base no sistema de ingresso da universidade argentina.

Palavras-chave: *Universidad Nacional de Rosario; democratização ao acesso ao ensino superior de música; experiências em uma universidade argentina.*

Abstract:

The article describes the operation of the Music School of Universidad Nacional de Rosario, an Argentinean university, based on experiences resulting from an academic exchange in music. It will be presented the system of entrance in the higher education of music of that Argentinean university, as well as the structure of the graduation in music. From the structural description of the graduation in music, the graduation of Music Education will be presented, highlighting different degrees and curricula from my university and the universities of my country, Brazil. The bibliographic reference is part of the pedagogical political project of Universidad Nacional de Rosario and a formal meeting with the teaching coordinator of that university. This article will present reflections and critiques about the democratization to the access to the superior education of music based on the system of entrance of the Argentine university.

Keywords: *Universidad Nacional de Rosario; democratization to access to music college; experiences at an Argentine University.*

Resumen:



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

El artículo describe el funcionamiento de la Escuela de Música de la Universidad Nacional de Rosario, una universidad argentina, basado en experiencias fruto de un intercambio académico de grado en música. Será presentado el sistema de ingreso en la facultad de música de esa universidad argentina, y la estructura del grado en música. A partir de la descripción de la estructura del grado en música, será presentado los grados en Educación Musical como el tema principal, adonde tiene título y curículos distintos de mia universidad y de las universidades de mi país, Brasil. La referencia teorica y concreta parte del plan de estudio de la Universidad Nacional de Rosario y de una reunion con el cordinador docente de esa universidad. Ese artículo va a describir reflexiones y criticas sobre el acceso en la facultad de música democratico basado en el sistema de la universidad argentina.

Palabras clave: Universidad Nacional de Rosario; acceso democrático en el enseñanza superior de música; experiencia en una universidad.

1. Apresentação

Este artigo aborda a estrutura da *Escuela de Música* de uma universidade latina americana, que conheci e tive contato após minhas experiências acadêmicas de intercambio na Universidad Nacional de Rosario da Argentina, fruto de um programa de mobilidade acadêmica por parte da Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM), uma rede de universidades públicas autônomas e autogovernadas da Argentina, Brasil, Bolívia, Chile, Paraguai e Uruguai.

O objetivo principal desse artigo é apontar as políticas de ingresso no ensino superior na área da música em uma universidade pública que não utiliza uma prova especifica para o ingresso. Tomarei como modelo o sistema de uma universidade argentina, a Universidad Nacional de Rosario (UNR).

No desdobramento das ideias principais, será descrito o sistema de funcionamento da Escuela de Música da UNR, assim como o processo de ingresso de alunos no ensino superior de música. Darei uma ênfase na carreira de Educação Musical, porque ela se distingue da Educação Musical (Licenciatura em Música) que conhecemos no Brasil. Me apoio em minhas experiências pessoais, em leituras de Gainza (2010), e outros documentos para explicitar tal diferença.

As coletas de informações sobre a *Escuela de Música* da UNR, partiram, no primeiro momento, dos encontros informais com o coordenador do curso, com os professores que tive aulas e com os companheiros de graduação que conheci.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

Segundamente, explorei o plano pedagógico de 2005 para adquirir informações formais e registradas sobre o funcionamento da escola de música, como os fundamentos para os planos de estudos e as informações a respeito das carreiras. Por fim, após sistematizar e analisar os materiais teóricos coletados, houve alguns encontros formais com o coordenador docente, Damían Bincas, que relatou como se procede o ingresso de pessoas nas carreiras de graduação em música e outros aspectos relacionada à *Escuela de Música* da Universidad Nacional de Rosario.

2. *Escuela de Música* da Universidad Nacional Rosario

A Universidad Nacional de Rosario é uma universidade pública da Argentina que está localizada na cidade de Rosario, a terceira cidade mais povoada da Argentina com cerca de 1,19 milhões de habitantes. Ao desvendar sobre o tipo de universidade que é a UNR, pode-se considerar que a gestão administrativa da universidade é autônoma e autogovernada. Entretanto, seus financiamentos monetários e econômico partem das ações do governo. É nesse aspecto, como também em outros, que influencia a presença do Nacional no nome dessa universidade argentina.

Para que se possa ingressar na graduação na UNR, não é exigido um vestibular de ingresso para que os alunos sejam efetivamente matriculados. Esse sistema de ingresso acontece com a maioria das universidades públicas da Argentina, porém não é uma regra.

A *Escuela de Música*, na qual surge esse relato de experiência, está dentro do departamento de *Humanidades y Artes*. Todos os cursos de graduação da *Escuela de Música* nas categorias *Licenciatura* e *Professorado* é composto por três ciclos que se completam: são os ciclos *Nivelación, Técnico e Superior*.

Os termos utilizados para designar as classes de carreira são distintos do que conhecemos no Brasil: o termo *Licenciatura* é utilizado para denominar o que nós conhecemos como Bacharelado. Na *Escuela de Música* da UNR há carreira de *Licenciatura* para quase todos os instrumentos musicais a respeito da família dos metais,



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

cordas friccionadas e madeiras. Há três carreiras para as teclas, o piano, o órgão e o *bandoneón*¹. Outras carreiras inclusas na *Licenciatura* em música são: violão erudito, canto, bateria², regência coral, composição, e por fim a educação musical.

O termo *Profesorado* designa o que conhecemos como Licenciatura, onde o principal objetivo da carreira é garantir um título para quem deseja seguir na área da docência. Na parte do *Profesorado* as carreiras existentes são a educação musical e quase todas as carreiras da *Licenciatura* citadas acima, exceto bateria e *bandoneón*.

O *Ciclo de Nivelación* é a parte introdutória das carreiras de graduação. Dentro do projeto pedagógico atual são dois anos introdutório para realmente começar o curso de graduação, pois o nível introdutório não é considerado como graduação. Todos os alunos passam por esse ciclo, porém referente a seu instrumento. O *Ciclo de Nivelación* serve para preparar os alunos para a graduação, dessa forma, possibilita o ingresso de qualquer pessoa que tenha terminado a *Secundária*³, porque há casos de alunos que iniciam os estudos de música na Universidad Nacional de Rosario mesmo não sabendo dominar um instrumento musical. Dessa maneira, para que os alunos possam realmente se introduzir na graduação, o *Ciclo de Nivelación* traz fundamentos e termos técnicos introdutórios da música, como rítmica, noção melódica, tempo musical e informações necessárias para que possam iniciar uma graduação em música. Os alunos só passam para o nível de graduação quando tem um bom desempenho nesses dois anos, ao revés, prosseguem cursando neste ciclo. A respeito ao nível introdutório, o projeto político e pedagógico traz as seguintes informações:

Dessa forma o *Ciclo de Nivelación* contém dois anos que possibilita cursar antes as matérias das carreiras específicas e mantendo os mesmos conteúdos e níveis ao receber o título de intermediário. (PLAN DE ESTUDIO, 2005, p. 2, tradução do autor)⁴.

¹ Bandoneón – é um instrumento musical de ar e de palhetas que se assemelha com a sanfona. Originalmente alemão e na América do Sul é utilizado para tocar tango e músicas regionais da Argentina e Uruguai.

² Bateria – Na *Escuela de Musica* da UNR, há somente até o nível técnico para bateria, não havendo o nível superior.

³ Equivalente ao Ensino Médio no Brasil

⁴ No original: “De esta manera el Ciclo de Nivelación se presenta en dos años possibilitando cursar antes las asignaturas de la carrera específica y manteniendo los mismos contenidos y nivel al recibir el título intermedio”.





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

Segundo Damían Bincas, coordenador docente da *Escuela de Música* da Universidad Nacional de Rosario, alunos que estão na *Secundária* (Ensino Médio), e completem o terceiro ano dessa modalidade de ensino, podem se matricular na *Escuela de Música* e cursar o *Ciclo de Nivelacion*. Desse modo, esse tal aluno pode estudar simultaneamente a *Secundaria* junto com o primeiro ciclo dessa faculdade pública. Vale considerar que a secundaria da Argentina tem duração de cinco anos, sendo assim quando o aluno pode terminar o *Ciclo de Nivelacion* junto com o término da *Secundária*.

A graduação em música é dividida em duas partes: o *Ciclo Técnico Musical* e o *Ciclo Superior*. O *Ciclo Técnico Musical* tem duração de três anos, é aplicado para todas as carreiras e aborda matérias e questões de suporte básico musical, desenvolvendo técnica, fundamentos teóricos da música, fundamentos históricos, conceitos da organologia e da filosofia voltada para música.

No *Ciclo Superior*, os anos de duração são variáveis entre um e dois anos - isso depende de cada carreira e se essa carreira é Licenciatura ou se é Profesorado. Nesta fase será abordado especificidades de cada carreira, como repertório, técnica musical, técnicas docentes, pesquisa e investigação. Segundo o plano pedagógico (PLAN DE ESTUDIO, 2005, p. 4), o *Ciclo Superior* dá continuidade ao *Ciclo Técnico* com a finalidade de uma preparação musical de nível superior, onde as formações desses músicos lhes propõem uma alta capacitação para penetrar no profundo significado da música nas diferentes orientações de cada trajeto acadêmico. Para o *Profesorado*, o qual conhecemos como licenciatura, se aprofunda nas questões da docência, e para a *Licenciatura*, o qual conhecemos como bacharelado, especializa-se, principalmente, nas questões de pesquisa, contendo também interpretação e desenvoltura no instrumento de escolha.

Para o título de Bacharelado, as matérias incluídas permitem partilhar e integrar seus objetivos, definido claramente o perfil específico de cada trajeto, considerando o aspecto do criativo. Da interpretação e do educacional, compromete a produção artística musical e também a produção teórica crítica, reflexiva e analítica



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

através da área da pesquisa” (PLAN DE ESTUDIO, 2005, p. 3, tradução do autor)⁵.

Para o título de licenciatura, o aluno integra sua formação musical e cultural junto com o conhecido do campo psicológico, pedagógico e metodológico que possibilita transferir seus saberes musicais em todos os níveis de ensino através da didática (PLAN DE ESTUDIO, 2005, p. 3, tradução do autor)⁶.

A *Licenciatura* em música da Universidad Nacional de Rosario apresenta uma diferença de formação e de título em relação ao Profesorado. O aluno que cursa a Licenciatura, por decisão individual, pode optar apenas em forma-se no ciclo técnico, recebendo uma certificação de nível técnico com o título de qualidade secundária, como por exemplo, um aluno que fez o ciclo técnico em piano terá uma certificação de Pianista, como também esse mesmo aluno tem a opção de seguir cursando o *Ciclo Superior*, e assim receber uma certificação de graduação com o de título de Licenciado em Piano.

A respeito à Educação Musical da UNR, tratarei com mais ênfase, pois seu currículo e título de graduação se distingue do currículo e título da universidade que eu estudo e das demais universidades brasileiras que tenho conhecimento.

Na universidade argentina há tanto a *Licenciatura* quanto o *Profesorado* em Educação Musical. No Brasil, quando abordamos a Educação Musical imediatamente ligamos à concepção de uma licenciatura. O responsável fator que distingue a *Licenciatura* do *Profesorado* em Educação Musical na Universidad Nacional de Rosario é o *Ciclo Superior*. Entretanto, vale apontar que o *Ciclo Técnico* é o mesmo para as duas modalidades, mas para o *Ciclo Superior* não se aplica o mesmo, sendo que entre ambos há um ano de diferença, sendo dois anos para a *Licenciatura* e um ano para o

⁵ No original: “Para el título de Licenciado, las materias que se incluyen permiten una compenetración e integración en los objetivos de las mismas definiendo claramente el perfil específico de cada trayecto acatando en el aspecto de lo creativo. De la interpretación o en lo educacional, orientados hacia la producción artística musical y también hacia la producción teórica crítica, reflexiva y analítica a través del área de la investigación”.

⁶ No original: “Para el Título de Profesorado, el alumno integra a su formación musical y cultural un sólido conocimiento en el campo de lo psicológico, pedagógico y metodológico que posibilita optimizar la transferencia didáctica de sus saberes musicales en todos los niveles de la enseñanza”.





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

Profesorado. De modo geral, a *Licenciatura* em Educação Musical é voltada para o professor pesquisador e o *Professorado* em Educação Musical tem como função capacitar o aluno para que leccione, principalmente na educação básica.

Para esclarecer as diferenças entre o *Professorado* e *Licenciatura* em educação musical, sendo esse um campo um pouco inédito para os brasileiros, a educadora musical argentina, Violeta de Gainza, depõe suas reflexões em uma entrevista feita pela USP em São Paulo sobre o que caberia a um professor pesquisador:

Os pesquisadores, as pessoas que estão se formando em educação, deveriam realizar pesquisas sobre o modelo educativo atual. Se o modelo não funciona, não adianta fazer pequenas mudanças, tem que mudar a alma, o núcleo da educação. Devemos pensar a educação musical de acordo com as necessidades de nosso povo, não baseada em modelos externos. Por isso acredito na necessidade de construir uma nova práxis... uma práxis consciente, sensível e inteligente (GAINZA, 2010, p. 14).

A *Licenciatura* em Educação Musical, através das bases pedagógicas, didáticas, psicológicas, metodológica e pela pesquisa e investigação faz com que o aluno volte com um olhar reflexivo para os saberes da prática educativa e para as análises musicais, como também construir matérias didáticos para o ensino em todos os seus níveis. O *Ciclo Superior*, onde o foco se direciona para o âmbito da pesquisa e para a formação em educação musical, tem uma duração de dois anos, assim sendo toda a graduação leva cinco anos com uma carga horária total de 3750 horas.

O título de *licenciado* em educação musical promove a habilidade de:

Pesquisar na área da Educação Musical e planejar, coordenar, supervisionar e avaliar projetos de pesquisa em cada especialidade (PLAN DE ESTUDIO, 2005, p. 86, tradução do autor)⁷.

O *Professorado* em Educação Musical é um pouco distinto em relação à *Licenciatura*. Essa graduação prepara os alunos para especializarem-se na docência em todos os níveis de ensino. Ela traz um contexto mais filosófico e histórico, como também

⁷ No original: "Investigar en el área la Educación Musical y planificar, coordinar supervisar y evaluar proyectos de investigación en la especialidade".





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

prático que aborda a parte folclórica regional, tanto na música como na dança, e desdobra aprendizagens para relacionar isso com as outras áreas da arte. No *Nível Técnico* o *Profesorado* tem as mesmas cargas horárias e disciplina da *Licenciatura*, ou seja, são as mesmas disciplinas. No *Ciclo Superior*, há apenas um ano de duração com a finalidade de ampliar os conhecimentos musicais e psicopedagógico que permitem saberes de ensino para adolescente e adultos. Ao total são quatro anos de graduação com uma carga horária de 3210 horas.

O objetivo de estudo dessa carreira é o ensino de música para todos os níveis da educação formal, informal e especializada (PLAN DE ESTUDIO, 2005, p. 182, tradução do autor)⁸.

Na certificação, o aluno que apenas faz o *Ciclo Técnico* recebe uma certificação de *Profesor de Música en la Enseñanza General Basica*, ou seja, esse aluno só poderá ensinar nos níveis de ensino básico em escolas. O aluno que termina o *Ciclo Superior* recebe o título de *Profesor* em Educacion Musical.

3. Considerações finais

Ao me deparar com o sistema de ingresso no ensino superior de música de uma universidade pública da Argentina, desenvolvi reflexões sobre a democratização do acesso ao ensino de música no ensino superior.

Relatos de estudantes, professores e dos próprios habitantes da cidade, me mostraram que essa política de ingresso no ensino superior é uma de muitas conquistas que os argentinos tiveram, na defesa da universidade pública e gratuita. A partir do depoimento da atual Diretora da *Escuela de Música*, em toda a história da faculdade sempre houve esse sistema de ingresso.

⁸ No original: "El objeto de estudio de esta carrera es la enseñanza de la música en todos los niveles de la educación formal, no formal y especializada".





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

Considerando o sistema de ingresso argentino e fazendo uma breve comparação entre a Argentina e o Brasil, podemos tomar como referência em um aspecto positivo esse modelo argentino quando falamos da democratização ao acesso no ensino superior, já que no Brasil, tanto as universidades públicas quanto as universidades particulares costumam utilizar testes e provas de habilidades específicas para o ingresso no ensino superior de música. Vale considerar que na Universidad Nacional de Rosario oferece um alcance maior no currículo e títulos nas formações de professores em comparação ao Brasil.

Essa política de ingresso da UNR é uma política social que visa a democratização do ensino superior. A partir desse sistema onde a entrada no ensino superior público e gratuito não está ligada estritamente a um teste de habilidade específica, muitos jovens e até mesmo adultos, pessoas da camada econômica mais baixa e da região periférica da Argentina têm acesso ao ensino superior sem necessitar de buscar cursos preparatórios e aulas particulares de música para o ingresso.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
*"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"*





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

Referências

CERQUEIRA, DANIEL LEMOS. Teste de Habilidades Específicas em Música: um relato de experiência. **Revista Música e Linguagem**, Espírito Santo, Vol.1 nº4, p. 17 – 36, 2015.

GAINZA, VIOLETA. Educação musical e contemporaneidade. Novembro, 2010. **Revista Espaço Intermediário**. Entrevista concedida à Elíizabeth Carrascosa Martínez.

ROSARIO (AR), Universidad Nacional de Rosario, **Plan de Estudios de la Carrera de Música**, Rosario, 2005.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

Comunicação oral

“Reinventando a Música” na Aula de Flauta Doce: Experiências no Programa Guri Santa Marcelina

*“REINVENTING THE MUSIC” IN THE RECORDER CLASS:
EXPERIENCES IN PROGRAMA GURI SANTA MARCELINA*

*“REINVENTANDO LA MÚSICA” EN LA CLASE DE FLAUTA DULCE:
EXPERIENCIAS EN PROGRAMA GURI SANTA MARCELINA*

- **Andrea Mischiatti Gianelli** (Programa Guri Santa Marcelina; FAMOSP; UniSant’Anna - andrea_mischiatti@hotmail.com)

Resumo:

Neste artigo é apresentado um relato de experiência cujo objetivo foi promover “reinvenções musicais” em aulas de flauta doce realizadas no Programa Guri Santa Marcelina, no primeiro semestre de 2018. Para tanto, foram trazidos referenciais teóricos de autores como Thelen, Deleuze, Delalande, Koellreutter e Brito, que tratam de reinvenção, território, Pensamento, educação menor, jogo, condutas de produção sonora, consciência, criação e improvisação. Tais conceitos e propostas foram adotados nos procedimentos das atividades realizadas com os alunos, trazendo uma aproximação com as pedagogias abertas. Conclui-se que a flauta doce, além de instrumento artístico, tem grande potencial como instrumento pedagógico em processos de educação musical “menor”, que valorizem sobretudo o desenvolvimento humano.

Palavras-chave: Flauta Doce. Guri Santa Marcelina. Pedagogias Abertas.

Abstract:

This article presents an experience report whose objective was to promote "musical reinventions" in recorder classes held in Programa Guri Santa Marcelina, at first semester of 2018. For this purpose, theoretical thoughts from authors such as Thelen, Deleuze, Delalande, Koellreutter and Brito were referred, dealing with reinvention, territory, Thought, minor education, game, sound production conducts, consciousness, creation and improvisation. Those concepts and proposals were adopted in the procedures of activities carried out with the students, bringing an approach with the open pedagogies. It is concluded that the recorder, beyond an artistic instrument, has great potential as a pedagogical instrument in "minor" musical education processes, which value human development above all.

Keywords: Recorder. Guri Santa Marcelina. Open Pedagogies.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

Resumen:

En este artículo se presenta un relato de experiencia cuyo objetivo fue promover "reinven- ciones musicales" en clases de flauta dulce realizadas en Programa Guri Santa Marcelina, en el primero semestre de 2018. Para tanto, se traen referenciales teóricos de autores como Thelen, Deleuze, Delalande, Koellreutter y Brito, que tratan de reinven- ción, territorio, Pen- samiento, educación menor, juego, conductas de producción sonora, conciencia, creación e improvisación. Tales conceptos y propuestas fueron adoptados en los procedimientos de las actividades realizadas con los alumnos, trayendo una aproximación con las pedagogías abiertas. Se concluye que la flauta dulce, además de instrumento artístico, tiene gran po- tencial como instrumento pedagógico en procesos de educación musical "menor", que va- loren sobre todo el desarrollo humano.

Palabras clave: Flauta Dulce. Guri Santa Marcelina. Pedagogías Abiertas.

1. Introdução

No presente artigo, é apresentado um relato de experiência de *reinven-ção musical* em aulas de flauta doce realizadas com crianças e jovens de nove a 22 anos no Programa Guri Santa Marcelina - polo Brooklin -, no primeiro semestre de 2018.

Para tanto, são trazidos referenciais teóricos que tratam de *reinven-ção, território, Pensamento*¹, *educação menor, jogo, condutas de produção sonora, consciência, criação e improvisação*, conceitos e propostas que se aproximam de uma perspectiva pedagó- gica aberta. São levantados também alguns pontos acerca do papel da flauta doce como instrumento artístico e dentro da educação musical, com ênfase em seu ensino-apren- dizagem no Programa Guri.

A proposta teve como ponto de partida os seguintes questionamentos:

- 1) Quais os *territórios* musicais dos alunos envolvidos?
- 2) De que maneiras eles *reinventam a música*?
- 3) Como a flauta doce pode contribuir nos processos de *reinven-ção musical*?

¹ Pensamento, aqui, com "P" maiúsculo - conforme o termo proposto pelo filósofo Gilles Deleuze.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

4) Como possibilitar a formação humana integral em aulas de flauta doce?

A partir dessas questões, o objetivo geral das práticas pedagógicas realizadas foi o de promover *reinvenções musicais* em aulas de flauta doce no Programa Guri. Tem-se por objetivos específicos: analisar as condutas de produção sonora dos alunos; auxiliar o desenvolvimento de suas habilidades expressivas e criativas por meio do instrumento; ampliar o conhecimento de repertório musical docente e discente; orientar o desenvolvimento de aspectos técnico-instrumentais dos alunos (tais como articulação, digitação, postura, afinação, sonoridade e ritmo); e propiciar um ambiente de amplo ensino-aprendizagem, que contemple o desenvolvimento musical e, sobretudo, o humano.

As atividades propostas e ideias aqui descritas podem oferecer subsídios para uma abordagem mais criativa e humanizada do ensino de instrumento - em especial, a flauta doce.

2. Fundamentação teórica

O termo *reinvenção* é baseado na hipótese dinamicista proposto pela psicóloga Esther Thelen (1941-2004). Relacionando essa teoria ao campo da Educação Musical, no *território* da aula de música os padrões são determinados pela repetição (sempre diferente), pela experiência, pelo *fazer musical*. Portanto, *reinventar a música* diz respeito a considerar a criança em sua singularidade, não apenas percebendo a construção de seu conhecimento musical - sempre dinâmico e inacabado -, mas também considerando suas hipóteses de conhecimento, suas falas, suas ideias, as quais vão se transformando ao longo do tempo. Para Brito, o propósito é “escutar e respeitar o processo de reinvenção de cada criança, caminhando juntos com ela e, assim redimensionando e ampliando



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

as experiências e os conhecimentos” (2007, p. 70), propósito esse que vai além do ensino meramente musical.

São considerados os conceitos de *território*, *Pensamento* e *modos maior e menor*, tratados pelo filósofo Gilles Deleuze (1925-1995). Os territórios musicais existem na medida em que se trabalha com “ideias de música como acontecimento, como processos desencadeadores de devires, como jogo que se dá no ‘entre-lugar’ do estabelecido” (BRITO, 2007, p. 8). E a educação musical do Pensamento, ou *educação menor* - um deslocamento do termo deleuziano para o plano da Educação -, foi sugerida por Gallo, estando relacionada a “investir num processo educativo comprometido com a singularização, comprometido com valores libertários” (GALLO, 2003, p. 75 apud BRITO, 2007, p. 7); trata-se, portanto, de um ato de resistência que ocorre na militância da sala de aula, no cotidiano, e que enfrenta os padrões dominantes de ensino-aprendizagem, os modelos tradicionalistas.

Deleuze traz ainda o conceito de *jogo ideal* - o jogo do Pensamento. *Jogo* é um termo também utilizado por Johan Huizinga (1872-1945), Jean Piaget (1896-1980) e François Delalande (1941-). No contexto deste trabalho, o termo refere-se essencialmente à “construção dos planos de organizações musicais” (BRITO, 2007, p. 7). O Delalande (apud BRITO, 2003, p. 36) classifica as categorias de condutas de produção sonora infantil em exploração, expressão e construção, que estão relacionadas, respectivamente, ao jogo sensorio-motor, jogo simbólico e jogo com regras teorizados por Piaget. Tais condutas não são estanques; ao contrário, são dinâmicas, podem se manifestar em qualquer etapa da vida e se complexificam conforme o desenvolvimento do indivíduo.

Por sua vez, a revisão do conceito de *consciência* e as ferramentas de *criação* e *improvisação* na abordagem de Hans-Joachim Koellreutter (1915-2005), muito contribuem



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

para a fundamentação das práticas pedagógico-musicais descritas neste relato. Nas palavras de Brito (2007; 2011), para o educador e filósofo a consciência - conceito central de sua proposta pré-figurativa de educação musical -, possui diversos níveis que coexistem no ser humano. É um fluxo dinâmico e contínuo, que transforma, e da qual a criação é a porta-voz.

A improvisação, para Koellreutter, constitui uma ferramenta pedagógica essencial. Tal prática, segundo Brito, “permite vivenciar e conscientizar importantes questões musicais, que são trabalhadas com aspectos como autodisciplina, tolerância, respeito, capacidade de compartilhar, criar, refletir etc.” (2011, p. 47). O trabalho de improvisação abre caminhos para a reflexão e o diálogo, e a partir daí o professor pode introduzir os conteúdos adequados. “É preciso aprender a apreender do aluno o que ensinar” (KOELLREUTTER apud BRITO, 2011, p. 33). As concepções do autor acerca da criatividade e improvisação na aula de música apontam para uma pedagogia musical aberta, que valorize a individualidade, autoexpressão e respeito à multiculturalidade.

3. A educação musical por meio da flauta doce no Programa Guri Santa Marcelina

O Guri é um programa de educação musical e inclusão sociocultural cujo projeto pedagógico é amparado pelos ideais do educador Paulo Freire (1921-1997). É administrado pela Associação de Cultura, Educação e Assistência Social Santa Marcelina, que pode ser qualificada como Organização Social (O. S.), e foi lançado em 2008 a partir de iniciativa da Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

Todos os cursos são gratuitos e, para frequentá-los, os únicos pré-requisitos são ter entre seis e 18 anos e estar regularmente matriculado em uma unidade escolar a partir do Ensino Fundamental.

O Programa engloba 46 polos de ensino distribuídos pela capital e região metropolitana de São Paulo. O curso de flauta doce, oficialmente iniciado em 2014, existe em três polos, a saber: Brooklin, situado na zona Sul; Júlio Prestes, na região central; e CEU Jambeiro, na zona Leste. Leciono nos polos Brooklin - objeto do presente relato - e Júlio Prestes.

A flauta doce pode ser considerada uma grande aliada na aula de música e na educação musical geral de um indivíduo. Sendo um dos instrumentos mais “acessíveis” no Brasil, por meio dela é possível não somente adquirir habilidades técnico-instrumentais, mas também criar e se expressar, bem como desenvolver o respeito a múltiplas culturas musicais. São propostos na ementa do curso de flauta doce do Guri:

Conhecimento da linguagem musical e desenvolvimento de habilidades expressivas e artísticas por meio da flauta doce. Desenvolvimento de repertório e da fluência em leitura musical por meio da prática instrumental. Realização de atividades práticas com flauta doce baseadas em variadas propostas e métodos de ensino do instrumento. Desenvolvimento de aspectos técnicos relativos ao instrumento, tais como articulação, digitação, postura, afinação, sonoridade e ritmo².

No Programa não existem métodos oficiais institucionalizados que devam ser seguidos nos cursos de instrumento e, portanto, tenho o privilégio de poder realizar o trabalho que acredito ser o mais adequado frente às características de cada turma. Entendo a aula de flauta doce no Guri dentro de uma concepção mais ampla de educação musical, ou seja, não apenas como ensino de instrumento, mas também como *ensino-aprendizagem de música* - ou de *ideias de música*, utilizando a expressão empregada por Brito

² Informações contidas no Plano de Aulas do curso.





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

(2007) -, o que pode ocorrer também por meio do instrumento. E ensinar e aprender música é, sobretudo, lidar com o humano e seu dinamismo, suas interações e imprevisibilidades. Entendo, também, que o processo de musicalização ou educação musical de um indivíduo é contínuo ao longo de toda a sua aprendizagem formal, informal e/ou não formal - inclusive na aula de instrumento -, e não se refere necessariamente à etapa infantil ou anterior à aprendizagem instrumental. É necessário superar essa dicotomia *musicalização X estudo do instrumento* que muitas vezes aparece em propostas mais tradicionalistas³ de ensino.

4. Descrição e reflexões sobre as práticas

A seguir, apresento uma descrição de atividades de criação, improvisação, registro e reflexão sobre as práticas - ou *reinvenções musicais* -, realizadas com alunos do curso de flauta doce do polo Brooklin do Guri Santa Marcelina ao longo do primeiro semestre de 2018. Neste polo há no total quatro turmas, dentre as quais três foram tomadas como objeto de estudo para este relato, a saber⁴:

- Sequencial 1/A: Carina (13 anos) e Sônia (10 anos);
- Sequencial 1/B: Berta (13 anos), Larissa (14 anos), Leandro A. (10 anos), Leandro B. (10 anos) e Lúcio (11 anos);
- Sequencial 1/C: Márcio (22 anos) e Yan (12 anos);

Estas atividades estão inseridas em um plano de aula aberto, sendo sugeridas e organizadas conforme as necessidades específicas de cada turma e em conjunto com os próprios alunos.

³ Aqui a palavra é tomada no sentido de “engessadas”.

⁴ Os nomes foram alterados para preservar a identidade dos alunos.





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

4.1. Sequencial 1/A: “Diálogo entre Flautas”

Trata-se de um jogo de improvisação envolvendo apenas sons da flauta. Uma das integrantes (que poderia ser até eu mesma, enquanto educadora-orientadora) é escolhida para dar início e, utilizando apenas linguagem corporal, indica a pessoa que irá dar continuidade à “conversa” logo em seguida. Duas ou três pessoas não podem “falar” ao mesmo tempo, a não ser que isso seja combinado previamente entre o grupo.

As “falas” não têm um tempo de duração determinado, não precisam necessariamente seguir uma métrica e são constituídas por notas musicais conhecidas pelas alunas até o momento da atividade. Podem conter, também, sons gerados pelo uso não-convençãoal do instrumento (bater o pé da flauta na palma da mão ou soprar o bocal fechando a janela da flauta com uma das mãos, por exemplo), trazendo uma aproximação com as técnicas estendidas de música contemporânea.

Neste jogo de exploração (sensório-motor) e construção musical (jogo com regras) muitas vezes surgiam frases musicais emprestadas de melodias já existentes lembradas pelas alunas, trazidas de seus territórios de escuta dentro e fora da sala de aula. A ideia de trazer o *Diálogo entre Flautas* para a rotina das aulas foi sugerida informalmente pela aluna Sônia, que começou a improvisar livremente à flauta em um momento de dificuldade ao tentar executar uma canção que eu havia proposto, o tema de *Piratas do Caribe*. O “diálogo” não tem notas “certas” ou “erradas”, pois é construído no momento da improvisação. A atividade agradou tanto as alunas que foi apresentada ao final de semestre em lugar de *Piratas*.

4.2. Sequencial 1/B: “Lélabe” e “Sobe Desce”



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

No polo há diversos tipos de flauta doce, sopranino, soprano, contralto, tenor, baixo e outras, de madeira ou resina, de modelos variados. Em uma aula propus que os próprios alunos criassem músicas. Não estipulei nenhum parâmetro ou limite, além de “sejam criativos!”. Os alunos se dividiram espontaneamente em dois grupos, experimentaram e selecionaram as flautas que melhor se adaptavam às suas ideias e construíram música coletivamente.

Esta atividade tornou-se um projeto de aproximadamente quatro aulas, durante as quais os alunos organizavam e reorganizavam materiais sonoros e registravam os resultados no papel, em notação definida por eles mesmos. Como orientadora, procurava interferir o mínimo possível, a não ser quando surgiam as dúvidas. De acordo com Schaffer, “[...] numa classe programada para a criação o professor precisa trabalhar para a própria extinção. [...] A aula passa a ser uma hora de mil descobertas [...]” (2011, p. 274-275).

Um dos grupos produziu uma canção que chamaram de *Lélabe*, por conter as iniciais dos nomes de cada um dos três alunos envolvidos. Trata-se de um cânone a duas vozes utilizando duas flautas soprano, que iniciam a melodia, e uma flauta tenor, que entra em seguida formando o cânone; ao final todos tocam juntos a primeira frase que inicia a música. O outro grupo produziu uma canção que denominaram *Sobe Desce*, devido ao movimento melódico produzido. A primeira frase era executada em espelho simultaneamente pelos dois alunos do grupo e, a segunda, em uníssono.

Essa turma é constituída por alunos bastante proativos e engajados a músicas da mídia e tecnologias, da qual se apropriam com facilidade inclusive para se educarem musicalmente por iniciativa própria. Foi interessante perceber seus territórios musicais manifestados nas estruturas de suas composições (no que se refere a frases, forma, escalas) e nos registros gráficos (em geral baseado em notação tradicional, pois era a referência



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

que eles tinham). Foi interessante também verificar o quanto se empenharam em criar música em conjunto a partir de materiais sonoros brutos, a despeito de estarem tão acostumados à “música pronta”. Pode-se dizer que eles “mergulharam no jogo musical” - jogo esse de exploração, expressão simbólica e construção. Jogo ideal, pois envolveu o Pensamento e a consciência. Suas composições foram apresentadas ao público no final do semestre.

4.3. Sequencial 1/C: “Variações a partir de Minha Canção e Funga Alafia”

Esta turma é constituída exclusivamente por alunos com necessidades especiais, uma grande demanda existente no Guri Santa Marcelina. Márcio, de 22 anos, tem deficiência intelectual; sua idade mental é de uma criança de, aproximadamente, sete anos. Yan, dez anos mais jovem, tem autismo. Cada um deles é como um universo próprio. Corroborando as palavras de Louro, é necessário pensar no *conteúdo* após conhecer o aluno e as particularidades do local onde serão desenvolvidas as atividades; porém este é

um ponto tanto importante quanto paradoxal no processo, pois não há regras preestabelecidas que orientem o educador. Tudo dependerá do tipo de deficiência com que se lida, do potencial de aprendizagem do aluno, de sua faixa etária, da proposta da aula, do tamanho da turma e do nível de engajamento desta (2012, p. 60).

Tendo em vista que se trata de um programa de educação musical e inclusão socio-cultural, procuro realizar junto aos alunos um ensino-aprendizagem de música aliado à formação humana e social. Nessa perspectiva, destaco aqui uma das principais atividades realizadas ao longo do semestre: um jogo de improvisação que denominei *Variações a partir de Minha Canção e Funga Alafia*. *Minha Canção*, de Chico Buarque, e *Funga Alafia*, do oeste da África, foram duas músicas que selecionei para trabalhar com essa



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

turma. A escolha foi baseada na necessidade de mostrar aos alunos um repertório multicultural, que abrangesse uma canção de nosso país e uma africana, para remeter às nossas origens.

Yan é bastante centrado em si mesmo e tem dificuldade de se comunicar com os outros e socializar, porém é um menino bastante “musical”; quando chega à sala costuma ir direto ao piano e lá permanece por quase todo o tempo da aula, eventualmente se dispondo a desvendar a flauta doce. É por meio do piano que ele se expressa de modo mais pleno: sorri, cria, improvisa, explora, lembra de sons e os transfere para as teclas, canta e emite sons quando sente necessidade (em raros momentos). Propus entrarmos - Márcio e eu - no jogo de Yan nas aulas. Com nossas flautas em mãos, “conversamos” com ele utilizando apenas sons. Se ele inicia uma frase, eu a repito na flauta, enquanto Márcio reage espontaneamente tocando notas que ele consegue executar com mais facilidade (em geral as que utilizam apenas a mão esquerda, devido a uma leve dificuldade motora). Então “puxo” uma das melodias cantando ou tocando, a qual Yan escuta atentamente e em seguida repete ao piano quase de maneira idêntica, e depois começa a variar. Enquanto isso Márcio utiliza a flauta percussivamente, de maneira não convencional, e depois volta a fazer seus ostinatos melódicos. Os momentos sonoros são mesclados com momentos de silêncio, nunca ao mesmo tempo entre todos, que sempre se observam e reagem conforme a reação musical do outro. As condutas de produção sonora são diferentes para cada um dos alunos: Yan prefere explorar; Márcio prefere repetir.

Ambos entram com naturalidade nesse “jogo”. A improvisação é um jogo que se transforma em música. A música se transforma em um jogo que dura o tempo que os alunos sentem necessidade. Quando esse tempo é a aula inteira, a própria aula transforma-se em um jogo.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

5. Considerações finais

No Programa Guri Santa Marcelina trabalha-se a Educação Musical sob a perspectiva do direito, possibilitando o acesso à cultura e assistência social para crianças, jovens e seus familiares. Nesse sentido, entende-se que a formação musical oferecida deve considerar que o objetivo principal não é a profissionalização, mas sim a formação integral do indivíduo, tendo a música como um instrumento possível, ainda que essa formação possa abrir caminho para a profissionalização, se o aluno desejar futuramente.

Observou-se que os alunos desta pesquisa, mesmo sendo bastante “territorializados”, em geral já trazendo suas próprias ideias de música, foram capazes de criar outras ideias e improvisar, ao vivenciar conceitos musicais na prática e tomar nova(s) consciência(s) deles - e a flauta doce, nesse processo, mostrou ser um poderoso recurso. Esse jogo do Pensamento se constroi a partir da manipulação do material básico, o próprio som, e se organiza de modos cada vez mais complexos e precisos - e não necessariamente melhores ou mais evoluídos, pois os vários níveis de complexidade coexistem na música e no ser, transformando-se ou apenas mudando de ênfase de acordo com o momento.

A educação musical “menor” é esta, em que o mais importante se encontra no processo singular de cada indivíduo e não no produto final, “maior”: em que o mais importante é, portanto, o humano.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

Referências

ASSOCIAÇÃO DE CULTURA, EDUCAÇÃO E ASSISTÊNCIA SOCIAL SANTA MARCELINA. **Estude Música**. Disponível em: <<http://gurisantamarcelina.org.br>>. Acesso em: 25 jul. 2018.

BRITO, Teca Alencar de. **Koellreutter Educador: o humano como objetivo da educação musical**. 2ª ed. São Paulo: Peirópolis, 2011.

_____. **Música na Educação Infantil: propostas para a formação integral da criança**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

_____. **Por uma Educação Musical do Pensamento: novas estratégias de comunicação**. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC, 2007.

FREIXEDAS, Claudia Maradei. **Caminhos Criativos no Ensino da Flauta Doce**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: USP, 2015.

LOURO, Viviane. **Fundamentos da Aprendizagem Musical da Pessoa com Deficiência**. São Paulo: Editora Som, 2012.

PAOLIELLO, Noara de Oliveira. **A Flauta Doce e sua Dupla Função como Instrumento Artístico e de Iniciação Musical**. Monografia. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2007.

PROGRAMA GURI SANTA MARCELINA. **Plano de Aulas - Flauta Doce**. São Paulo: [s.n.], 2018.

SCHAFER, Murray. **O Ouvido Pensante**. 2ª ed. São Paulo: UNESP, 2011.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





Comunicação oral

A AULA DE MÚSICA COMO ESPAÇO DE ENSINO-APRENDIZAGEM PARA AQUISIÇÃO DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA.

▪ Barbara Lau

O presente trabalho apresenta um relato de experiência sobre o Projeto Piloto realizado na Escola Alemã Corcovado do Rio de Janeiro, uma escola bilíngue particular, onde a aula de música para alunos nativos da primeira série do Ensino Fundamental I foi inserida na grade de disciplinas de imersão no idioma estrangeiro, no caso específico, o alemão. O projeto experimental teve início no ano letivo de 2018 e as aulas de música passaram a ser ministradas 100% no idioma em questão.

Como educadora e pesquisadora musical deparei-me com algumas reflexões importantes para a minha prática pedagógica: Como crianças de 05 e 06 anos nativas iriam se motivar a vivenciar as aulas de música ministradas 100% em um idioma estrangeiro? Sendo eu uma professora especialista em música e não em línguas, como manter o protagonismo da proposta musical e atuar, ao mesmo tempo, de forma eficiente, em um projeto que tem como objetivo principal o fomento do desenvolvimento de competências linguísticas em um idioma estrangeiro?

Diante desse desafio profissional era necessário refletir sobre a prática para atuar nesse novo contexto educativo. Apesar de não ser capacitada a dar aulas de línguas, tornou-se importante pesquisar sobre os elementos ligados a essa área de conhecimento que dialogassem com os elementos ligados ao campo da música, e vice-versa, para que eu pudesse traçar uma estratégia pedagógica comprometida a implementar ações educativas que atendessem tanto a uma proposta musical adequada a essa faixa etária quanto ao objetivo do Projeto Piloto, que é o desenvolvimento de competências linguísticas.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

O objetivo desse trabalho é apresentar as reflexões e princípios que estruturaram as primeiras ações pedagógicas do projeto de imersão na aula de música e que podem nortear as ações de educadores musicais interessados em atuar em escolas bilíngues.

As aulas de música na Escola Alemã Corcovado ocorrem duas vezes por semana, com duração de 45 minutos cada. São três turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental do Ramo C, que tem aula de alemão como língua estrangeira e cada uma conta com aproximadamente 20 a 24 alunos cada.

Em se tratando de um projeto experimental era necessário refletir sobre que conteúdos e recursos didáticos poderiam auxiliar de forma eficiente em um processo de ensino-aprendizagem capaz de atender tanto às necessidades do projeto quanto do planejamento musical em si. Como professora não especialista em dar aulas de alemão, necessitei, primeiramente, buscar fundamentos sobre como se dá o processo de aquisição de uma linguagem para que eu pudesse chegar a uma conclusão inicial sobre quais ações pedagógicas e recursos didáticos utilizar.

Segundo (WIDLOCK/LUNDQUIST-MOG, 2015, pg.46) uma das etapas do processo de aquisição de um idioma estrangeiro é a *escuta* seguida da *imitação*, depois a *reprodução* para que ocorra, finalmente, uma *expressão*.

A partir dessas informações é possível constatar similaridades significativas nos processos de aquisição de uma linguagem e na aquisição da expressão musical. Ao pensar, por exemplo, no processo de aprendizagem de uma canção, é possível afirmar que ele segue o mesmo percurso. Além disso, alguns elementos embutidos na aquisição da expressão musical e da linguagem aparecem em ambos os processos como o ritmo (da fala), a melodia (do idioma), a articulação, a ativação da memória, a entoação, a execução de sons falados, o pulso, a intensidade e a acentuação.

Uma vez identificado os elementos similares entre a aquisição da expressão musical e da linguagem era importante refletir sobre as atividades musicais e materiais de apoio que pudessem estimular os alunos e alunas a vivenciar uma aula ministrada toda em alemão e que estivessem também comprometidas com o objetivo do desenvolvimento de competências linguísticas.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





Conforme Brito (2010, p.91) e Schroeder (2011, p. 110):

O lúdico contribui para que a música seja vivenciada pela criança ao envolvê-la por meio da brincadeira, da dramatização, do teatro, da dança, do movimento. Através do brincar, a criança submerge na fantasia e na imaginação, englobando suas vivências e experiências reais e criando suas próprias regras. Isso ocorre com a música, pois “os processos de apropriação da linguagem musical passam necessariamente pela possibilidade de expressão individual da criança em diversas linguagens, não apenas na música.

Partindo da proposição de um processo de ensino-aprendizagem motivador, lúdico, interativo e prazeroso com atividades musicais previstas no planejamento curricular que estimulem tanto o desenvolvimento musical quanto o de competências lingüísticas, o planejamento pedagógico inicial do Projeto Piloto, de modo a garantir a sua efetividade, foi baseado em:

1. Trabalhar repertório de canções tradicionais e contemporâneas em alemão com coreografia (corpo e movimento)
2. Instrumentos musicais: experimentar instrumentos de percussão e contextualização dos instrumentos da orquestra;
3. Realizar atividades de brinquedos cantados tradicionais;
4. Dramatizar contos musicalmente.

Ao analisar os tipos de “inputs” lingüísticos que ocorrem ao praticar essas atividades, é possível evidenciar que estão sendo trabalhados, de forma lúdica, os seguintes aspectos: pronúncia, aquisição de vocabulário, melodia do idioma, entoação, ritmo das palavras entre outros.

Além disso, com o objetivo de estimular a competência lingüística dos alunos e alunas, a prática de canto, acompanhada ou não de gestos e instrumentos de percussão, e a realização de brincadeiras cantadas, oferecem um espaço precioso de ativação da expressão oral a



partir da realização de perguntas relacionadas às atividades e uso de vocabulário específico da disciplina com palavras como “Musik” (música), laut” (alto), “leise” (baixo), “langsam” (lento), “schnell” (rápido), etc .

Considerações finais

Combinada a princípios pedagógicos e didáticos atuais, a música se torna, portanto, uma ferramenta eficaz na aprendizagem de idiomas, proporcionando ao aluno a aquisição e fixação de vocabulário, expressões e estruturas linguísticas que auxiliam sua comunicação em uma língua diferente da sua língua materna.

Existe, portanto, uma conexão próxima entre música e a língua falada, seja ela em qualquer idioma. Partindo desse pressuposto é possível afirmar que um idioma está impregnado de musicalidade. Sendo assim, a aula de música se apresenta como um recurso natural e eficiente no desenvolvimento de habilidades linguísticas.

Referências

DIDIER, Adriana Rodrigues. **Música na escola: guia das oficinas**. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação/Conservatório Brasileiro de Música, 2001.

SCHROEDER, Silvia Cordeiro Nassif; SCHROEDER, Jorge Luiz. **As crianças pequenas e seus processos de apropriação da música**. Revista da ABEM, 2011.

WIDLOCK, Beate; LUNDQUIST-MOG, Angelika: **Deutsch lehren lernen. DAF für Kinder**. München: Goethe-Institut, 2015.



Comunicação oral

ALGAZARRA ENTRE AMIGOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Algazarra entre amigos: An account of experience

Algazarra entre amigos: Un informe de experiencia

- **Cleida Lourenço da Silva** (Faculdade de Música do Espírito Santo – cleida@gmail.com)

Resumo:

Este artigo relata a experiência vivida como pianista durante alguns ensaios e apresentação do Algazarra Coral, um projeto patrocinado pela Unimed Vitória e apoiado pelo Instituto Todos os Cantos, idealizado e desenvolvido na cidade de Vitória/ES. O objetivo é refletir sobre a aula de canto em grupo, como transcorreram os ensaios, a escolha do repertório, como decorreu a apresentação e como se deu o relacionamento entre os participantes. Impactos sociais deste trabalho reforçam e validam a ideia de construção da motivação, da integração e da inclusão social por meio da prática do canto em conjunto.

Palavras-chave: Algazarra Coral; Canto coral; Música; Inclusão Social.

Abstract:

This article relates the experience lived as pianist during some rehearsals and presentation of Algazarra Coral, a project sponsored by Unimed Vitória and supported by Instituto Todos os Cantos, idealized and developed in the city of Vitória / ES. The objective is to reflect on the group singing class, how the rehearsals took place, the choice of repertoire, how the presentation took place and how the relationship between the participants occurred. Social impacts of this work reinforce and validate the idea of building motivation, integration and social inclusion through the practice of singing together.

Keywords: Algazarra Coral; Choral Singing; Music; Social Inclusion.

Resumen:

Este artículo relata la experiencia vivida como pianista durante algunos ensayos y presentación del Algazarra Coral, un proyecto patrocinado por Unimed Vitória y apoyado por el Instituto Todos os Cantos, idealizado y desarrollado en la ciudad de Vitória / ES. El objetivo es reflexionar sobre la clase de canto en grupo, como transcurrieron los ensayos, la elección del repertorio, como se desarrolló la presentación y cómo ocurrió la relación entre los participantes. Impactos sociales de este trabajo refuerzan y validan la idea de construir la motivación, la integración y la inclusión social a través de la práctica del canto en conjunto.

Palabras clave: Algazarra Coral; Canto Coral; Música; Inclusión Social.





1. Introdução

Os ensaios de canto coral que tive a oportunidade de observar e assistir como pianista acompanhadora ocorreram no mês de junho/2018 em um projeto musical chamado *Algazarra Coral*.

Fundado em fevereiro de 2011 pela maestrina Alice Nascimento, o *Algazarra Coral* é um projeto de ensino de música sem fins lucrativos, com objetivo de desenvolver um grupo de canto coral de alta performance. O projeto ocorre de forma permanente e é voltado para o atendimento gratuito de cerca de 40 jovens entre 13 e 22 anos. Os ensaios acontecem duas vezes por semana no auditório da Unidade de Saúde de Itararé, em Vitória/ES.

O programa é patrocinado pelo grupo Unimed Vitória e apoiado pelo Instituto Todos os Cantos, que ajudam com as dificuldades encontradas para a sua manutenção. Em todos os eventos, por exemplo, necessidades que possam requisitar – como traslados, alimentação e hospedagem – são bancadas com a ajuda financeira dos parceiros.

A filosofia do projeto está pautada em diversos pilares: valores éticos, inclusão social, respeito, valorização do ser humano, educação musical e desenvolvimento da sensibilidade através do canto em conjunto, buscando estimular as potencialidades vocais de cada um de seus integrantes.

No mês de junho de 2018, participei como pianista de alguns ensaios que tinham como meta a apresentação do espetáculo coral com arte cênica intitulado *Algazarra Entre Amigos*. O evento realizou-se no dia 26 daquele mês no espaço Casa Rosa – Jardim Secreto, no bairro Praia do Canto – Vitória/ES, e contou com a presença de cerca de 100 convidados. O tema do evento inaugurava a campanha “Amigos do Algazarra Coral”, com fins para captação de recursos para custear aluguel de um novo espaço para funcionamento das atividades e demais oficinas ligadas ao desenvolvimento artístico e musical do projeto.

Com o objetivo de refletir sobre as aulas de canto coletivo desenvolvidas com o grupo *Algazarra Coral*, neste relato discorro sobre a preparação para o concerto *Alga-*





zarra *Entre Amigos*: como transcorreram os ensaios, como são realizados os aquecimentos, como o repertório foi pensado, como foram preparadas as encenações, como decorreu a apresentação e como se deu o relacionamento entre os participantes.

2. O Canto Coral como um elemento de motivação, integração e inclusão social

Sobre a importância da atividade coral em diversos grupos sociais ao longo da história, Robinson e Winold afirmam que

[...] não é difícil compreender porque o canto coral é tão popular com participantes de todas as idades; nenhuma outra atividade musical acessível para não profissionais oferece a promessa de um envolvimento direto com a criação do belo...nenhuma outra pode oferecer para os indivíduos a mesma liberação do espírito humano que resulta da atividade de re-criação que nós chamamos de experiência coral (ROBINSON; WINOLD, 1976, p. 54).

Para Fucci Amato (2007), os trabalhos com grupos vocais nas mais diversas comunidades e instituições podem, por meio de uma prática vocal bem conduzida e orientada, realizar a integração entre alunos distintos, pertencentes a diversas classes socioeconômicas e culturais, em uma construção de conhecimento pessoal, da sua voz, do seu aparelho fonador e da realização da produção vocal em conjunto, culminando no prazer estético e na alegria de cada execução com qualidade e reconhecimento mútuos. Além disso, segundo a autora, os conhecimentos adquiridos pelos coralistas influenciam na apreciação artística e na motivação pessoal, o que independe de sua faixa etária ou de seu nível socioeconômico.

Analisando as atividades educativo-musicais do canto orfeônico de Heitor Villalobos, torna-se evidente que seu projeto musical pedagógico constituiu uma notável ferramenta de integração interpessoal e socialização cultural. O maestro brasileiro notou exemplarmente a função social do canto coral, destacando:

O canto coletivo, com seu poder de socialização, predispõe o indivíduo a perder no momento necessário a noção egoísta da individualidade excessiva, integrando-o na comunidade, valorizando no seu espírito a idéia da necessidade de renúncia e da disciplina ante os imperativos





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

da coletividade social, favorecendo, em suma, essa noção de solidariedade humana, que requer da criatura uma participação anônima na construção das grandes nacionalidades. (VILLA-LOBOS, 1987, p. 87)

Antes mesmo do canto orfeônico de Villa-Lobos, o musicólogo Mário de Andrade apontava para as possibilidades terapêuticas que se pode extrair da prática generalizada do canto em comum. No seu Ensaio sobre a música brasileira, Andrade declarou que os compositores brasileiros deveriam dar maior relevância à prática coral e ao seu valor social:

a música não adoça os caracteres, porém o coro generaliza os sentimentos. [...] É possível a gente sonhar que o canto em comum pelo menos conforte uma verdade que nós estamos não enxergando pelo prazer amargoso de nos estragarmos pro mundo... (ANDRADE, 1962, p. 64-66)

Do ponto de vista do conceito de inclusão social, a escola inclusiva é aquela que “garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades” (ARANHA, 2004, p. 7). Nessa perspectiva inclusiva, a prática coral revela um importante papel, na medida em que procura romper com estigmas e estereótipos, provocando uma mudança de visão e atitude em busca de uma sociedade mais igualitária. As oportunidades de participação neste tipo de manifestação artística e cultural constituem-se um direito irrefutável do homem, independentemente de suas origens, etnia, orientação sexual, deficiência ou condição social, assim como deveriam ser todos os demais direitos fundamentais à vida humana.

3. Os Ensaios

Durante os ensaios assistidos, pude perceber que determinadas sensações negativas eram claramente deixadas de lado – mal humor, estresse, frustração, raiva, decepção – a fim de evitar que problemas pessoais interferissem em sua produção. Muito além disso, os alunos cantores aproveitavam a experiência do canto coral para um mo-



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

mento de prazer, convivência e relaxamento. Prevalecia o clima de descontração, entusiasmo e cooperação, além da alegria que emana dos coralistas estimulada pelo singelo e sublime ato de cantar.

A consciência do canto coletivo era visível em cada participação. Cada integrante cumpria seu papel de forma essencial, formando uma mistura homogênea em que não se permitia que as vozes se individualizassem, com exceção dos momentos específicos para solistas.

A estrutura dos ensaios incluía duas partes: preparação vocal e passagem do repertório. Os ensaios, com duração de duas horas, começavam com exercícios de aquecimento vocal conduzidos pela maestrina, que envolviam a soltura do corpo, exercícios respiratórios e o preparo da voz através de vocalizes e articulações em fonemas nasais, sibilantes e vibrantes, cantados em progressões musicais ascendentes e descendentes, com a intenção de trabalhar o uso do diafragma, as cordas vocais e todos os órgãos envolvidos na atividade. Simas (2011) explica que as constantes repetições em vários tons levam o cantor a se familiarizar com os diferentes tipos de passagens melódicas e transporta o aprendizado para o seu arquivo de possibilidade de realização, para ser usado quando as canções necessitarem. Assim, pretendia-se preservar a afinação e o controle vocal, além de funcionar como uma concentração para o ensaio de repertório que se seguiria.

Após essa preparação, a maestrina iniciava a passagem do repertório, que elencava estilos bem variados, transitando entre a música clássica, sacra, folclórica e popular brasileira, em composições e arranjos cantados a quatro vozes. A diversidade de estilos e épocas trabalhados pareceu ser uma constante alternativa didática aos coralistas a fim de possibilitar a vivência e o desenvolvimento de gêneros os quais não lhes eram familiares. Cada composição era abordada com uma execução apropriada de seu estilo musical. Uma obra do período barroco, por exemplo, alcançara uma qualidade vocal que resultara em um som mais leve, claro, vibrante, com um vibrato naturalmente reduzido. Já o repertório popular brasileiro obtivera uma produção vocal que fora capaz de criar um amplo espectro de cores e sons, do mais leve ao mais vigoroso.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
*"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"*





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

A construção do repertório é uma constante motivação e elemento vital no processo de ensino e aprendizagem do grupo coral. Com ouvidos atentos ao que os coralistas gostam, sugerem e cantam em suas rodas de violão, pude perceber que a maestrina adaptara ao conteúdo o que faz parte do cotidiano deles, trazendo para o grupo uma característica única, possibilitando mais que uma afinidade entre os membros: dera-lhes uma identidade.

Cabe aqui ressaltar o brilhante papel da maestrina Alice Nascimento. Seu exercício de regência pressupõe conhecimento na área de técnica vocal, ouvido apurado para as questões de afinação, timbre, precisão rítmica, domínio do repertório e questões interpretativas. Além disso, Alice demonstra ter uma apurada técnica de resolução de problemas, sendo capaz de muita clareza para a identificação e criação de estratégias para a obtenção de resultados. A todo o tempo, exerce ainda com muita propriedade qualidades pessoais não exatamente musicais, como liderança, carisma ou mesmo a de ser a empresária de seu próprio grupo de acordo com cada circunstância.

Os ensaios para a apresentação foram enriquecidos com encenações preparadas com o auxílio dos alunos. Durante a execução de cada canção, o grupo se movimentava em torno do espaço, com gestuais e pequenas coreografias.

4. A Apresentação

O concerto *Algazarra Entre Amigos* foi realizado no dia 26 de junho de 2018 no espaço multifuncional *Casa Rosa – Jardim Secreto*, no coração da cidade de Vitória/ES. Ícone arquitetônico construído na década de 1940, hoje patrimônio histórico, o *Jardim Secreto* é um espaço bastante intimista, afetivo e sofisticado, onde são realizadas atividades de yoga e terapias integrativas. Neste local, agendam-se também reuniões e eventos diversos.

O instrumento utilizado por mim para acompanhar a atração artística foi um piano elétrico digital da marca *Casio*, de sonoridade aveludada e toque leve, o que foi bastante benéfico para a execução do programa. A plateia contou com a presença de



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

cerca de 100 pessoas, entre amigos, convidados e outras pessoas atraídas pelos convites circulados através dos meios digitais de comunicação.

O concerto, com duração de uma hora, teve abertura às 19h30min. Após uma breve apresentação do Projeto, que inaugurava a campanha “Amigos do Algazarra”, deu-se início ao espetáculo, cujo tema exaltava o amor, com a execução de cerca de 10 peças corais, cantadas em português, inglês e alemão.

Algumas canções contavam com a participação solo de alguns dos alunos, dentre os quais um garoto de 13 anos de idade, aparentemente o mais novo da turma. Foi importante para aquele adolescente superar sua timidez ao solar em público. A experiência de participar como solista lhe ajudou a desenvolver a autoconfiança e ousadia, bem como ampliar a visão de seu lugar no mundo.

A expressão e o sorriso estampado no rosto de cada participante contagiaram o público presente, dinamizando a apresentação, deixando-a interessante e divertida.

O público foi muito receptivo, entusiasta e educado, transmitindo ao grupo a energia do aplauso, do sorriso, da alegria, da emoção e do abraço.



Figura – Folder Concerto Algazarra Entre Amigos
Fonte: <https://www.facebook.com/AlgazarraCoral>



5. Considerações Finais

Quando se pensa em canto coletivo, a ideia se remete à atividade de canto coral, ou seja, cantar em vozes. A técnica vocal, neste ponto, é muito importante a fim de que o coral possa adquirir uma sonoridade característica, um timbre especial e potência sonora. Por meio do canto coral, muitas tarefas podem ser realizadas concomitantemente, uma vez que ao se utilizar a voz também são desenvolvidas habilidades como afinação, precisão rítmica, controle respiratório e diafragmático, por exemplo. Enfim, é necessário ressaltar que o ato de cantar tem um resultado sonoro com sensações físicas imediatas.

É natural que os participantes de um grupo coral possuam expectativas musicais e entendam que o canto coletivo possa contribuir para o seu desenvolvimento musical. Todavia, paralelamente, em um projeto social coral, no qual se inclui o *Algazarra Coral*, a proposta de cantar em grupo tem outro foco para além de o de preparar um repertório que define o grupo como “coral”. Apesar dos ensaios abordarem questões sobre a prática vocal, também envolvem objetivos relacionados diretamente aos participantes, aos seus gostos, às suas dificuldades, às suas experiências.

Assim, o *Algazarra Coral* é mais do que uma expressão artística; constitui também um momento de aprendizado, de socialização e construção cultural. Além de sua função musical, os ensaios têm, indubitavelmente, uma função social.

A experiência vivida e observada ressaltou o reconhecimento da importância da inclusão, uma vez que nos dias atuais já não se pode admitir a segregação de pessoas, tendo em vista que cada indivíduo vive em um mundo plural em que a diversidade deve ser a marca de uma sociedade que busca uma educação para todos.

Em meio às ações do grupo vocal *Algazarra Coral* todos têm igual valor sem distinção por renda, cor, aparência física ou qualquer outro fator que nas atividades cotidianas possam vir a ser determinantes para estabelecer uma classificação ou preconceito. Aquele ambiente coral, em sua essência, é um espaço democrático e acolhedor, de modo que a oportunidade observada com o grupo vocal foi uma experiência de compartilhamento de saberes, promoção da motivação, da inclusão, da amizade, da cultura e da paz.





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

Referências

ANDRADE, Mário de. **Ensaio sobre a música brasileira**. São Paulo: Martins, 1962.

ARANHA, Maria Salete. **Educação inclusiva: a escola**. Coordenação geral SEESP/MEC, Secretaria de Educação Especial / Ministério da Educação. Brasília: v. 3, 2004.

FUCCI AMATO, Rita. **O canto coral como prática sócio-cultural e educativo-musical**. Opus, Goiânia: v. 13, n. 1, p. 75-96, jun. 2007.

ROBINSON, Ray & WINOLD, Allen. **The choral experience**. New York: Harper's College Press, 1976.

SIMAS, Maria Thereza Pinto. **A prática do canto lírico na Escola de Música da Universidade federal do Rio Grande do Norte**. Monografia. Natal: UFRN, 2011.

VILLA-LOBOS, Heitor. Villa-Lobos por ele mesmo/pensamento. In: RIBEIRO, J. C (org.). **O pensamento vivo de Villa-Lobos**. São Paulo: Martin Claret, 1987.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





Comunicação oral

A EXPRESSIVIDADE AFRO-BRASILEIRA NO TAMBOR DE CRIOULA¹

▪ **Micael carvalho dos santos** (Colun – ufma)

Trabalho resultado do projeto de pesquisa “Musicalidade Afro-brasileira no Tambor de Crioula em São Luís – MA, vinculada à FAPEMA, de julho de 2017 a julho de 2018, por meio do Programa de Apoio ao Patrimônio Imaterial (PEPI).

O projeto destaca como objetivo geral a identificação e descrição dos aspectos da musicalidade afro-brasileira no Tambor de Crioula em São Luís do Maranhão. Como objetivos específicos, elencou-se o conhecimento dos elementos musicais afro-brasileiros que são praticados pelos grupos do Tambor; identificação das expressividades voltadas à técnica musical no Tambor de Crioula e, por fim, produção um material didático voltado à educação básica sobre a temática desenvolvida. Nos procedimentos metodológicos da pesquisa, utilizou-se a pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, registros sonoros, registros audiovisuais e entrevistas com integrantes de alguns grupos de Tambor em São Luís do Maranhão.

Para este trabalho, buscou-se enfatizar a expressividade maranhense como parte da musicalidade africana no Brasil. Nesse sentido, seus resultados e discussões valorizam, preservam e divulgam uma das manifestações maranhenses reconhecidas como Patrimônio Cultural Imaterial brasileiro pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN. Contribui ainda para a conscientização da importância da música e musicalidade no contexto do Tambor de Crioula do Maranhão, considerando fundamentalmente o desenvolvimento desta temática, dado que o trabalho junto ao

¹ Trabalho desenvolvido com apoio financeiro da FAPEMA.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

bolsista do ensino médio incita a investigação desde a educação básica e ainda, colabora para a melhoria da qualidade do ensino e pesquisa em instituição pública de educação.

A prática do Tambor de Crioula é uma manifestação cultural de origem afro, tipicamente maranhense (PACHECO, 2013). É uma manifestação de negros africanos e afro-brasileiros que trouxeram influências de suas terras de origem, transmitindo-as e reformulando-as através da auralidade (GUEDES, 2016). Segundo apontamentos históricos, surgiu no período da escravidão no Brasil, entre os séculos XVIII e XIX (OLIVEIRA, 2011). Os negros e negras, como forma de resistência e descontração, praticavam uma dança organizados em uma roda, com a presença de dançarinos/as, cantadores e instrumentistas. Hoje, a partir das informações devidamente catalogadas e fundamentadas, compreende-se que às dançarinas é atribuído o título de “coreira” e aos instrumentistas, “tocadores”, também conhecidos como “coreiros”. A parelha, seu conjunto de três tambores dar-se os nomes: tambor grande, meia e crivador.

A Polirritmia, o canto/improviso, a complementariedade, a repetição, a roda, a oralidade e o fogo foram alguns dos elementos da musicalidade africana, presente no Tambor de Crioula na capital maranhense, identificados na pesquisa como resultados aos seus objetivos.

A prática do Tambor de Crioula é um exemplo de como se espalharam pela América Latina as práticas artístico-musicais negras africanas - a diáspora africana. É por esta diáspora que compreende-se o patrimônio cultural construído pelos descendentes de africanos nesses territórios.

Pode-se relacionar diretamente, também, a difusão da cultura africana na América Latina com a resistência dos povos africanos no período de colonização latina, uma vez que estes povos negros vieram escravizados para o continente sul-americano e acabaram, com o passar dos séculos, estabelecendo-se com dificuldade e, dificuldade que persiste, no que tange à cultura, religião e linguagem.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





Referências

FERRETTI, Mundicarmo. Tambor, Maracá e Brincadeiras de Negro no Maranhão na Virada do Século XIX e Início do Século XX. In: **Histórias do Maranhão em Tempos de República**. BARROS, Antonio Everaldo Almeida; Neris, Cidinalva Silva Camara, et. al. São Luís, Edufma; Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

FERRETTI, Sergio. et al. **Tambor de Crioula**. Rio de Janeiro: MEC/FUNARTE/INF, 1981, (Col. Cadernos de Folclore 31).

FERRETTI, Sérgio. **Ao som dos tambores**. Herança dos escravos, o tambor-de-crioula resistiu aos preconceitos e continua agitando São Luís e o interior do Maranhão. 2012. Disponível em: <<http://www.revistadehistoria.com.br/secao/artigos/ao-som-dos-tambores>> Acesso em: 20 mar. 2018.

GUEDES, João Paulo. **O tambor que fala: linguagem e performance musical no 'pega fogo' do tambor de crioula**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais – CCH, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2016.

OLIVEIRA, Albino. **Tambor de Crioula**. 2011. Disponível em: <<http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

PACHECO, Conceição de Maria dos Santos. **A constituição, a formulação e a circulação do Tambor de Crioula do Maranhão**. 2013. 118 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ciências da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina, Palhoça, 2013.

SILVA, José Carlos Gomes. **Culturas africanas e cultura afro-brasileira: uma abordagem antropológica através da música**. Santo Amaro, Unifesp, 2013.

SOYINKA, Wole. As artes da África durante a dominação colonial, in: J. KI-ZERBO (org.), **História geral da África VII**. São Paulo, Ed. Ática/UNESCO, 1980.





Comunicação oral

CONCERTO DIDÁTICO: UMA CONSTUMIZAÇÃO DA TRADIÇÃO ORQUESTRAL

DIDACTIC CONCERT: A CUSTOMIZATION OF ORCHESTRAL TRADITION

CONCIERTO DIDÁCTICO: UNA CUSTOMIZACIÓN DE LA TRADICIÓN ORCHESTRAL TÍTULO

- **Gina Denise Barreto Soares** (Faculdade de Música do Espírito Santo “Maurício de Oliveira” – FAMES – ginadbsoares@gmail.com)

Resumo:

A reflexão sobre o concerto didático realizado pela Orquestra Sinfônica do Espírito Santo (OSES) nas escolas regulares de educação básica da rede pública de ensino, é sobre uma performance orquestral diferente da tradicional, aquela que costuma ocupar as salas de concerto. Em função das demandas observadas, o designer desses concertos visam diminuir as distâncias entre a plateia e a música de concerto, oportunizando maior interação entre ambos promovendo a formação de plateia. O repertório, as explicações do maestro, a atitude dos músicos e o local onde são realizados esses concertos implicam numa performance customizada. Considerando o concerto didático como um serviço, buscamos compreender o envolvimento do cliente (plateia) ao ter a oportunidade de vivenciar algo desenhado para sua satisfação. Trata-se de uma pesquisa concluída em que os resultados apontam para o despertar do interesse da comunidade escolar (alunos, pais e professores) em assistir a orquestra no teatro em outras ocasiões.

Palavras-chave: Concerto didático; performance orquestral; customização.

Abstract:

Reflection on the didactic concert performed by the Orquestra Sinfônica do Espírito Santo (OSES) in mainstream schools of basic education in public schools, is on a different orchestral performance of traditional, one that usually occupy the concert halls. Depending on the demands observed, the designer of these concerts aimed at reducing the gap between the audience and concert music, providing opportunities for greater interaction between both promoting the formation of audience. The repertoire, the explanations of the maestro, the attitude of the musicians and the place where these concerts are held imply a customized performance. Considering the didactic concert as a service, we seek to understand the involvement of the client (audience) by having the opportunity to experience something designed for their satisfaction. It is a research completed in which the results point to the interest of the school community (students, parents and teachers) in attending the orchestra in the theater on other occasions.

Keywords: didactic concert; orchestral performance; customization.

Resumen:

La reflexión sobre el concierto didáctico realizado por la Orquestra Sinfônica do Espírito Santo (OSES) en las escuelas regulares de educación básica de la red pública de enseñanza, es sobre una performance orquestral diferente de la tradicional, aquella que suele ocupar las salas de concierto. En función de las demandas observadas, el diseñador de esos conciertos busca disminuir



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

las distancias entre la platea y la música de concierto, oportunizando mayor interacción entre ambos promoviendo la formación de platea. El repertorio, las explicaciones del maestro, la actitud de los músicos y el lugar donde se realizan estos conciertos implican en una performance personalizada. Considerando el concierto didáctico como un servicio, buscamos comprender la implicación del cliente (platea) al tener la oportunidad de vivir algo diseñado para su satisfacción. Es una investigación concluida en que los resultados apuntan al despertar del interés de la comunidad escolar (estudiantes, padres y profesores) en asistir a la orquesta en el teatro en otras ocasiones.

Palabras clave: Concierto didáctico; performance orquestal; personalización.

1. Introdução

A presença da música na escola tem sido preocupação permanente entre educadores. Principalmente depois do fenômeno da mídia e da internet, em que o acesso a um cardápio musical variado é uma realidade, o repertório diversificado bate à porta e nos convida a novas condutas. Ainda assim, algumas tradições ainda se mantêm oferecendo desafios a públicos pouco familiarizados.

No que diz respeito a música de concerto, a um só tempo ela consegue ser metro padrão para uns e ideal inalcançável para outros. Vale lembrar que toda a tradição é construída socialmente elegendo alguns aspectos como pontos de identidade. Desse modo, conhecer qualquer tradição musical como mais um gênero entre tantos é equilibrar o conhecimento, a compreensão e o gosto musical implicando também na aceitação do gosto do outro que pode ser diferente do meu.

Quanto a música de concerto, alguns grupos a consideram como “a boa música” colocando à margem todos os outros gêneros, aspecto excludente e desagregador numa sociedade plural e diversificada. Mas, para outros grupos, a música de concerto é vista como algo fora da realidade e inacessível, criando barreiras indesejáveis diante de qualquer tipo de cultura. Desse modo, acreditamos que tratar as diversas expressões musicais de modo esclarecido é contribuir para a autonomia individual.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





Nesse artigo, a proposta é compreender a ação de um programa de concertos didáticos realizados para plateias de escolas de ensino básico visando formar plateia sob o ponto de vista da tradição orquestral.

2 . Breve histórico

Há inúmeras referências a palavra orquestra desde a Grécia Antiga e que, ao longo do tempo, apresentam vários significados. As fontes escritas referentes a essa palavra mostram que foi entre 1629 e 1733 que o conceito orquestra, entendida como instituição, se consolidou na cultura europeia (GALVÃO, 2006). A partir desse período, é possível observar mudanças referentes a performance orquestral sob vários aspectos. A melhoria na construção dos instrumentos favoreceu ao desenvolvimento técnico dos músicos e ampliou as possibilidades as quais os compositores passaram a ter na criação de suas obras. Não apenas a notação musical se adequou às transformações ampliando seus recursos, como estudos sobre orquestração e instrumentação permitiram que o compositor explorasse as possibilidades instrumentais no âmbito da prática de conjunto quanto na execução solo de modo mais eficiente. As características dos períodos estéticos estabeleceram necessidades que incidiram na qualidade e quantidade dos instrumentos visando oferecer os meios para interpretar as obras dos compositores. Assim, exemplificando, as características de uma orquestra barroca não são as mesmas de uma orquestra do período clássico ou de uma orquestra do período romântico, como consequência, também a performance vai sofrendo adaptações de acordo com as exigências de cada período.

Até o advento da Revolução Francesa, as orquestras se encontravam associadas às igrejas e às cortes que mantinham músicos e compositores numa relação de patrão e empregado. A atuação das orquestras ofereciam distinção aos seus mantenedores que costumavam inclusive ditar as regras estéticas e o padrão musical em seus domínios. Foi em meados do séc. XVIII e início do séc. XIX que “foi formulada, sobretudo, pelos românticos alemães (principalmente por Herder), (...) um ideal de cultura clássica, de elite,





ou 'superior' (...)” (Carvalho, 2000, 28). Goethe e Schiller estiveram “empenhados em levar adiante esse projeto herderiano de construir uma *humanitas*, isto é, promover a elevação moral e intelectual do homem através da arte (Carvalho, 2000, 28). Assim,

aquele extrato simbólico mais definidor das elites dominantes e que é ainda a dimensão de cultura tida como a de mais alto prestígio. Essa cultura é hoje claramente minoritária, mas continua sendo o marco de referência da elite, tanto que as edições dos clássicos da literatura se sucedem o tempo todo. Quão cultivados são, porém, no sentido de fonte de leitura e reflexão constante, de geração de um paideuma no sentido poundiano, é uma questão polêmica, pois parecem haver se transformado, sobretudo em símbolos de *status*. Idêntica argumentação poderia ser feita acerca da vigência da chamada música clássica ou erudita, da pintura etc. (Carvalho, 2000, 27).

Dessa forma, a tradição orquestral e a música de concerto se manteve associada a elite e o acesso restrito e ausente do cotidiano da maioria das pessoas. De acordo com a observação da autora, as plateias das escolas públicas têm demonstrado ausência de familiaridade com apresentações desse tipo. Sendo a escola local em que o acesso a diversidade de culturas deve estar presente, a música de concerto, deve ser um gênero como tantos outros gêneros musicais a transitarem no ambiente escolar, sem nenhum tipo de julgamento de valor mas compreendendo a sua trajetória. O concerto didático busca apresentar a orquestra e a música de concerto buscando envolver e esclarecer as plateias.

3. A performance orquestral

De acordo com Lehmann (2005), a performance de uma orquestra segue procedimentos que são compartilhados por pessoas ou grupos sociais que têm familiaridade com a música de concerto e se encontram presentes nos momentos de fruição. A apresentação de uma orquestra segue uma espécie de rito comparável ao religioso. Há uma reverência semelhante a uma prática religiosa profana. Dois grupos distintos se encontram face-a-face: os músicos e o plateia. Os músicos se comportam como responsáveis





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

pelo ofício sagrado, uniformizados com vestes de pinguim, o que os coloca constitui como grupo dentro da sala de concerto, tendo todas as suas veleidades anuladas em prol da música, que é o sagrado. A plateia se assemelha aos devotos.

Ainda segundo Lehmann (2005), a sala de concerto se constitui como um lugar sagrado, um templo e o hall de entrada ainda é um espaço profano em que os grupos se confundem antes da entrada em cena, que faz o ‘papel’ mágico da transubstanciação, pois a vida religiosa e profana não coexistem num mesmo espaço. Assim que as luzes se apagam, um silêncio “quase religioso” toma conta da sala de concerto, local onde ao menor ruído é censurado pois ameaça o “estado catártico”, que é censurado por pesados olhares de reprovação.

No “torpor silencioso” do apagar das luzes, um silêncio “quase religioso” onde qualquer ruído que ameace o “estado catártico” é censurado por pesados olhares de reprovação. Só é permitido tossir entre os movimentos; é proibido ler jornais, comer pipoca (que, aliás, nem se encontra à venda nas salas de concerto); de falar; de chegar atrasado e, à chegada do maestro, os músicos são convidados a se levantar e compartilhar um pouco de seu sucesso, assim como nos aplausos finais, numa verdadeira “orquestração rítmica do público”. O spalla, que representa o ancestral do maestro, o Konzertmeister, distingue-se como uma metonímia da orquestra (CASTRO, 2009).

O concerto se caracteriza por um ritual que segue uma hierarquia em que o maestro, por meio de seu gestual dá as ordens aos músicos para que a música tome o espaço. Assim, a concepção musical dos integrantes da orquestra é desprezada e a música que a orquestra produz é uniformizada através da música do maestro, transmitida através do seus gestos produzindo uma performance coletiva. Em incontáveis concertos, a comunicação do maestro se faz apenas por gestos tanto em relação aos músicos quanto em relação à plateia.

O ritual do concerto também atinge o repertório que, em sua maioria, é composto de peças dos grandes mestres da música que viveram nos sécs. XVIII e XIX e com uma ênfase no aspecto virtuosístico dos solistas ou da orquestra. As peças contemporâneas ocupam um lugar relativamente pequeno na maioria dos programações das orquestra.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





Resumido, o ritual da orquestra pode ser abordado sobre três aspectos: a sala de concerto, o maestro e o repertório. Cabe ressaltar que numa performance tradicional, aquela que segue os aspectos anteriormente descritos, está restrita a um grupo “iniciados”, isto é, aqueles que compreendem os códigos envolvidos no concerto.

4. A customização do concerto tradicional

Considerando o concerto como um serviço, Giansi e Corrêa (1994) consideram os serviços como experiências que o cliente vivencia. Haksever et al. (2000) define os serviços como atividades produzidas em função do tempo, do espaço, de acordo com uma forma determinada, são atos, ações e performances. O concerto didático em questão tem, como objetivo principal, atender as plateias escolares. Sendo assim, cabe considerar como cliente uma plateia pouco familiarizada com a música de concerto.

Partindo de um modelo “standartizado”, o concerto tradicional, o concerto didático segue uma customização, procedimento que tem um foco definido: oferecer ao cliente pelo menos um tipo de solução que atenda a pelo menos um tipo de necessidade, a uma demanda. Metters et al. (2006) pontuam a interação social e a necessidade de novos consumidores ou clientes receberem orientações nos rituais das novas experiências com estratégias guiadas para que eles sejam acolhidos e esclarecidos.

A customização se utiliza de recursos para obter uma interação diferenciada com a personalização do serviço. Silveira et al. (2001) diz que a customização surgiu no final dos anos 80 e lida com a capacidade de fornecer produtos ou serviços dirigidos a cada cliente oferecendo alta agilidade do processo, flexibilização e integração. Para Fogliatto et al. (2012), a customização em massa tem emergido como uma importante estratégia que se concentra nas mudanças da demanda e no estudo da tecnologia.

O concerto didático se configura como um serviço flexível, dinâmico, ágil, variado e que busca compreender a demanda do cliente para envolvê-lo e levá-lo a sua própria satisfação. Observamos que o concerto didático tem sua origem no concerto tradicional,



serviço padronizado, rígido, previsível e que impõe seu formato ao cliente, buscando atender a plateias “iniciadas”, isto é, familiarizadas com a música de concerto.

O designer do concerto didático atual vem da experiência de praticamente 10 anos atendendo a escolas públicas. O diretor artístico, o maestro, planeja um formato de concerto que seja adequado a plateia proporcionando o envolvimento, o conhecimento da orquestra e de suas especificidades e buscando despertar, nessa plateia, o desejo de participar de outros momentos semelhantes. A customização continua ocorrendo no momento do concerto de acordo com a reação da plateia, critério indicador de envolvimento e satisfação. Ocorrem modificações dentro da programação planejada para refinar o concerto à plateia.

5. O concerto didático

A aproximação entre a música de concerto e as plateias escolares por meio do concerto didático ocorre devido a alguns aspectos. Quanto ao local, para a realização do concerto didático, a OSES se dirige às escolas e utiliza os pátios ou as quadras esportivas das escolas encontrando-se numa posição espacial mais próxima da plateia. A vestimenta dos músicos, camisa de malha e calças compridas, se aproxima do cotidiano diferente dos ternos e fraques dos concertos tradicionais. O ambiente costuma ser ruidoso e agitado e o silêncio é uma conquista que vem do entendimento da plateia por sua necessidade.

No concerto didático, a conversa do maestro permeia toda a apresentação e mostra as razões dos hábitos e necessidades sedimentados ao longo dos anos. Informa sobre os detalhes do concerto tais como instrumentos, músicas, compositores e promove a interação e a participação da plateia que se dá por meio de perguntas, comentários e gestos como palmas, estalos de dedos ou outros meios.

Sobre o repertório do concerto didático, há uma mescla de obras entre aquelas que são mais ou menos familiares à plateia. Canções folclóricas e músicas populares que





fazem parte das “enciclopédias” (Klinkenberg, 1996) da plateia e que são reconhecidas no momento do concerto, provocam reações de familiaridade que colaboram para o envolvimento com peças não familiares. A customização do concerto didático é gerada como consequência da observação das demandas da plateia mas, apesar de ser um serviço que busca atender a tais demandas, não se limita a esse aspecto, tem o compromisso de ampliar os horizontes musicais dessas plateias.

6. Aspectos Conclusivos

Iniciativas de formação de plateia tem garantido a perpetuação de tradições como a que se refere a música de concerto. Faz parte do dia a dia de diversas orquestras o envolvimento com questões comunitárias, dentre elas o ensino musical e a formação de plateia (HENTSCHKE; DEL BEN, 2003). Ações com tais objetivos criam articulações sociais que agregam valor social e artístico a trajetória das orquestras.

Os concertos didáticos promovidos pela OSES para plateias escolares têm produzido significados para a música de concerto no seio de comunidades com acesso limitado a esse tipo de cultura. Fato observado em função da presença de alunos, professores e familiares nas programações da OSES que são realizadas no teatro e que seguem dentro de um perfil mais tradicional, com peças do repertório consagrado da literatura orquestral, músicos e maestro vestindo trajes de gala e a música sendo tocada sem as explicações do concerto didático.

A autora observou que o significado compartilhado por meio do concerto didático com plateias pouco familiarizadas a essa prática, tem incentivado à busca de outros momentos de apreciação da música de concerto. É possível concluir que o acesso facilitado em um certo momento pode se configurar como uma porta de entrada para uma expressão cultural não familiar. Assim, a criação de significados obtida através de ações semelhantes aos concertos didáticos desconstrói a concepção da música de concerto como algo dirigido apenas a uma elite cultural, mas oferece oportunidade para quem



quer que seja. O significado da música de concerto musical e tradição orquestral não é em si, mas é para aquele que assim o percebe e o toma como significativo (DUARTE, 2004).

Uma performance customizada não implica num jogo de valor ou no questionamento de uma performance tradicional. É um forma de ‘puxar’ o público pouco afeito a determinadas vivências e fazê-lo construir significados ou, de acordo com Bourdieu (2010), criar uma “necessidade cultural” que levará tal público a se interessar e a frequentar os teatros, salas de concertos ou outros locais em que uma orquestra fará uma apresentação. A escola, ao oferecer atividades culturais que ampliam o conhecimento do aluno está contribuindo para uma futura autonomia cultural dos mesmos, exercendo o seu papel comprometida com a formação de uma visão de mundo mais abrangente e menos destituída de preconceitos com universos ainda desconhecidos. Assim, a música de concerto passa a ser mais um entre tantos gêneros musicais que deve estar presente na formação oferecida pela escola regular.

Referências

BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. **O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público**. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. São Paulo: Editora da USP, 2003.

CARVALHO, José Jorge. 2000. O lugar da cultura tradicional na sociedade moderna. In: **Seminário de folclore e cultura popular: as várias faces de um debate**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Funarte, CNFCP

CASTRO, Marcos Câmara de. Os estilhaços da orquestra: Resenha do livro *L’orchestre dans tous ses éclats: ethnographie des formations symphoniques*, de Bernard Lehmann. **Opus**, Goiânia, v. 15, n.1, p. 23-36, jun. 2009.

DUARTE, Mônica de Almeida. **Por uma análise retórica dos sentidos do ensino de música na escola regular**. Rio de Janeiro, 2004. 201 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2004.





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

FOGLIATTO, F. S.; SILVEIRA, G. J. C. e BORENSTEIN, D. The mass customization decade: An updated review of the literature. **International Journal of Production Economics**, n. 138, p. 14 - 25, 2012.

GALVÃO, A. Aspectos psicológicos do trabalho orquestral. **Cognição & Artes Musicais/Cognition & Musical Arts** 1, p. 5-15, 2006.

GIANESI, I. G. N. ; CORRÊA, H. L. **Administração Estratégica de Serviços**. São Paulo: Atlas, 1994.

HAKSEVER, C.; RENDER, B.; RUSSEL, R. S. e MURDICK, R. G. **Service management and operations**. Upper Saddle River: Prentice-Hall, 2000.

HENTSCHKE, L.; DEL BEN, L. Aula de música: do planejamento e avaliação à prática educativa. In: **Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Moderna, p. 176 - 189, 2003.

KLINKENBERG, Jean-Marie. **Précis de sémiotique générale**. Bruxelles: De Boeck & Lar-
der, 1996.

LEHMANN, Bernard. **L'orchestre dans tous ses éclats: ethnographie des formations symphoniques**. Paris, Éditions La Découverte, 2005.

METTERS, R. D.; KING-METTERS, K.; PULLMAN, M. e WALTON, S. **Sucesful service operations management**. 2. ed. Cincinnati: Thomson South-Western, 2006.

SILVEIRA, G.; BORENSTEIN, D. e FOGLIATTO, F. S. Mass customization: literature re-
view and research directions. **International Journal of Production Economics**, n.72, p.
1-13, 2001.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





Comunicação oral

CHORO E SAMBA: CULTURA POPULAR E EDUCAÇÃO DO CAMPO

CHORO AND SAMBA: POPULAR CULTURE AND EDUCATION OF THE FIELD

CHORO Y SAMBA: CULTURA POPULAR Y EDUCACIÓN DEL CAMPO

- **Roberta Lobo** (UFRRJ – roberta.lobo@gmail.com)

Resumo:

Apresentamos neste artigo, um relato das experiências com a música dentro do Colégio Técnico e da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/UFRRJ. A música como forma de conhecimento, reconhecimento e afirmação de identidades culturais, em especial a afirmação da cultura negra e popular. Como mestres-guias temos Mário de Andrade, Glauber Rocha e Nei Lopes. Pensadores que nos orientam na valorização da cultura afroíndia em suas dinâmicas de sobrevivência, diferenciadas formas de luta e adaptação nestes trópicos que de tão tristes se fazem alegres e mobilizam sentimentos, cheiros, sons, cores, danças, palavras cantadas. As danças dramáticas de Mário de Andrade, com suas fronteiras entre o sagrado e o profano, a épica didática de Glauber Rocha, onde a estética da fome se realiza como retorno do reprimido descolonizado e a filosofia da ancestralidade dos povos africanos apresentada por Nei Lopes são as fontes de nossas práticas educativas com o choro e o samba. Nas práticas de conjunto com os estudantes, a música se apresenta como história oral e historiografia, cultura popular, linguagem e amadorismo, dando o tom de uma universidade ouvinte de seus sujeitos. Como toda atividade subjetiva é sensível e prática, ou seja, objetiva, temos neste tocar e ouvir a objetividade de uma educação musical que atravessa os muros da institucionalidade acadêmica.

Palavras-chave: música; cultura popular; universidade.

Abstract:

We presented in this article, a report of the experiences with the music inside of the Technical School and the Graduation in Education of the field in the Rural Federal University of Rio de Janeiro / UFRRJ. The music as knowledge, recognition and affirmation of cultural identities, especially the black and popular culture. As master-guides we have Mário de Andrade, Glauber Rocha and Nei Lopes. Thinkers that guide us in the valorization of the afro-indigenous culture in their survival dynamics, differentiated fight forms and adaptation in these tropics, that are done cheerful of so sad, mobilizing feelings, smells, sounds, colors, dances, sung words. The dramatic dances of Mário de Andrade, with their borders between the sacred and the profane, Glauber Rocha's epic didacticism, where the aesthetics of the hunger takes place as return of the repressed decolonized, and the philosophy of the ancestry of the African people presented by Nei Lopes are the sources of our educational practices with the choro and the samba. In the group practices with the students, the music comes as oral history and historiography, popular culture, language and amateurism, giving the tone of a university listener of their people. As all subjective activity is sensitive and practical, in other words, objective, we have, playing and listening each others, the objectivity of a musical education that crosses the walls of the academic institutionality.





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

Keywords: music; popular culture; university.

Resumen:

Presentamos en este artículo, un relato de las experiencias con la música dentro de la escuela Technical y del curso de grado en la educación del campo de la Universidad Federal Rural de Río de Janeiro / UFRRJ. La música como forma de conocimientos, reconocimiento y afirmación de las identidades culturales, especialmente de la cultura negra y popular. Como mestres tenemos Mário de Andrade, Glauber Rocha y Nei Lopes. Pensadores que nos guían en dirección a la valorización de la cultura afroíndia, en su dinámica de supervivencia, en sus diferentes formas de lucha y adaptación en estos trópicos que son tristes y se hacen alegres movilizan los sentimientos, los olores, los sonidos, los colores, los bailes, palabras cantantes. Los bailes dramáticos de Mário de Andrade, con sus fronteras entre el sagrado y el profano, el didacticism de la epica de Glauber Rocha, donde la estética del hambre tiene lugar como el regreso del reprimido descolonizado y la filosofía del ancestralidade de los pueblos africanos presentada por Nei Lopes son las fuentes de nuestras prácticas educativas con el choro y el samba. En las prácticas en equipo con los estudiantes, la música viene como oralidad e historiography, cultura popular, linguagem y el amorismo, dando el tono de una universidad oyente de sus sujetos. La actividad subjetiva es sensível y práctica, en otras palabras, este escuchar y tocar es la objetividad de una educación musical mas allá de las paredes del institucionalidade académica.

Palabras clave: música; la cultura popular; la universidad.

1. Introdução

A experiência que aqui apresentamos dialoga com o campo teórico-metodológico da Educação Popular, tal como foi consolidado no Brasil entre os anos de 1960 e 1980 (BEISIEGEL, 2008). A década de 1990 e as seguintes apresentaram um esvaziamento da filosofia da educação popular nas escolas públicas e nas universidades. No entanto, com a política de cotas e a expansão universitária/REUNI promovidas pelo governo federal na gestão do PT (2003-2010), muitos foram os sujeitos das classes populares que tiveram acesso ao ensino superior.

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo é fruto das lutas dos movimentos sociais do campo e do fortalecimento do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA/ INCRA). Em 2004, o MEC institui a Coordenadoria da Educação do Campo e promove a partir de 2007, quatro experiências-piloto nas seguintes universidades federais: UnB, UFMG, UFBA e UFSE. Os Cursos de Licenciatura em Educação do Campo são herdeiros da Educação Popular, reatualizando-a nas experiências concretas de implementação da



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

Pedagogia da Alternância, onde os estudos na universidade se alternam e se integram com os estudos e práticas nas comunidades de origem dos estudantes (ANTUNES-ROCHA, 2009).

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/UFRRJ inicia em 2010. A primeira turma implementa a LEC/UFRRJ fruto da parceria com o PRONERA/INCRA. Os princípios fundamentais do curso são: 1. Entrada na universidade do sujeito das práticas comunitárias/movimentos sociais/comunidades tradicionais; 2. Pedagogia da alternância que integra e alterna tempos de estudo na universidade e nas comunidades; 3. Formação por habilitação/área de conhecimento; 4. Atuação nas escolas do campo. A partir de 2014, o curso torna-se regular dentro da UFRRJ com duas ofertas de turma por ano, tendo como habilitação a área de ciências humanas e sociais. Os estudantes integralizam o curso habilitados para lecionarem História e Sociologia no segundo segmento do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Atualmente há 1 turma formada e 6 turmas em andamento.

2. Cultura Popular e Música na LEC/UFRRJ

Os sujeitos da Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ são sujeitos caiçaras e quilombolas do Sul fluminense, pequenos agricultores da região metropolitana e jovens e adultos da Baixada Fluminense e da Zona Oeste do Rio de Janeiro. A diversidade cultural é latente¹. As danças conhecidas como ciranda, o jongo, o maracatu, a viola caipira, o samba, o estilo MPB, o *rock-pop* e o *funk* estão presentes como manifestações que ocorrem dentro da sala de aula, como também fora, nos seminários, trabalhos integrados e nas festas das turmas. Lembrando sempre que são sujeitos das classes populares e que se vinculam ao curso a partir de uma prática comunitária.

No ano de 2012, foi realizada a primeira atividade relacionando cultura negra e música. O objetivo principal do curso de extensão *Construção de instrumentos de percussão afro-brasileiros* ministrado pelo Prof. Jaime Rodrigo foi mostrar a prática da percussão como uma

¹ O departamento que abriga o curso foi criado em 2014, nomeando-se Departamento de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade do Instituto de Educação/UFRRJ.





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

forma ancestral de manifestação cultural, relacionando com a nossa herança rítmica, os toques originários dos tambores africanos. O curso de extensão durou os dois meses da etapa. Devido ao alto custo, visto que a produção dos instrumentos foi financiada pela LEC/Pronera, ou seja, compra de cabaças, peles de cabrito, martelos, cordas, ferros, linhas, furadeira, etc., foi ofertado apenas 25 vagas. Dez para cada habilitação da LEC/Pronera (História e Sociologia/Segurança Alimentar e Agroecologia) e 5 convidados da Universidade. Como a procura foi grande, foi criada a ideia de *tambores compartilhados* (BARROS, 2005)², educandos convidando colegas da turma para construir os tambores juntos.

O curso que funcionava nas quartas-feiras das 19h às 21h30 terminava geralmente depois das 24h, tamanho o envolvimento emocional dos educandos. Foi utilizado o espaço do Grupo de Capoeira Angola do Mestre Angolinha (GCANG), o que permitia guardar as ferramentas e ficar no espaço até mais tarde. O fato é que a oficina não terminava na quarta-feira; durante a semana os educandos continuavam a trabalhar nos seus tambores, seja pintando, seja costurando, deixando de molho o couro, etc. Esta oficina nos chama a atenção sobre a importância da cultura como práxis em sua potência estética, ou seja, como momento de criação e de desenvolvimento da sensibilidade individual e coletiva.

3. Ocupasamba e Projeto Choro no CTUR

Em 2016, no contexto das ocupações estudantis das escolas e das universidades públicas, um grupo de estudantes e professores da LEC/UFRRJ e do CTUR/UFRRJ se reuniram espontaneamente para tocar os sambas de Cartola e de Candeia. Dois estudantes, Raí Barreto e Vitor Oliveira, já tinham experiência em prática de conjunto, com formação nas pastorais sociais de Nova Iguaçu e Mesquita, sendo netos de chorão e sambista, formaram grupos de samba e já tocavam em bares e festas nos seus bairros. Raí com o cavaquinho, mostrava

² No curso foi tratado um pouco da história dos tambores falantes e as organizações africanas nagô e jeje criadas por negros que chegaram ao Brasil no final do século XVIII. Os tambores falantes anunciavam as revoltas e as festividades na linguagem iorubá.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

encantamento com as músicas de Cartola. Vitor com sua voz potente e mão firme no tantã entoava os versos de Candeia como oração. Jean Moura, skatista e neto de chorão, além da força no pandeiro, foi quem segurou a disciplina dos encontros até a consolidação do grupo Ocupasamba. A autora participava do grupo em alguns encontros com o violão de acompanhamento de 6 cordas.

A partir de 2017, o Ocupasamba passou a ser convidado para apresentação em seminários, semanas acadêmicas da LEC, do Curso de Serviço Social e da Biologia, festas na residência estudantil, bares no município de Seropédica. O repertório ia se estruturando com as músicas *O Sol Nascerá* de Cartola e Elton Medeiros; *Folhas Secas* e *Juízo Final* de Nelson Cavaquinho; *Dia de Graça* e *De qualquer Maneira* de Candeia; *Nome de Favelas*, de Paulo César Pinheiro; *Malandro* de Jorge Aragão; *Sorriso Aberto* de Jovelina Pérola Negra; *Isolado do Mundo* de Monarco; *Batucada de Nossos Tantãs*, Fundo de Quintal. No primeiro semestre de 2018, outras músicas entraram no repertório do samba como *Poder da Criação*, de Paulo César Pinheiro e João Nogueira; *Portela na Avenida*, Paulo César Pinheiro e Mauro Duarte; *Galo Cantou*, Paulinho da Viola; *Coisa da Antiga*, Nei Lopes; *Embala Eu*, domínio público e *Foram me chamar*, D. Ivone Lara.

Ao mesmo tempo, no primeiro semestre de 2016, estavam acontecendo no Colégio Técnico/CTUR da UFRJ encontros para o estudo do choro com o professor de artes plásticas, tocador de bandolim, Gilliat Moraes. No projeto *Choro no CTUR*, toda quinta-feira pela manhã, os estudantes do ensino médio tocavam partituras de Pixinguinha, Jacob do Bandolim, Chiquinha Gonzaga e Ernesto Nazareth. Este projeto garante 3 bolsas de apoio estudantil para vinte horas de estudos semanais. O professor tocando o instrumento bandolim como solo, os estudantes tocando violão, cavaquinho e pandeiro como acompanhamento, e um estudante tocando clarineta, também na função de solo. A autora também acompanhava alguns encontros com o violão de acompanhamento de 6 cordas. Vale ressaltar que a autora e o professor Gilliat Moraes tiveram formação na linguagem do choro com os professores da





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

Escola Portátil de Música/EPM sediada na Faculdade de Música da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNI-Rio³.

Em 2017, o Ocupasamba se inseriu no Projeto *Choro no CTUR*. Os desafios foram muitos, e os encantamentos também. Jean Moura se aventurou no solo de cavaquinho na música *Naquele Tempo* de Pixinguinha, estudando o cavaquinho com seu avô materno nos períodos em que voltava para o Tempo Comunidade. Raí Barreto descobriu no seu avô materno uma velho chorão que lembrava com orgulho que tinha tocado violão com o famoso flautista Altamiro Carrilho. Outros estudantes foram se agregando no processo, como a estudante da LEC, Deborah Conceição, que com a disciplina nos estudos do pandeiro e do canto, cria um axé doce de respeito e encantamento em todo o grupo.

O professor Gilliat Moraes montou uma primeira apostila com partituras de choro e de samba fixando o repertório inicial dos estudos, unindo os estudantes do ensino médio do CTUR/UFRJ e os estudantes de graduação da LEC/UFRJ. Cito aqui apenas as músicas de choro que foram efetivamente estudadas: 1. Maxixe: *Benguelê* e *Yãô*, Pixinguinha e Gastão Vianna; 2. Choro: *Naquele Tempo e Vou Vivendo*, Pixinguinha e Benedito Lacerda; *Brejeiro*, Ernesto Nazareth; *Gaúcho*, Chiquinha Gonzaga; *Assanhado*, *Noites Cariocas*, *Receita de Samba* de Jacob do Bandolim e *Sonoroso*, K-Ximbinho.

As práticas de conjunto semanais não estão dissociadas de debates sobre a música, seus compositores, gravações, as histórias dos músicos contadas pelos músicos, amadores ou profissionais, as dificuldades em tocar os instrumentos e escutar uns aos outros. De forma espontânea, entre uma música e outra, um modo de contar brincadeiras para se dar risadas. Em cada aprendizado uma alegria, em cada dificuldade, uma tentativa de escuta. Em cada partitura do choro, a permanência de uma tradição. Em cada partido-alto, um improviso e a força do verso coletivo.

³A autora estudou na EPM do ano de 2009 ao ano de 2016. O envolvimento com a EPM foi tanto que resultou no Pós-Doutoramento em Música pelo Programa de Pós-Graduação em Música da UNI-Rio, inserindo-se no Grupo de Música Urbana com o Projeto Educação Popular na Música: O Choro (Ensaio 1: Povo Mestiço, Música Mestiça; Ensaio 2: A formação do músico de choro no Rio de Janeiro; Ensaio 3: O choro e a menina: narrativas de formação de Luciana Rabello) sob a supervisão do Prof. Dr. Luiz Otávio Braga. Gilliat Moraes iniciou seus estudos no bandolim com a EPM desde a sua criação no início do ano 2000, mantendo sua frequência, com pequenos intervalos de interrupção, até o momento presente.





4. O GT de Cultura Popular e Brasil Contemporâneo (2016 – 2018)

A LEC/UFRRJ funciona sob o regime da pedagogia da alternância. Durante três meses os estudantes realizam as disciplinas na universidade, realizando o chamado Tempo Escola, e no quarto mês voltam para seus territórios ou atuam nos grupos de trabalho a fim de realizar pesquisas sobre seu território e/ou pesquisas temáticas. Em 2016, é organizado o GT de Cultura Popular e Brasil Contemporâneo que possui como foco os *Estudos sobre a Cultura, Música e a Formação das Classes Populares no Brasil Contemporâneo*.

Nestes 2 anos de trabalho, o GT apresentou propostas de pesquisa sobre a cultura e música popular, em especial destacamos as seguintes pesquisas: *Cartola, o poeta da sensibilidade*, de Raí Barreto; *Candeia e a Escola do Quilombo*, de Vitor Oliveira; *Tambores Falantes e a Estética do Xirê*, de Deborah Conceição; *Narrativas sobre a origem do Maracatu*, de Josimar Teodoro; *Contracultura e arte revolucionária: à memória de Itamar Assunção*, de Camila Fernandes; *Terra, sanfona e viola em São Pedro de Itabapoana/ES*, de Caroline Piavonelli; *Cultura Popular e Tropicália*, de Adriana Macena e Thaís Fortunato; *Skate e contracultura*, de Jean Moura.

O que costura a unidade do GT são os debates sobre cultura popular, contracultura e indústria cultural. Os textos em comum trabalhados foram os *Manifestos do Centro de Popular de Cultura da UNE* de 1962, os Manifestos de Glauber Rocha da década de 1960 e 1970, *Estética da Fome* de 1964, *A Revolução é Estética* de 1967, *Estética do Sonho* de 1971, além do artigo *Cultura e Política* de 1969 de Roberto Schwarz. Interessa-nos compreender as tensões da cultura popular no Brasil, os processos de sublimação e dessublimação da cultura negra, as apropriações realizadas pelas classes médias urbanas dos anos 1930 aos anos 1970, as contradições e mediações existentes entre as resoluções do conflito social no campo da estética e a radicalização do conflito na dinâmica do real.

5. O Núcleo de Educação Musical da UFRRJ: estudos sobre choro e samba (NEM/UFRRJ)





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

O Núcleo de Educação Musical: estudos sobre choro e samba é fruto dos encontros entre o Projeto Choro no CTUR, o Grupo Ocupasamba e o GT de Cultura Popular e Brasil Contemporâneo/LEC, sendo esta sua composição atual, oficializado em março de 2018 como Programa de Extensão da UFRRJ. Seu objetivo principal é fortalecer o choro como um fundamento da música popular brasileira, bem como o samba como autovalorização da cultura negra.

O choro, como fundamento da música instrumental brasileira teve seu início na década de 1870 com a formação de pequenos grupos de músicos conhecidos como “pau e corda” (flauta, violão e cavaquinho). Foram as bandas civis e militares, as salas dos cinemas, os teatros dançantes, as rodas de rua que formaram gerações de músicos de choro. Ao longo de sua trajetória no século XX se transformou nos conjuntos “regionais” como também nas formações de “cameratas”.

O que importa ressaltar é que estes grupos, inicialmente designados como choro devido ao modo de tocar, executavam uma diversidade de músicas abarcando a valsa, a polca, o tango brasileiro, o maxixe e o choro. E com o passar das décadas, tornou-se uma forma de acompanhar a música popular brasileira, os sambas-canção, sambas do meio do ano, sambas de lamento, sambas de gafieira, etc.

O objetivo do Núcleo de Educação Musical/NEM da UFRRJ é estudar a história do choro e do samba, assim como suas linguagens, as relações entre melodia, harmonia e ritmo, modulações, ligados ascendentes e descendentes, confluindo para a potência da música na história das classes populares.

O NEM/UFRRJ tem como foco os compositores clássicos do choro como Anacleto de Medeiros, Pixinguinha, Chiquinha Gonzaga, Ernesto Nazareth, João Pernambuco e Jacob do Bandolim. Assim como os compositores clássicos do samba, a tradição do samba de partido alto e do samba dos compositores das favelas, dos terreiros e das periferias do Rio de Janeiro.

6. Nota Final



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
*"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"*





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

O que apresentamos aqui é a trajetória de estudos e práticas que envolvem o campo da música popular, tendo como ponto de partida e chegada, o pensar a formação social brasileira através da música produzida e cantada pelas classes populares. Mário de Andrade foi quem melhor compreendeu a cultura negra e mestiça como eixo de interpretação do Brasil (ANDRADE, 1982). Seguimos suas pistas, ainda que localizados numa universidade que se faz ouvinte apenas em seus espaços periféricos. O que nos interessa é manter a *pulsão de vida* (MARCUSE, 2010) nos estudos sobre a formação social brasileira a partir de suas práticas musicais populares dentro da universidade e das escolas públicas.

Guiados também por Nei Lopes e Glauber Rocha seguimos nesta contínua luta contra as pulsões de morte que nos cercam, recorrendo à noção de *força vital e onipresença dos ancestrais* que são os fundamentos da vida entre os povos bantos (LOPES, 2011). Manter o Núcleo de Educação Musical/NEM da UFRRJ, além da valorização da música nos processos de formação que integram o campo da história e da cultura negra e mestiça, significa a valorização dos sujeitos das classes populares, a valorização de suas práticas musicais, sonhando uma *épica didática* (ROCHA, 2006) ainda possível nestes fragmentos sociais que nos restam.

Referências

ANDRADE, Mário de. **Danças Dramáticas do Brasil**. 2ª ed. Belo Horizonte: Editora Itatiaia; Brasília: INL/Fundação Pró-Memória, 1982.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves (orgs). **Educação do Campo**: desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

BARROS, José Flávio. **O banquete do rei - Olubajé**: uma introdução à música sacra afro-brasileira. 2ª ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2005.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Política e educação popular**: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil. Brasília: Líber Livro, 2008.

GRILLO, Ângela Teodoro. **Sambas insonhados**: o negro na perspectiva de Mário de Andrade. São Paulo: Ciclo Contínuo, 2016.

LOPES, Nei. **Bantos, malês e identidade negra**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

MARCUSE, Herbert. A Revolta das Pulsões de Vida. In: RIZO, Gabriela; HUSSAK, Pedro; LOBO, Roberta (orgs). **Reflexões sobre educação e barbárie**. Seropédica: EDUR, 2010. p. 263-268.

ROCHA, Glauber. **A revolução do cinema novo**. São Paulo: Cosac e Naify, 2006.

SCHWARZ, Roberto. **Cultura e política**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
*"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"*





Comunicação oral

DIVERSIDADE CULTURAL E EDUCAÇÃO MUSICAL NA ESCOLA

CULTURAL DIVERSITY AND MUSICAL EDUCATION AT SCHOOL

DIVERSIDAD CULTURAL Y EDUCACIÓN MUSICAL EN LA ESCUELA

▪ Jeferson José Silva da Silva¹

Resumo:

Nunca se discutiu tanto a respeito de diversidade cultural (no contexto educacional) como nos últimos tempos, o que é extremamente natural sendo o Brasil um país com dimensões continentais e totalmente miscigenado. Da mesma forma, após a promulgação da Lei nº 11.769/2008, as discussões sobre educação musical ganharam força. Realizei esta pesquisa com o intuito de contextualizar e discutir diversidade cultural e educação musical dentro do ambiente escolar e de forma específica esclarecer o papel da escola diante de tal diversidade e, esclarecer ainda, qual a função da educação musical e como ela pode contribuir para a melhoria das práticas sociais e educativas dentro do processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Diversidade Cultural, Educação Musical, Escola.

Abstract:

It has never been discussed so much about cultural diversity (in the educational context) as in recent times, which is extremely natural being Brazil a country with continental dimensions and totally mixed. Similarly, after the promulgation of Law No. 11,769 / 2008, the discussions on musical education gained strength. I carried out this research in order to contextualize and discuss cultural diversity and musical education within the school environment and in a specific way to clarify the role of the school through such diversity and to clarify the function of music education and how it can contribute to the improvement of social and educational practices within the teaching and learning process.

Key words: Cultural Diversity, Music Education, School.

Resumen:

Nunca se discutió tanto acerca de la diversidad cultural (en el contexto educativo) como en los últimos tiempos, lo que es extremadamente natural siendo Brasil un país con dimensiones continentales y totalmente mixto. De la misma forma, después de la promulgación de la Ley n ° 11.769 / 2008, las discusiones sobre educación musical ganaron fuerza. He realizado esta investigación con el intuito de contextualizar y discutir diversidad cultural y educación musical dentro del ambiente escolar y de forma específica aclarar el papel de la escuela mediante tal diversidad y aclarar aún qué

¹ Licenciado em Música pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM.
Professor de música no Serviço Social do Comércio – Sesc/Am.
E-mail: professorjjsilva@gmail.com



función de la educación musical y cómo puede contribuir a la mejora de las prácticas sociales y educativas dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave: Diversidad Cultural, Educación Musical, Escuela.

1. Diversidade cultural

A ideia de diversidade está ligada aos conceitos de pluralidade, multiplicidade, diferentes ângulos de visão ou de abordagem, heterogeneidade e variedade. E, muitas vezes, também, pode ser encontrada na comunhão de contrários, na intersecção de diferenças, ou ainda, na tolerância mútua (Furtado, 2014)

Para discutirmos a respeito da diversidade cultural, temos que partir do princípio de que a humanidade é rica em multiplicidade e complexidade em face às características que consolidam os nichos de uma sociedade e que são capazes de uni-los e diferenciá-los. Esta multiplicidade se dá pelo fato de que grupos sociais distintos constituem culturas distintas, formas diferentes de entender o mundo e expressar-se.

Acontece que tais fatos não implicam no isolamento cultural desses grupos, muito pelo contrário, eles mantêm relações dialogando entre si, sobre tudo nos tempos atuais com a propagação e consolidação da “comunicação instantânea” onde tudo está interligado e “o distante é logo ali”. Expostos a isso se torna muito difícil que tais grupos se fechem em sua cultura sem que haja contato com as demais.

[...] há uma troca mútua de bens e mensagens, que contribuem para mudanças em ambas. Os sentidos provenientes de cada uma influenciam a outra, sem, no entanto, substituírem as maneiras de viver até então adotadas. (Duarte Jr, 1981 p.59)

Nesta relação deve haver um equilíbrio. Quando uma das partes recebe influência da outra, revela-se – para a cultura receptora – uma maneira diferente de interpretação, uma nova significação até aquele momento desconhecida. Mas isso não quer dizer que este novo aspecto tornar-se-á uma verdade absoluta ao ponto de se





negar o que havia sido empregado até então. O que ocorre é uma nova interpretação, uma ressignificação a partir das experiências colaterais vividas por seus indivíduos podendo ou não ser integrado a sua cultura.

[...] nos artefatos híbridos é possível perceber características de inovação, efeitos equivalentes e assimilações e uma total recusa à imitação pura e simples (Burke, 2006, p. 27-28, apud Lopes, 2014).

Quanto a isso, para um melhor entendimento, tomemos como exemplo o auto do boi ou boi-bumbá, do Estado do Amazonas. Esta expressão cultural é oriunda do Estado do Maranhão e lá recebe o nome de bumba meu boi. O bumba meu boi foi inserido na cultura amazonense (especificamente na cidade de Parintins) e hoje, é, uma das manifestações culturais que caracterizam o Estado do Amazonas.

Porém, quando chegou por essas bandas, além de mudar de nome também recebeu elementos da cultura local como: o pajé, a cunhã-poranga (moça mais bela da tribo), as lendas amazônicas e tantos outros. Originalmente tais elementos não fazem parte do bumba meu boi que veio para a nossa região, trazido durante a imigração de grandes contingentes de trabalhadores – sobre tudo da região nordeste – em decorrência do período áureo da borracha. Vale ressaltar que o enredo é o mesmo, ou seja, nenhuma das duas culturas foi suprimida pela outra.

Este fato, usado como exemplo, deixa claro essa relação entre culturas e reafirma o que tem sido exposto até aqui. É a partir dessa miscelânea que surge, emerge a diversidade cultural. Burke (2006, apud LOPES, 2014) chama essa troca de **Hibridismo Cultural** e, dentro desse contexto, a relação descrita acima se enquadra no *hall* das tradições de apropriação por existirem vários níveis de aceitação e adaptação neste processo. Aceitação e adaptação são, neste caso, as consequências dessa troca, que, por sua vez, é consequência do encontro entre culturas.

2. Diversidade musical





Dentro desse contexto, vamos pensar diversidade a partir da ótica musical.

Música faz parte da vida, representa uma forma de expressão e ao expressar-se o indivíduo externa aquilo que ele é culturalmente. Sendo assim, a música está diretamente ligada à cultura. Dentro de uma sociedade temos múltiplas formas de proporcionar acesso à transmissão de saberes e experiências musicais e a escola é uma delas. Essas experiências, essa formação podem acontecer de forma intencional ou não, ou seja, pode-se estar em um ambiente constituído especificamente para o ensino de música (intencional) ou simplesmente em um ambiente musical (não intencional) que lhe proporcione tais experiências e conceitos estéticos a partir de interações estabelecidas nas práticas do cotidiano, exemplo: rádio, TV, família, igreja, bar, paisagens sonoras (sejam elas urbanas ou não). Tudo isso regido pelas características socioculturais do meio no qual está inserido. Não há uma hierarquia entre esses ambientes, todos dialogam entre si e tem igual importância na construção do corpo musical de uma sociedade.

É importante destacar que diversidade musical não pode ser pensada somente em relação aos padrões estruturais do som, pois a variedade de ritmos, as diversas formas de organização melódica, os distintos padrões harmônicos, as múltiplas maneiras de impostar a voz, entre outros elementos, constituem apenas uma parte das representações do que é a diversidade musical. (Queiroz, 2013, p.112)

Como já foi mencionado anteriormente, música faz parte da vida, está diretamente ligada à cultura, logo – como bem nos colocou Queiroz – não faz sentido pautar diversidade musical apenas em elementos e/ou características técnicas de caráter particular da música como simplesmente “arte de combinar sons de forma ordenada”, mas, principalmente, como expressão cultural considerando as diferentes significações e funções sociais que este fenômeno exerce nos indivíduos e no exercício de suas relações humanas.





3. Escola e diversidade musical

Concebida sob a perspectiva de ser um local onde ocorrem os processos educacionais intencionais que garantem ao sujeito os conhecimentos necessários para viver, a escola é um espaço de acesso, mediação e transformação. Sendo assim precisamos compreender a escola dentro do contexto da diversidade musical. Sim, a escola é um espaço social constituído culturalmente para uma determinada finalidade, mas que está em contato direto com os demais ambientes sociais e suas finalidades distintas, logo, como nos afirma Queiroz (2015) “a escola recebe todo o diálogo dos muitos lugares em que os fenômenos musicais acontecem”.²

A partir desses aspectos, a escola, que é um elemento da cultura, passa a ser também geradora de cultura.

[...] compreendendo a escola como lugar de formação cultural e a música como cultura, almejamos propostas que contemplem a diferença para formar sujeitos distintos e não para, a partir das diferenças, formar iguais” (Queiroz, 2013, p.111).

É utopia pensar que seja possível formar iguais, é intangível – dentro do contexto da escola – a homogeneidade. O conceito de igualdade pregado pela constituição federal, me acredito, está tão enraizado nos nossos padrões de ideais que pode distorcer nossa visão, pois foi construído em outro contexto. Esta igualdade tem relação com direitos, deveres e principalmente com a inviolabilidade do direito à vida. Até para se falar em homogeneidade, depende do referencial. Por exemplo: ao analisar um copo cheio de água (incolor e inodora) verifica-se a homogeneidade em seu conteúdo dada as suas características e aparência serem exatamente as mesmas, não importa que parte seja analisada. Porém, isso é do ponto de vista macroscópico, pois,

² Curso Diversidade Cultural e Ensino de música na Educação Básica de 08.04.2015 a 03.06.2015. Módulo 6: Diversidade Cultural, Escola, Educação Musical e Contemporaneidade – Profº Luiz Ricardo Silva Queiroz. Link: <https://www.youtube.com/watch?v=eRlpZ-bAhtk&list=PL7HnIveeLK9mupiEV-JdlZSFOcsNWnl&index=7>



microscopicamente vamos encontrar variantes. Podemos dizer, então, que mesmo na homogeneidade encontraremos diferenças.

A escola deve ser o local que congrega essa diferença, o conflito, o confronto de ideias, a pluralidade, o multiculturalismo, o rap, o jazz, o rock, o maracatu, o carimbó, a música indígena, mas principalmente: deve ser o local que ouve os desafinados, que está atenta aos desritmados. Em suma a escola deve, e tem que ser um ambiente liberto das reações de rejeição e segregação que aqui já foram mencionadas. Não há por que cercear a diversidade musical dentro da escola à prática de repertórios que atendem a padrões estéticos preestabelecidos visto que essa diversidade de músicas é a manifestação das expressões culturais. Querer moldar indivíduos, que por natureza são distintos, em uma “forma”, para que se tornem iguais é uma prática velada de violência, pois, fere o conceito de igualdade de direitos. Possibilitar a igualdade ao acesso e aos direitos passa pelo viés da diversidade. É preciso conectar a escola com seu tempo incorporando todas as conquistas da inteligência humana a ela de maneira crítica e democrática.

4. Educação musical

A música é algo pertinente ao cotidiano do ser humano. Não importam quais sejam seus valores, sua crença ou a qual cultura ele pertença. De certo, a música está entrelaçada a estes fios formando uma complexa trama. Está tão presente nas diversas áreas de nossas vidas que, quando ouvimos determinada canção conseguimos distinguir seu gênero musical, seu ritmo, se está acelerada ou se é lenta, outros até conseguem determinar sua origem, ou seja, de que região do Brasil ou do mundo ela veio.

Quando nos deparamos com músicas em idiomas que desconhecemos, ou então, apenas em caráter instrumental conseguimos assimilar o sentimento que ali está impregnado, ou ainda, ao ouvirmos certa melodia somos remetidos a sabores, fragrâncias ou lembranças.





É fato que nossa “bagagem musical” adquirida ao longo da vida (mesmo que esta ainda seja curta) com nossas famílias e com a sociedade em geral, nos permite dizer – mesmo que os argumentos apresentados pareçam superficiais – que somos educados musicalmente. Não estamos à margem do contexto musical e sim totalmente imersos nele.

Ora, se temos certo conhecimento musical e a música faz parte do nosso dia-a-dia, por que a educação musical nas escolas? Por que a música como disciplina obrigatória no currículo escolar? Quais são as vantagens? Quais os benefícios não apenas para os que receberão os ensinamentos em sala de aula, mas para a sociedade como um todo? São essas perguntas que norteiam este artigo e que buscarei encontrar as respostas.

A educação musical tem uma função socializadora e que vem contribuir no desenvolvimento e na formação integral do indivíduo. A importância do ensino da música na escola reside, então, na possibilidade de despertar habilidades e condutas na criança ou no jovem levando-os a se sentirem sensibilizados pela música, valendo-se da criação e da livre expressão. (Loureiro, 2008, p.127)

Gostaria de focar nesta citação e torná-la o cerne dessa discussão por entender que nela encontra-se boa parte das respostas às perguntas aqui levantadas. A prática da educação musical nas escolas não consiste em formar músicos, embora seja natural que, em um ou outro caso, isso ocorra. Afinal, da mesma forma que surgirão médicos, engenheiros, administradores e os demais profissionais de diversas áreas, também surgirão músicos. Mas que tipo de cidadão estará por trás desses títulos? Também “é papel da escola preparar o aluno para o exercício da cidadania inspirado nos princípios de liberdade e ideal de solidariedade humana”. Assim nos exortam as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (1996) em seu artigo segundo, e, o ensino da música na escola é, sem dúvida, ferramenta fundamental para esta tarefa. Na citação, tomei a liberdade de grifar algumas palavras, pois acredito que sejam como chaves para abrir portas ao longo do caminho que nos leva ao entendimento do papel da educação musical.





Pode-se atribuir à educação musical nas escolas uma função socializadora mediante os argumentos que a própria música nos apresenta quando a praticamos. Quanto ao verbo praticar não lanço mão dele apenas para indicar o exercício da função (tocar, reger, cantar, compor), mas também o ato de ouvir, mas não como fenômeno fisiológico apenas. Nesta prática encontramos vários elementos de caráter socializador como: o compartilhamento de experiências e conhecimento, reciprocidade, comunicação, coletividade e vários outros que o leitor, neste momento, está identificando por conta própria.

Na escola, espaço de mediação, a música será praticada em conjunto. Lá eles estarão compartilhando momentos, canções, ideias, sentimentos incitados pela própria música e assim por diante. Este simples ato de socializar-se coloca o aluno dentro do contexto de diversidade dando-lhe o entendimento de seu conceito na prática, interagindo, confrontando-se com as ideias, com os valores culturais e estéticos do outro que, por sua vez, também estará passando pelo mesmo processo.

A educação musical atua como mediadora neste confronto com a diversidade, impelindo o aluno a construir uma via comum onde todos poderão trafegar de forma livre, mas sem se desligar de suas referências e principalmente, sendo agentes criadores de novas referências, pois, ***“enquanto constrói o mundo, o homem constrói e transforma a si mesmo”*** esta frase de João Francisco Duarte Jr. (SP-1981 p. 51) ajuda a entender o que aqui chamo de “confronto com a diversidade”, e reforça a citação do artigo segundo das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (1996), pois o produto final desse confronto é a construção de novos caminhos e de novos homens para se pensar o mundo pelo prisma da diversidade dado fato de que não se pode construir o mundo sem os princípios de liberdade e solidariedade humana. A ausência desses pilares fere o exercício da cidadania.

5. Indicando caminhos



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

Devemos trabalhar para que o aluno tenha uma experiência musical significativa com o propósito de criar nele sensibilidade crítica e julgamento racional de sua relação com a música não se subjugando as artimanhas da indústria cul-tural (Adorno, 2011, p. 261 apud Rocha & Moralles).

Hoje, nos deparamos com os termos: música e não música, isto é, faz-se uma espécie de “segregação musical”. Coloca-se num patamar de destaque músicas que estão dentro de um padrão estético pré-estabelecido como ideal e condena-se todo o resto que não se enquadra nesses parâmetros. É claro que isso é um erro, afinal, a música tem caráter universal – ou seja – a música é de todos e para todos.

Aqui gostaria de abrir um espaço para discutir a respeito deste padrão, pois acho importante uma reflexão sobre o assunto. Estamos dialogando sobre diversidade, cultura(s), educação musical e quero construir minha crítica a partir desta perspectiva. Imagine o seguinte cenário: sete continentes, 193 países e uma população de mais de sete bilhões de pessoas de etnias e idiomas distintos. Pois bem, acredito que não precisa ser cientista para observar que é inconcebível, mediante a esta conjuntura, estabelecer um padrão: “a cartilha de como se fazer música”. Neste caso tomo como objeto específico a música por ser o tema desta fala. Mas por que insistir em impor um caráter padronizador na tentativa de homogeneizar, monoculturalizar?

Há que se entender que o simples fato de não ser possível transcrever um canto indígena numa pauta musical não coloca a música indígena um degrau abaixo das músicas do sistema temperado. Onde está o problema, na música indígena ou no sistema de notação que não a comporta? Eu respondo: não há problema. Nem na música indígena nem nas músicas do sistema temperado. O que existe são parâmetros responsáveis pela diferenciação entre ambos. O ponto chave é: os dois têm sua importância, suas particularidades e valores que não podem ser ignorados e/ou anulados, pois contribuem com e para a expressão músico-cultural. No entanto, estão longe de serem tomados como “padrão absoluto”. E este é apenas um dos infinitos exemplos.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





Vejamos, ainda: A bossa nova é pautada em padrões harmônicos de alta complexidade onde os empréstimos modais, os acordes substitutos, as dominantes secundárias e estendidas são fundamentais (além do ritmo, é claro) para que se caracterize como tal. Em contrapartida, o repente necessita apenas de um acorde dominante para acontecer. Qual o significado da bossa nova para um nordestino no interior do Ceará? Se ela não se manifesta e não tem nenhuma representação no cotidiano dele, com certeza, não terá valor. E qual o significado do repente para um carioca de classe média que mora em Copacabana, zona sul do Rio de Janeiro? Da mesma forma que no exemplo anterior, não terá valor. O que pretendo com isso? Deixar claro que a música deve ser valorada, mensurada a partir de sua significação, a partir da forma como ela se manifesta no cotidiano, a partir do que ela representa para as pessoas que a praticam e não simplesmente pela forma de como ela é imposta. É papel nosso, enquanto professores de música, desconstruir essa ideia de “padrão”, romper com essa prática de imposição. Adorno (2011) nos adverte quanto à importância de uma experiência musical significativa na formação do indivíduo, na sua percepção do mundo (senso crítico), na sua conduta.

Diante de tudo o que foi exposto, acredito na inclusão das manifestações locais como ferramenta no auxílio desse rompimento, dessa desconstrução, entendo que seja um bom começo para a formação musical nas escolas. Sendo assim, creio que seja importante relatar a experiência com a inclusão das manifestações locais para exemplificar de maneira concreta como esta prática pode ser de grande valia na educação musical.

O projeto que foi a fonte desta pesquisa faz parte de um programa social chamado “Sesc na Comunidade” (Sesc/AM) que tem como objetivo levar arte (neste caso a música) às comunidades da periferia de Manaus como forma de inclusão social. Sendo assim optamos pela prática de canto coral para desenvolver o trabalho. Um coral de alunos de duas escolas da rede municipal de ensino que aderiram ao programa. Uma em 2015 e outra em 2016



Desde o início pensamos em trabalhar com a produção e manifestação cultural da nossa cidade e região. Então foi selecionado um repertório que contemplou compositores e canções locais. Músicas que tinham como temática a floresta, as lendas amazônicas, nossa forma de falar, nossos problemas sociais e etc. Resolvemos começar pelas Lendas Amazônicas (obra musical do maestro Waldemar Henrique). Mas como inserir algo tão pertinente ao dia-a-dia desses jovens, porém, tão distante (por incrível que pareça) da realidade sociocultural da nossa periferia? Qual seria o plano?

Ora, se são lendas, por que não as contar antes de apresentar as canções a eles? Assim foi feito. Fomos apresentando o tambatajá, o boto, o uirapuru, a canoa, o remo... Fomos mexendo com o imaginário das crianças. E assim, na contramão do que eles vivenciavam pela tv, rádio e pelas ruas da comunidade, nosso coral passou a cantar lendas amazônicas, nosso jeito caboclo de ser. Ou seja, essas canções passaram a ter significado, passaram a ser identificadas ao se manifestarem no cotidiano deles, passaram a representar algo para eles e a representá-los também, observe o emprego da palavra “também”, pois as músicas que os representava e com as quais se expressavam culturalmente não foram excluídas, nem do seu cotidiano e nem do repertório do coral. Neste processo, as canções não foram impostas e o repertório que fazia e ainda faz parte do cotidiano deles esteve presente durante todo o percurso, não houve censura ou valorização de um e depreciação do outro.

Essa experiência proporcionou vivências pessoais, aprendizagens e perspectivas, capacitando-os para emitirem opinião mediante a um julgamento racional quando se depararem com situações como as que foram expostas. É assim, me acredito, que se constrói uma sociedade plural, rica em diversidade, porém, em igual nível de diálogo, acesso e direitos.

6. Considerações finais

Dados os argumentos apresentados fica evidente que a diversidade cultural, enquanto fenômeno da contemporaneidade, não deve em hipótese alguma ser





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

ignorado dentro da escola que, por sua vez, deve atuar como agente de mediação e transformação possibilitando o acesso e o diálogo entre esses diversos lugares que congregam dentro deste espaço e que são os mesmos lugares onde as experiências musicais acontecem. Sendo assim, a educação musical dentro do ambiente escolar deve considerar todos esses aspectos.

Com certeza este é um debate que não se encerra por aqui, afinal, sendo ele de altíssima complexidade não acredito em seu fim. Acredito apenas na evolução do entendimento, tratamento e aplicabilidade. É importante, é fundamental questionar, fomentar, não se esquivar mediante os desafios que este tema nos propõe e impõe. É nosso papel, como educadores musicais, trabalhar para prover métodos cada vez mais eficazes para auxiliar na prática da educação musical nas escolas e que estes contemplem a diversidade, a pluralidade e o multiculturalismo.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





Referências

BURKE, Peter. **Hibridismo Cultural**. Tradução: Leila Souza Mendes. São Leopoldo, RS: Unissono, 2010.

DUARTE JUNIOR, João-Francisco. **Fundamentos Estéticos da Educação**. São Paulo, SP: Cortez/Autores Associados, 1981.

DA SILVA, Anderson Lopes. **Resenha do livro Hibridismo Cultural de Peter Burke**. Publ. UEPG Ci. Soc. Apl., Ponta Grossa, 22 (2): 229 -231, jul./dez. 2014. Disponível em <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/sociais>>

ILARI, Beatriz. **A música e o desenvolvimento da mente no início da vida**: investigação, fatos e mitos, out. 2005. Disponível em: <http://www.rem.ufpr.br/_REM/REMy9-1/ilari.html>. Acesso em: 07 jun. 2015.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **O Ensino da Música na Escola Fundamental**. 4ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

LDBEN – Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 11. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. – (Série legislação ; n. 159)

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Escola, cultura, diversidade e educação musical: diálogos da contemporaneidade. **Intermeio**: revista do Programa de Pós Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.19, n. 37, p. 95-124, jan./jun. 2013.





Comunicação oral

DIVERSIDADE CULTURAL E CULTURA MUSICAL: REFLEXÕES PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO MUSICAL NA ESCOLA

CULTURAL DIVERSITY AND MUSICAL CULTURE: REFLECTIONS FOR PEDAGOGICAL PRACTICES IN MUSICAL EDUCATION AT SCHOOL

DIVERSIDAD CULTURAL Y CULTURA MUSICAL: REFLEXIONES PARA PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LA ESCUELA

- **Márlon Souza Vieira** (Prefeitura Municipal de Seropédica – marlonsvieira@gmail.com)

Resumo:

O tema diversidade cultural nos coloca atualizados com as discussões presentes nas instituições educacionais. A busca por esclarecimentos do que somos culturalmente é ampla e distinta, na medida em que cada um a tem em seu modo. A educação busca compreender essa trajetória por diferentes alternativas. Nesse contexto, potencializamos a educação musical como possibilidade colaborativa para com os elementos culturais, tendo em vista que sendo fenômeno universal e linguagem comunicativa, conjuga com as questões resultantes de processos culturais: diferenças, diversidades e pluralidade. Dessa forma, ajuizamos que a educação musical agrega elementos que conduz ao repensar daquilo que introduzido diariamente nas práticas pedagógicas dos alunos que, normalmente, são dirigidos por condicionantes e outros dominantes sociais. Estes instituem certa aceitação estética e, nesse sentido, se indica uma cultura musical que precisa ser ponderada, principalmente, no ambiente escolar. Trouxemos para este trabalho uma reprodução do gosto musical dos alunos do 4º e 5º anos, de uma escola rural situada no município de Seropédica - RJ, o que acentuou a importância das relações educacionais com a diversidade cultural e a dimensão desta temática.

Palavras-chave: Diversidade Cultural. Cultura Musical. Educação Musical. Ambiente escolar.

Abstract:

The cultural diversity theme brings us up to date with the discussions present in educational institutions. The search for clarification of what we are cultural-minded is broad and distinctive, as each one has it in its own way. Education seeks to understand this trajectory by different alternatives. In this context, we have strengthened the musical education as a collaborative possibility for the cultural elements, with the view that being universal phenomenon and communicative language, it combines with the issues arising from cultural processes: differences, Diversity and plurality. In this way, judgments that music education adds elements that leads to rethinking what has been introduced daily in the pedagogical practices of students who are usually driven by conditioning and other social domination. These establish a certain aesthetic acceptance and, in this sense, indicates a musical culture that needs to be considered mainly in the school environment. We brought to this work a reproduction of the musical taste of the pupils of the 4th





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

and 5th years, of a rural school located in the municipality of Seropédica-RJ, which accentuated the importance of educational relations with the cultural diversity and the size of this thematic.

Keywords: Cultural diversity. Music culture. Music education. School environment.

Resumen: el tema de la diversidad cultural nos pone al día con los debates presentes en las instituciones educativas. La búsqueda de clarificación de lo que somos de mentalidad cultural es amplia y distintiva, ya que cada uno lo tiene a su manera. La educación busca comprender esta trayectoria por diferentes alternativas. En este contexto, hemos fortalecido la educación musical como una posibilidad colaborativa de los elementos culturales, con la visión de que ser fenómeno universal y lenguaje comunicativo, se conjuga con las problemáticas derivadas de los procesos culturales: diferencias, Diversidad y pluralidad. De esta manera, los juicios que la educación musical añade elementos que conducen a repensar lo que se ha introducido diariamente en las prácticas pedagógicas de los estudiantes que suelen ser impulsados por el condicionamiento y otra dominación social. Estos establecen una cierta aceptación estética y, en este sentido, indica una cultura musical que debe ser considerada principalmente en el entorno escolar. Aportamos a esta obra una reproducción del gusto musical de los alumnos del 4º y 5º año, de una escuela rural ubicada en el municipio de Seropédica-RJ, que acentuaba la importancia de las relaciones educativas con la diversidad cultural y el tamaño de esta temática.

Palabras clave: diversidad cultural. Cultura musical. Educación musical. Ambiente escolar.

1. Introdução

A diversidade cultural é tema importante que, de certa forma, possui vínculo perene com as aulas de música; trata-se de assunto constantemente debatido em nosso cotidiano. Nesse cenário, infelizmente, a desigualdade, o preconceito e o racismo ainda se configuram como modos de identificar – somos confrontados pelas noções que cada um detém a sua maneira. Essas implicações são reafirmadas quando refletimos que, ao mesmo tempo que somos um, também somos todos. Independentemente do modo como essa ação é construída, a afirmação que aqui nos cabe é que se estabelece processos de como nos relacionamos com o desigual.

Este é um problema social que, cada vez mais, se instaura diante de nós – e isso é sabido por todos. Áreas do saber e distintas ciências procuram entender essa temática por diferentes caminhos: Sociologia e Filosofia são os exemplos mais significativos. Contudo, ponderamos como uma forma possível e compreensiva a responder essas questões uma trajetória construída por meio da Educação.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

Estudos educacionais há tempos trazem contribuições para o entendimento das intrincadas relações que envolvem as questões culturais. Segundo Souza (2012, p.14), “Não há educação que não esteja imersa na cultura da humanidade e, particularmente, do momento histórico em que se situa”. Ao considerar a amplitude existente no âmbito da educação, reconhecemos a atribuição do conteúdo música junto com toda a sua pertinência no transcurso de atividades musicais: a identificamos como uma potencial ferramenta colaborativa para com as questões culturais. Refletimos que é necessário recusar a hierarquização das expressões culturais em meio as articulações das culturas dominantes; repensando a cultura musical e modificando assim, a visão do processo cultural existente na atualidade, isto, a partir do processo educacional vivenciado nas escolas.

Desta forma, este trabalho tem por objetivo apresentar o atual cenário da cultura musical na Escola Estadual Municipalizada Francisco Rodrigues Cabral, em Seropédica – RJ, no âmbito do 4º e 5º anos, refletindo, a partir dos resultados, sobre as concepções que envolvem o tema Diversidade Cultural e Educação Musical, de modo a contribuir com a temática no âmbito do espaço escolar.

2. A diversidade cultural e a cultura musical na escola

As transformações que acompanham o processo globalizatório – política, economia e sociologia – que incidem diretamente nas questões culturais, incidem também no ensino de música. No campo das políticas públicas, a música, enquanto disciplina, foi a que mais sofreu com transições e mudanças estando de diferentes formas, presente ou ausente, nos currículos das escolas do Brasil.

O ensino específico de música se torna obrigatório com a Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008. Após dois anos, há nova alteração no Art.26, com a Lei Nº 12.287, de 13 de julho de 2010. Em 2 de maio 2016 é sancionada a Lei Nº 13.278, que altera a LDB em seu artigo 26, constituindo no componente curricular do ensino de Arte as linguagens específicas: artes visuais, dança, música e teatro (considerando o prazo de cinco



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

anos para que os sistemas de ensino implantem as mudanças decorrentes e necessárias).

Esses aspectos históricos-normativos do ensino de música, que foram expostos por meio de diferentes normas gerais, culminam na informação de fatos que interferem diretamente no ensino de música nas escolas brasileiras. Conhecer esse caminhar histórico é compreender que atribuições oscilaram no cerne da música como componente curricular e, dessa forma, provocações, dilemas e desafios são disparadores para entender a função social da música, visto que oportuniza o acesso ao patrimônio cultural produzido por determinada comunidade.

De igual forma, a sala de aula se coloca em condição ideal para fomentar, por intermédio da música e suas práticas, a formação de identidades com vistas a uma concepção de sociedade em similaridade com explícitas particularidades sociais e culturais que, quase sempre, são determinadas a favor daquele que se mostra dominante.

A transitoriedade cultural é cada vez mais perceptível: as novas tecnologias e as diferentes formas de comunicação e informação resultam em troca cultural o que também determina mudança social. Nesse sentido, enfraquece-se o corpo social mais antigo ou aquelas que estão em desenvolvimento, em detrimento da valorização de culturas dominantes que se ampliam mediante estratégias centradas em sexualidade, religiosidade, etnia, gênero, origem e outros quadrantes sociais e isso configura um problema.

Candau afirma que:

No âmbito da educação também se explicitam cada vez com maior força e desafiam visões e práticas profundamente arraigadas no cotidiano escolar. A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Nesta ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um “problema” a resolver. (CANDAU, 2011, p.2)

Em sala de aula é preocupante a interferência na manifestação dos próprios modos de vida, no ritmo e no rumo do desenvolvimento do aluno; qualquer possibilidade de revolução cultural seria definitivamente imprevisível. Certamente, os conhecimentos



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
*"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"*





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

são também adquiridos pela interação com o outro na relação existente entre os elementos históricos e culturais que os cercam. Deste modo, o que refletimos é que se faz necessário conhecer a cultura musical dos alunos com o propósito de intervir nos processos para que se constitua práticas pedagógicas imparciais e menos excludentes. Assim, concordamos com Kramer, nessa conformidade, interessa-nos que:

[...] crianças e adultos possam aprender com a cultura e a arte guardadas nos livros, com os textos, com a história, com a experiência acumulada. Ainda que ideologicamente marcados, tendo todos eles uma linguagem jamais isenta de preconceitos, a experiência com a produção cultural contribui de maneira básica na formação de crianças, jovens, e adultos, pois resgata trajetórias e relatos, provoca a discussão de valores, crenças e reflexão crítica da cultura que produzimos e que nos produz, suscita o repensar do sentido da vida, da sociedade contemporânea e, nela, do papel de cada um de nós. (KRAMER, 2001, p.15)

Temos a escola um ambiente favorável para desenvolver reflexões causadoras de efetivas experiências: um ensino de música independente que leve os alunos à percepção da complexidade que compreende a pessoa em meio aos aspectos sociais que condicionam a vida das pessoas na contemporaneidade.

[...] a escola como ponto de partida torna-se uma questão teórico-metodológica que possibilita investir de maneira inovadora e que fornece condições de incluir toda uma série de novos personagens. (Apud FERNANDES, 2009, p.61).

Ainda nessa perspectiva,

Os conhecimentos produzidos pelo homem podem ser apropriados por todos os membros da sociedade por dois caminhos básicos: pela convivência e pelo contato com o grupo social – ou seja, de maneira informal –, e também pelo acesso às produções históricas, por meio de uma instituição também criada pelo homem, denominada *escola*. (LIMA; ZANLORENI; PINHEIRO, 2012, p. 21)

Sendo a escola o “ponto de partida” para a inclusão de novos eventos, vemos que gerar possibilidades para que haja a mediação da Educação Musical multicultural que promova uma formação crítica diante da diversidade cultural deve ser incentivada, uma vez que reflete em grande desafio para a educação.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
*"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"*





Sobre o papel da escola e sua função social, Souza destaca que:

As discussões de Sacristán e Pérez Gómez (2000) acerca da função social da escola suscitam que é preciso compreender que os mecanismos de socialização do conteúdo cultural de que a escola se utiliza estão condicionados à dinâmica social hegemônica do meio em que ela está inserida. No cenário social contemporâneo, marcado pela globalização numa perspectiva neoliberal, onde as fronteiras culturais diminuem aumentando as interinfluências e os mecanismos de poder não só entre os grupos econômicos, mas também entre os grupos étnicos, culturais e entre as nações, vemos a escola sendo tensionada a reproduzir a mesma lógica na formação dos seus alunos. (SOUZA, 2012, p. 20)

Ademais, pensar e operacionalizar processos didáticos na escola, com vistas a concentrar esforços que interfiram nas questões que envolvam a cultura musical e a diversidade mostra-se relevante e imediato, de igual forma, um grande desafio; isto, tendo como conjectura que cultura musical é a constituição de um conjunto de conhecimentos que permitem a pessoa atribuir sentido às suas experiências pessoais relacionadas ao âmbito musical em geral: músicas, gêneros, repertório, compositores e, consequentemente, aos grupos sociais. Portanto, a cultura musical permite aos alunos, neste caso, encontrar seu lugar, inteligentemente, no espaço musical que é complexo; mobilizando certo número de referências, consciente ou não, que possam guiá-lo em seu comportamento, o que torna o papel do professor de educação musical na escola de suma importância.

3. O retrato do gosto musical na escola

Designamos esta seção do trabalho para comunicarmos o gosto musical dos alunos na escola. Ponderamos ser importante este compartilhar, já que são os educandos os principais sujeitos do processo educativo. Esta verificação contribuiu para que identificássemos as músicas que os alunos apreciam em seu cotidiano e que trazem como significativas para si.

O local escolhido foi uma escola da rede pública do município de Seropédica – RJ, a Escola Estadual Municipalizada Francisco Rodrigues Cabral. Situada na Zona Rural





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

da cidade, mais especificamente, no bairro Cabral, que fica próximo ao trevo da Rodovia Presidente Dutra onde dá acesso ao município de Paracambi. Com apenas três salas de aulas e duas turmas multisseriadas, trata-se de uma pequena escola de turno único que tem ao todo 37 alunos com idade entre 4 e 11 anos, isto, considerando a Educação Infantil até o Fundamental I. Portanto, tomamos o vivenciado por alunos do 4º e 5º anos do primeiro segmento do Ensino Fundamental, totalizando 11 alunos.

Para introduzir o tema aos alunos levantamos a seguinte questão:

– Vamos realizar um festival de música na escola em que cada criança e turma será premiada. Precisamos que cada aluno informe a música que gostaria de cantar.

Prontamente, todos ficaram animados e até agitados; entenderam a atividade como uma brincadeira e momento de lazer o que, em parte, contribuiu para a espontaneidade das falas. Não se colocou nenhum tipo de regra quanto ao fato de se escolher alguma música já selecionada por outro colega. Quando os alunos começaram a dizer suas músicas, percebemos que, a partir do que pronunciavam, diferentes categorias precisariam ser construídas para melhor organização e entendimento dos resultados, como apresentado a seguir:

- Gráfico 1 - Quanto aos segmentos musicais escolhidos pelos alunos.
- Gráfico 2 – Quanto aos cantores (as) do segmento da Música Secular escolhidos pelos alunos.
- Gráfico 3 – Quanto aos cantores (as) do segmento da Música Gospel escolhidos pelos alunos.
- Tabela 1- Quanto aos nomes das músicas do segmento da Música Secular escolhidos pelos alunos.
- Tabela 2 – Quanto aos nomes das músicas do segmento da Música Gospel escolhidos pelos alunos.

Segue o resultado:



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
*"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"*

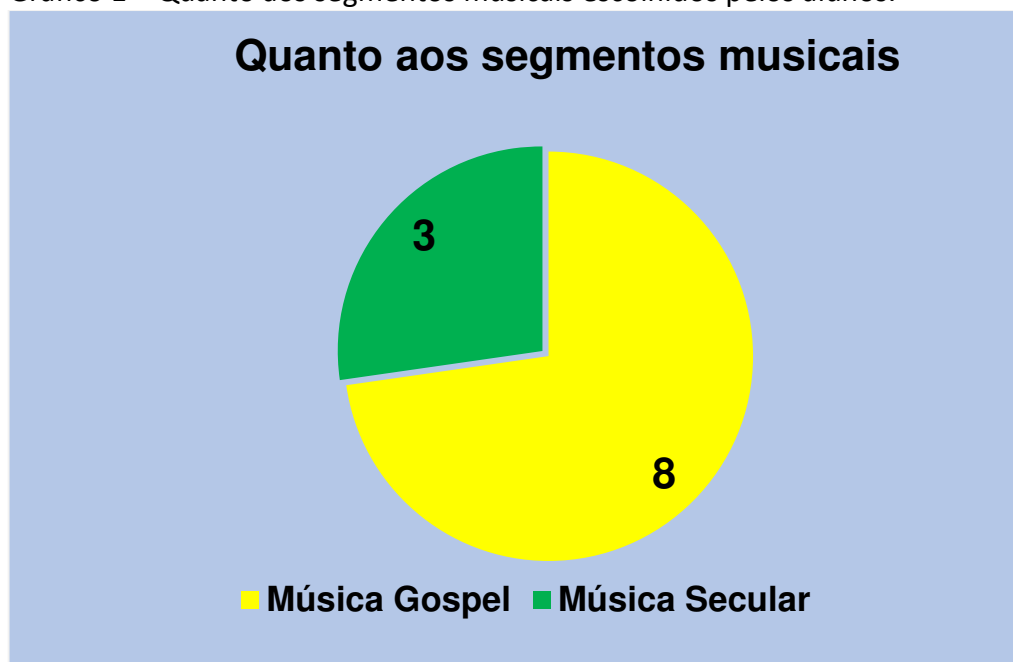




II Seminário Nacional do Fladem Brasil

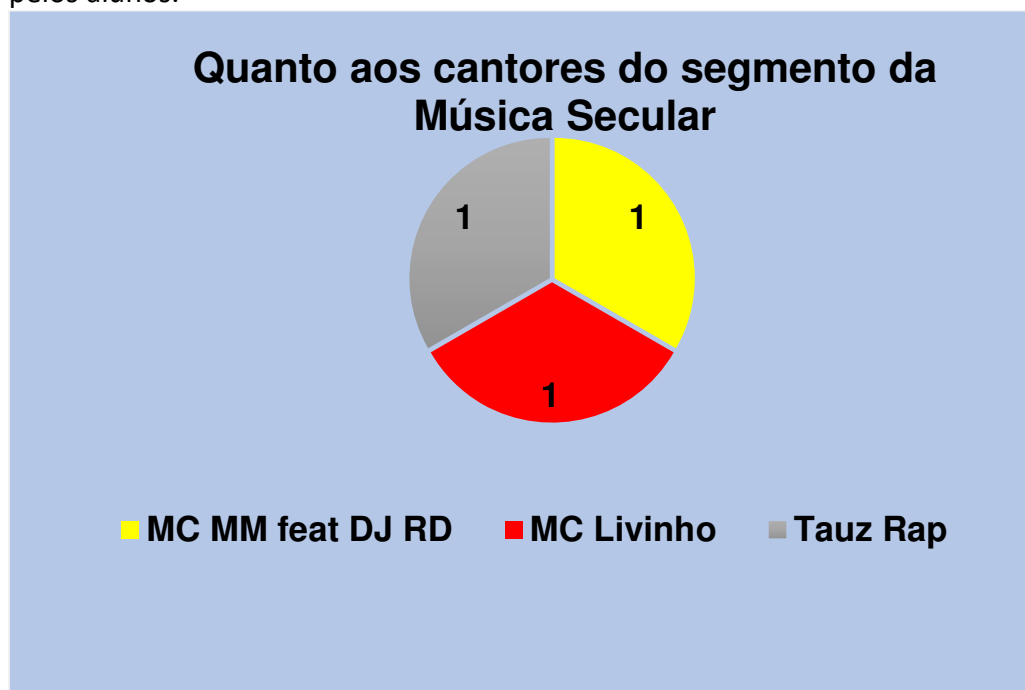
11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

Gráfico 1 – Quanto aos segmentos musicais escolhidos pelos alunos.



Fonte: Autoria própria

Gráfico 2 – Quanto aos cantores (as) do segmento da Música Secular escolhidos pelos alunos.



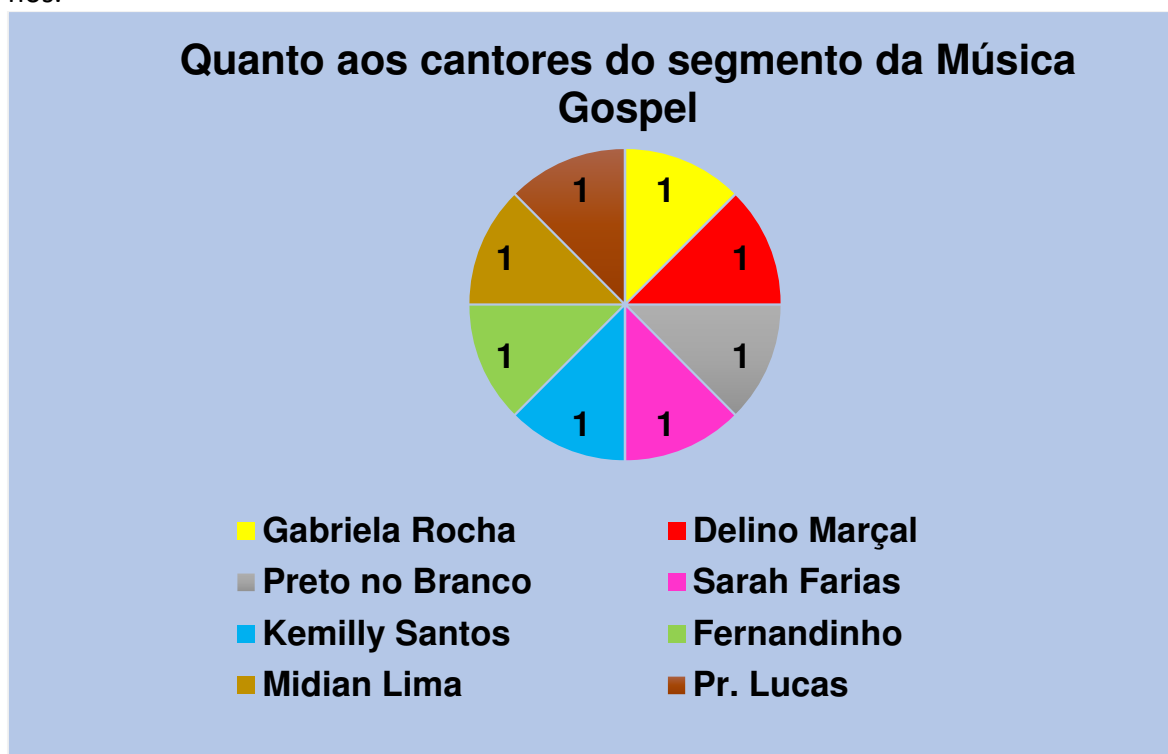
Fonte: Autoria própria



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

Gráfico 3 – Quanto aos cantores (as) do segmento da Música Gospel escolhidos pelos alunos.



Fonte: Autoria própria

Tabela 1 – Quanto aos nomes das músicas do segmento da Música Secular escolhidos pelos alunos.

NOME DA MÚSICA	CANTOR(A)
Seu hobby é sentar Tá de Parabéns	MC Livinho
Só Quer Vrau	MC MM feat DJ RD
Rap do Goku (Dragon Ball Z)	Tauz Rap

Fonte: Autoria própria

Tabela 2 – Quanto aos nomes das músicas do segmento da Música Gospel escolhidos pelos alunos.

NOME DA MÚSICA	CANTOR(A)
Atos 2	Gabriela Rocha
Deus é Deus	Delino Marçal
Deixa Eu Te usar	Sarah Farias



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

Fica Tranquilo	Kemilly Santos
Galileu	Fernandinho
Jó	Midian Lima
Ninguém Explica Deus	Preto no Branco
Pintor do Mundo	Pr. Lucas

Fonte: Autoria própria

Apesar da investigação ter acontecido em apenas uma escola, ela apresenta aspectos sociais e culturais de determinada comunidade, tendo em vista que a escola é o único estabelecimento de ensino de um bairro. A importância desta verificação mostra os caminhos de convivência sociais que atribuem elementos por meio de determinada produção cultural constituída que envolvem as relações educacionais, principalmente, no contexto do espaço escolar.

4. Considerações finais

Foi possível detectar que um repertório musical vem se estabelecendo na escola e que este reflete significativamente na cultura musical dos alunos. Também, a partir dos autores, constatamos uma proposição: o Brasil é um país com imensa diversidade cultural e que, por interesses de instituições dominantes, a cultura tradicional vem sofrendo interferências e transições sendo uma das áreas mais afetadas a da música.

Por fim, para atenuar as resultantes dessa problemática, uma atuação atenta e efetiva do educador na escola é primordial e imprescindível. Deve-se levar em conta a grandeza cultural pertinente aos processos educacionais e considerar a potência existente nos processos de aprendizagem construídos pelo professor de música que significa, reconhece e valoriza a cada um dos sujeitos. É preciso convergir a aula de música para o favorecimento das relações socioculturais e da construção de identidades culturais isenta de qualquer hegemonia, abertas e independente, que valorize os sujeitos envolvidos a partir do diálogo intercultural.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

Outros estudos darão continuidade a essa pesquisa, concentrado nas questões sobre o papel do professor de música em detrimento da cultura musical provocado nas escolas, procurando sempre contribuir com os caminhos que percorrem uma escola justa e democrática.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
*"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"*





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

Referências

BRASIL. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 16 12 2016.

BRASIL. **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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm Acesso em: 16 12 2016.

BRASIL. **LEI Nº 12.287, DE 13 DE JULHO DE 2010.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no tocante ao ensino da arte. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12287.htm Acesso em: 16 12 2016.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas.** Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro, 2011. In: *Revista Currículo sem Fronteiras*, v.11, n.2, pp.240-255, 2011.

FERNANDES, Iveta M. B. Ávila. **Música na escola:** desafios e perspectivas na formação contínua de educadores da rede pública. 2009. 349 páginas. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2009.

KRAMER, Sonia, LEITE, Maria Isabel. **Infância e produção cultural.** São Paulo: Editora Papirus, 2001.

LIMA, Michele Fernandes; ZANLORENZI, Claudia Maria Peckak; PINHEIRO, Luciana Ribeiro ALVES. **A função do Currículo no Contexto Escolar.** Curitiba: Inter saberes, 2012.

SOUZA, Marília M. N. **“Minha história conto eu”:** multiculturalismo crítico e cultura corporal no currículo da Educação Infantil. 2012. Dissertação. 293 páginas. (Mestrado em Educação) Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2012.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





Comunicação oral

ESTIGMA, FUNK E EDUCAÇÃO MUSICAL: CONSIDERAÇÕES SOBRE INTER-CULTURALIDADE, EPISTEMOLOGIAS MUSICAIS E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO MUSICAL NA ESCOLA BÁSICA

STIGMA, FUNK AND MUSICAL EDUCATION: CONSIDERATIONS ON INTERCULTURALITY, MUSICAL EPISTEMOLOGIES AND PRACTICES OF MUSICAL EDUCATION IN BASIC SCHOOL

ESTIGMA, FUNK Y EDUCACIÓN MUSICAL: CONSIDERACIONES ACERCA DE INTERCULTURALIDAD, EPISTEMOLOGÍAS MUSICALES Y PRÁCTICAS DE LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LA ESCUELA BÁSICA

- **Priscilla Hygino Rodrigues da Silva Donato** (Mestranda em Educação Musical – UFRJ e professora na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro
priscillahygino@gmail.com)

Resumo:

O presente artigo é uma reflexão sobre a proposta de uma educação musical intercultural, baseando-me em minha prática em duas escolas municipais localizadas em comunidades da zona norte da cidade do Rio de Janeiro. Para tal reflexão, irei abordar, primeiramente, a questão da estigmatização do Funk, utilizando, para isto, o conceito de estigma de Goffman (1963). Utilizarei, também, os trabalhos de Facina (2010) e Silva (2013), em que as autoras proporcionam a contextualização histórica do estilo musical e de sua transformação em ritmo estigmatizado na sociedade carioca e brasileira. Recorrerei às propostas para educação musical intercultural de Queiroz (2015, 2017) e Döring (2017), como base teórica para minhas considerações sobre a valorização do Funk como epistemologia musical de meus alunos. Por fim, relato algumas experiências recentes com duas turmas do ensino fundamental das escolas onde trabalho, relacionando-as aos conceitos trabalhados anteriormente.

Palavras-chave: Funk. Estigma. Educação Musical.

Abstract:

This article is a reflection on the proposal of an intercultural musical education, based on my practice in two public schools located in communities of the northern part of the city of Rio de Janeiro. For this reflection, I firstly address the issue of the stigmatization of Funk, using, for this, Goffman's concept of stigma (1963). I will also use studies by Facina (2010) and Silva (2013), in which the authors provide the historical contextualization of the mentioned musical style and its transformation into a stigmatized rhythm in Brazilian society. I will consider the proposals for intercultural musical education of Queiroz (2015, 2017) and Döring (2017), as a theoretical basis for my considerations about the valorization of Funk as musical epistemology of my students. Finally, I report some recent experiences with two classes of elementary school in the schools where I work, relating them to the concepts previously worked on.

Keywords: Funk. Stigma. Musical Education.





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

Resumen:

El presente artículo es una reflexión sobre la propuesta de una educación musical inter-cultural, basándome en mi práctica en dos escuelas municipales ubicadas en comunidades de la zona norte de la ciudad de Río de Janeiro. Para tal reflexión, voy a abordar, primordialmente, la cuestión de la estigmatización del Funk, utilizando, para esto, el concepto de estigma de Goffman (1963). Utilizo, también, los trabajos de Facina (2010) e Silva (2013), en que las autoras proporcionan la contextualización histórica del estilo musical y de su transformación a ritmo estigmatizado en la sociedad carioca y brasileña. Recorreré a las propuestas para educación musical intercultural de Queiroz (2015, 2017) y Döring (2017), como base teórica para mis consideraciones sobre la valoración del Funk como epistemología musical de mis alumnos. Por último, relato algunas experiencias recientes con dos clases de la enseñanza fundamental de las escuelas donde trabajo, relacionándolas a los conceptos trabajados anteriormente.

Palabras clave: Funk. Estigma. Educación Musical.

1. Introdução

O presente trabalho é fruto de conversas e debates estabelecidos na disciplina Música na diversidade, ministrada pela professora doutora Thelma Alvares, no programa de Mestrado em Educação Musical na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Em nossos encontros, diversos temas de pesquisa foram trazidos por cada participante da disciplina para o resto do grupo, proporcionando uma rica troca de saberes, referenciais teóricos e práticas pedagógicas. Neste contexto, nasce o desejo de entender mais profundamente, à luz das leituras compartilhadas durante a disciplina, sobre algumas das implicações, tanto pedagógicas quanto sociais, da valorização do Funk como musicalidade proeminente no ambiente da escola básica – caminho que tenho escolhido seguir em minha prática docente.

O debate sobre a valorização do Funk, estilo socialmente estigmatizado, mas que valoriza a voz de uma parcela da sociedade historicamente silenciada, como se verá adiante, e da experiência artístico-musical de seus adeptos, os funkeiros, não é novidade. Sua presença dentro das salas de aula da escola básica, especialmente em escolas que atendem o público proveniente de comunidades cariocas, como é o caso das escolas onde leciono, é inegável. As próximas páginas pretendem relacionar os debates teóricos sobre o Funk com a realidade das escolas municipais onde atuo



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





enquanto professora e com minha prática pedagógica, na perspectiva da educação intercultural e antirracista, em que o funk é valorizado como musicalidade legítima, meio e fim na construção do saber musical das crianças.

Assim, esse artigo é uma reflexão sobre a proposta de uma educação musical intercultural, baseando-me em minha prática em duas escolas municipais localizadas em comunidades da zona norte da cidade do Rio de Janeiro. Para tal reflexão, irei abordar, primeiramente, a questão da estigmatização do Funk, utilizando, para isto, o conceito de estigma de Goffman (1963). Utilizarei, também, os trabalhos de Facina (2010) e Silva (2013), em que as autoras proporcionam a contextualização histórica do estilo musical e de sua transformação em ritmo estigmatizado na sociedade carioca e brasileira. Recorrerei às propostas para educação musical intercultural de Queiroz (2015, 2017) e Döring (2017), como base teórica para minhas considerações sobre a valorização do Funk como epistemologia musical de meus alunos.

2. Funk carioca e estigma.

O surgimento do Funk carioca enquanto estilo musical próprio (e não apenas uma versão de músicas eletrônicas americanas) pode ser datado no final da década de 1980 e início da década seguinte¹. Desde então, muito se tem produzido sobre o estilo e suas transformações, inclusive no contexto dos estudos musicológicos. Dentro deste universo de produção e pesquisa, é possível encontrar trabalhos que relacionem o conceito de estigma e a experiência funkeira. Para entender o estabelecimento desta relação, entretanto, é necessário entender o que é estigma.

O termo estigma carrega em si um valor pejorativo, negativo. Nas palavras de Goffman (1963), “o termo estigma será (...) usado em referência a um atributo profundamente depreciativo” (GOFFMAN, 1963, p. 13). Esse atributo, no entanto, não seria suficiente para estigmatizar, fazendo-o a partir de um contexto em que são

¹ O link <http://g1.globo.com/Noticias/Musica/0,,MUL1288890-7085,00-DE+JA-MES+BROWN+AO+RAP+DAS+ARMAS+VEJA+A+LINHA+DO+TEMPO+DO+FUNK+CARIOCA.html> oferece uma linha do tempo didática sobre os acontecimentos marcantes do movimento Funk.





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

definidos os ideais de normalidade e padrão de um indivíduo ou grupo social, e todos aqueles que não se encaixam nestes padrões são discriminados, excluídos, estigmatizados. Isto é, “um estigma é, então, na realidade, um tipo especial de relação entre atributo e estereótipo” (ibidem).

De acordo com Silva (2013), a estigmatização dos “adeptos” do funk, isto é, a criação deste grupo social que carrega características que escapam (negativamente) à normalidade, data do verão de 1992, período em que houve uma onda de arrastões em praias da zona sul carioca.

[...] este fato, ocorrido em 18 de outubro de 1992, instaura um marco nas relações entre funk e a percepção da violência na cidade do Rio de Janeiro (...) a constituição de representações sobre determinados tipos sociais. O uso das imagens aliado à construção de um texto cuja narrativa instaura um quadro de barbárie urbana, realiza mais que informar sobre o fato (...) cria uma versão, utilizando recursos que vão desde edição de imagens ao uso das competências de seus âncoras para produzir o efeito de verdade, objetivo último dos canais midiáticos (SILVA, 2013, p.11).

[...] o que mudará qualitativamente nas classificações, é que os atributos que referenciavam os indivíduos vindos do subúrbio, tais como “farofoeiro”, serão substituídos por outros como “hordas funkeiras”. Se havia um certo preconceito em relação aos primeiros, a convivência com este segundo grupo, revela-se inaceitável para os moradores. (idem, p. 14).

É importante ressaltar que estes adeptos do funk não eram (e não são) oriundos de qualquer grupo social. Facina (2010) destaca que a estigmatização do Funk está associada a uma outra, histórica, contra populações pobres, periféricas, faveladas, negras.

As opiniões contrárias [ao Funk] lembram muito os juízos que, no século XIX, as autoridades policiais e os jornais faziam sobre os batuques africanos: locais do crime, centros do vício e da perdição. Como os batuques, o funk tornou-se carioca e brasileiro; uma quase unanimidade entre os jovens da cidade do Rio de Janeiro, da zona sul à zona norte; das favelas às periferias mais distantes (CASTRO; HAIAD, 2009, prefácio).

O Funk, embora não nascido dentro de favelas, mas, há muito, profundamente associado a essa territorialidade e sua realidade, esse estilo que se configura como um



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





dos principais meios de diversão das populações mencionadas acima, passa a compor o alvo de repressão social e do aparato policial da cidade: “nessa construção ideológica, funkeiro, favelado, pobre e preto praticamente se tornam sinônimo de bandido” (FACINA, 2010, s/p). A sociedade carioca internaliza tal preconceção, amplamente divulgada pelas mídias à época, dando corpo e força à estigmatização do Funk: “a questão de estigma (...) [surge] onde há uma expectativa (...) de que aqueles que se encontram numa certa categoria não deveriam apenas apoiar uma norma, mas cumpri-la” (GOFFMAN, 1963, p. 16).

Com o decorrer dos anos, o Funk foi, gradativamente, tornando-se mais socialmente aceito, lançando, além dos Funks ainda tocados nos bailes de favela, versões mais leves e mais *pop*, voltadas para o público “do asfalto”, tendo, inclusive divulgação nas redes televisivas. Assumindo o papel de expressão musical carioca e brasileira, solidificou-se como um produto rentável da indústria cultural. Essas transformações poderiam proporcionar um ambiente propício ao declínio da estigmatização do estilo musical. Entretanto, o que se pode notar é a continuidade da estigmatização do Funk periférico e da aceitação do Funk de mídia. Além disso, devido à grande exposição do Funk enquanto estilo brasileiro e carioca, a estigmatização do Funk encontra outro espaço de legitimidade: o ambiente da crítica musical especializada. Enquanto essa estigmatização do Funk pode acarretar as mais variadas consequências nas diversas áreas dos estudos musicais, atentarei, aqui, às consequências na Educação Musical.

3. Educação intercultural e Funk, epistemologia musical da favela

Uma das grandes contribuições de Facina (2010), não apenas para este trabalho, mas para a compreensão da juventude funkeira, como ela mesma chama em seu artigo, está na relação que explicita entre esses indivíduos e a escola. A autora denuncia o que chama de “Crise da Escola”, o distanciamento entre a escola e a vida real dos estudantes envolvidos com a realidade do Funk nas comunidades cariocas entrevistados por ela.





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

A maioria considera a escola uma instituição importante e muitos dos que compõem músicas exercitaram seu talento pela primeira vez em redações escolares. No entanto, **eles também consideram a escola muito distante de sua realidade**, sem sentido, as aulas monótonas e os professores “muito chatos” (com algumas exceções). Em suma, no discurso sabem que a escola é importante, que o estudo pode mudar a vida de uma pessoa, mas, na prática, não acreditam que isso possa acontecer com eles (FACINA, 2010, s/p, grifo meu).

Pensando, especificamente, na área da Educação Musical, é possível observar este distanciamento. Döring (2017) confirma o fato de que currículos universitários ainda valorizam uma musicalidade tradicional europeia em detrimento de musicalidades locais, periféricas e contemporâneas. Em decorrência disso, professores de música saem destes centros de formação versados em uma epistemologia musical historicamente hegemônica, supressora de outras epistemologias e formas de fazer musical, que pouco tem a ver com a realidade que provavelmente encontrarão na escola básica. O Funk, volto a dizer, é, ainda, um fenômeno fortíssimo dentre os moradores de comunidade. Em sala de aula, não há um dia em que não seja mencionado, cantado e tocado por meus alunos. Como conciliar estas duas realidades?

A proposta de uma educação intercultural apresenta-se como um meio de sanar esse desencontro de perspectivas. As discussões sobre uma educação intercultural têm encontrado terreno fértil nas mais diversas áreas do conhecimento, associadas, principalmente, aos estudos culturais e sobre decolonialidade e racismo. No campo da Educação Musical, este debate tem ganhado corpo nos últimos anos, sendo ainda incipiente, embora existam já trabalhos significativos. Queiroz (2015) define a educação musical intercultural:

uma educação (...) que conceba a formação em música como pilar fundamental para a formação humana. Uma formação pautada no pluralismo de ideias e práticas educativas, que contemple as diferenças na promoção da igualdade e que promova e fortaleça a diversidade dos humanos e de suas formas de ser, estar e se expressar no mundo (QUEIROZ, 2015, p. 199).

De acordo com o autor, a educação musical calcada nos princípios da interculturalidade não afirma uma musicalidade sobre outras, dando espaço e voz a



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

diferentes experiências musicais. A educação intercultural não foge aos conflitos advindos da diversidade, antes, os expõe e os trabalha com vistas ao conhecimento da epistemologia musical do outro. Não se trata, portanto, de descartar toda forma de pensamento que tem ocupado a posição de hegemonia até o presente momento, negando-lhe o valor e o alcance que tem dentro da sociedade e, por conseguinte, na escola. É, antes, quebrar esta hegemonia, dando igual espaço e protagonismo a outras formas e objetos do saber, a outras práticas de ensino e aprendizagem.

Priorizar e protagonizar o funk não significa, portanto, não trazer outras musicalidades para a apreciação das crianças.

O contexto escolar não pode se superestimar em pensar que vai determinar os comportamentos e gostos musicais de crianças e jovens ao oferecer uma aula de música intercultural, num universo de culturas e cenas juvenis que estão em permanente transformação e fortemente influenciado e manipulado pelas mídias comerciais e sociais. Por outro lado, os educadores (musicais) deveriam ter a consciência de que a liberdade das escolhas e concepções sobre si mesmo e os mundos ao redor depende da oferta de escolhas e mais ainda do acesso, do reconhecimento e da decodificação dessas ofertas (DÖRING, 2017, p. 34).

É importante dizer que há, sim, o contato com outros ritmos, gêneros e estilos musicais, principalmente brasileiros. Entretanto, é visível que meus alunos interpretam e compreendem tais novidades a partir de sua vocação ou epistemologia primeira, de seu sotaque musical (SWANWICK, 2003). Dessa forma, é possível criar conhecimento contextualizado, “encorpado e situado”, não se tratando “de conteúdos decorados e gestos imitados, mas de **como** aprender: da **construção estética do acesso à realidade**” (DÖRING, 2017, p.39, grifo da autora).

Assim, acredito que meu objetivo enquanto professora de música não seja fazer com que meus alunos passem a gostar de outros tipos de música, tidos, pretensamente, como de melhor qualidade. Minha intenção é, antes, disponibilizar conhecimentos, ferramentas, que lhes permitam uma fruição cada vez mais plena e mais consciente das músicas que eles já escutam e muitas vezes já produzem.

Cabe aos professores de Artes, então, uma cuidadosa reflexão sobre a forma de estabelecer a ponte entre a cultura do educando e cultura



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

autodenominada “universal” (a cultura ocidental imposta). O aluno já vem para a escola com um potencial criativo; a escola não precisa induzi-lo, *sua função é trabalhá-lo*. (SILVA, 2005, p. 125, 126, grifo da autora).

4. Nossa música é um Funk!

Dentro da perspectiva exposta até o momento, tenho proposto, em minhas aulas, preconizar o Funk como forma de conhecer música de meus alunos. A partir desse estilo e por meio dele, acessamos outras formas de fazer musical, outras estéticas, outras matrizes de pensamento. Em grande parte das vezes, se não em todas, nosso ponto de chegada é também o Funk. O processo criativo e de conhecimento, porém, nos faz voltar ao funk de maneira diferente daquela em que iniciamos.

Leciono a disciplina de Educação Musical em duas escolas municipais na zona norte da cidade do Rio de Janeiro desde o início de 2017. As duas escolas, próximas uma da outra, atendem as crianças das comunidades de Acari e imediações. Como tem se tornado comum nessa cidade, a realidade dessa comunidade, como de outras, inclui incursões policiais e conflitos armados com certa regularidade, um índice de desenvolvimento humano muito baixo, dificuldade de acesso aos serviços públicos.

Apesar de tudo, há ali muito talento, criatividade e sonhos. No primeiro semestre de 2018, tive a oportunidade de mediar, enquanto professora de educação musical, a composição de peças musicais em duas turmas (uma em cada escola) para um concurso de canções autorais que acontece anualmente dentro da rede municipal de ensino. Em ambas as turmas ficou decidido que fariam um Funk.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES



Figura 1. Apresentação no Festival da Canção com a turma 1401, do CIEP Antônio Candeia Filho.

Fonte: **autoria própria.**

Com a segunda turma (Figura 2), uma turma de 5º ano, com idades entre 10 e 13 anos, o foco escolhido na criação do Funk foi a performance vocal e nas possibilidades sonoras do próprio corpo, um interesse trazido e explicitado a partir de outras práticas culturais de fora da escola além do Funk, como cantar na igreja.

Interculturalidade é, portanto, um fenômeno que se consolida pelo diálogo e a interação entre diferentes culturas, com vistas a promover, de fato, a composição de um mosaico multifacetado de conhecimentos e saberes compartilhados. Conhecimentos e saberes que emergem de diferentes culturas e propiciem a integração entre elas, sem o estabelecimento de hierarquias e dominações de uma sobre a outra (QUEIROZ, 2017, p. 102, 103)



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES



Figura 1. Apresentação no Festival da Canção com a turma 1502, do CIEP Dr. Adão Pereira Nunes.
Fonte: **autoria própria**.

A música deste grupo era, então, durante a maior parte, apenas cantada e acompanhada por mim ao ukulele, instrumento harmônico que utilizo nas aulas. Para meus alunos não havia (e não há) dúvidas de que a música é um Funk e é assim que eles apresentam sua composição sempre que perguntados sobre ela. Como, então, com o material que tínhamos (sons do corpo), podíamos transmitir a personalidade da composição para o público? Durante as aulas, esse aspecto, além de fornecer subsídios para a experimentação do fenômeno sonoro, suscitou debates sobre valor da e em música, apreciação e reflexão, possibilitou a utilização da criatividade e da procura de soluções estéticas para a transmissão da ideia musical.



5. Considerações finais

A proposta da educação intercultural se mostra cada vez mais necessárias para a diminuição da distância entre a “vida real” dos indivíduos que frequentam a escola e a vida escolar: a “Crise da Escola”, como chama Facina (2010). O Funk é um dos caminhos que tenho encontrado, enquanto docente e pesquisadora de minha prática, para dar corpo aos pressupostos da interculturalidade, valorizando os saberes e a cultura que meus alunos carregam e trazem aos nossos encontros e rompendo com a lógica da histórica estigmatização social e epistemológica das populações negras, pobres e periféricas.

É de extrema e urgente importância que os centros de formação de educadores musicais e de formação continuada se abram a esses debates, equipando os profissionais com conhecimentos necessários a uma prática docente que realmente tenha valor para as crianças que encontraremos, em especial nas escolas públicas da cidade. É mister que sejamos preparados para valorizar epistemologias e o direito à diversidade. Acredito que isto contribuirá não apenas para uma educação musical mais rica e plural, mas para a construção de uma sociedade mais aberta e respeitosa às diferenças.

Referências

CASTRO, André; HAIAD, Julia. (Org.) **Funk, que batida é essa?** Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009.

DÖRING, Katharina. Ouvindo a diversidade musical do mundo – para uma educação musical cognitiva “além das fronteiras”. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 26, n. 48, p. 27-46, jan./abr. 2017

FACINA, Adriana. “Eu só quero é ser feliz”: reflexões sobre a juventude funkeira no Rio de Janeiro. Mesa de encerramento: Subalternidades, resistências e alternativas na cidade globalizada na América Latina. **JALLA 2010**





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Formação intercultural em música: perspectivas para uma pedagogia do conflito e a erradicação de epistemicídios musicais. **InterMeio**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, v. 23, n. 45, p. 99-124, jan./jun. 2017

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Há diversidade(s) em música: reflexões para uma educação musical intercultural. In: SILVA, Helena Lopes da; ZILLE, José Antônio Baêta (Orgs.). **Música e educação**. Barbacena: EdUEMG, 2015. (Série Diálogos com o Som. Ensaios; v. 2)

SILVA, Luciane S. Na contramão da ordem? Cultura urbana, juventude e estigma na cidade do Rio de Janeiro. **O público e o privado**. Fortaleza: UECE, n.21, p. 9-31, jan./jun. 2013.

SILVA, Maria José Lopes da. As artes e a diversidade étnico-cultural na escola básica. In: MUNANGA, Kabengele. (Org.) **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC, SECAD, 2005.

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



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





Comunicação Oral

FORMAÇÃO MUSICAL E PATRIMÔNIO CULTURAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE INICIAÇÃO À LINGUAGEM DO CHORO A PARTIR DO NÚCLEO DE CHORO DO MARANHÃO E DO CADERNO DE PARTITURAS “CHOROS MARANHENSES”

- **Suellen Cristina Ferreira de Almeida** (Universidade Estadual do Maranhão / Escola de Música do Estado do Maranhão – “Lilah Lisboa de Araújo” – suellen.cfa@gmail.com)

Introdução e justificativa: O presente trabalho descreve a experiência de iniciação à linguagem do choro na formação de instrumentistas da Escola de Música do Estado do Maranhão – “Lilah Lisboa de Araújo”, a partir do Núcleo de Choro do Maranhão e do Caderno de Partituras “Choros Maranhenses”. Pensar a formação de jovens instrumentistas atrelada ao patrimônio cultural acumulado é pertinente para uma formação artística mais completa (CARRASQUEIRA, 2017, cap.2, p.28). Nesse contexto, o choro, raiz da música instrumental popular urbana do Brasil (CARRASQUEIRA, 2017, p. 35), configura-se ao mesmo tempo como matéria-prima e escola de compositores que estruturaram a música brasileira, perpassando como gênero base, mas em constante transformação desde o seu surgimento (SÈVE, 2010, p.5). Sabendo-se disso, aborda-se aspectos culturais e pedagógicos do processo de ensino e aprendizagem do gênero musical *choro* no Núcleo de Choro do Maranhão, demonstrando-se o seu papel na qualificação de instrumentistas bem como na preservação, divulgação e renovação deste gênero musical.

Materiais e métodos: O Núcleo de Choro do Maranhão é um grupo de aprendizagem e desenvolvimento de repertório musical chorístico, estruturado ao final do ano de 2014 na Escola de Música do Estado do Maranhão - “Lilah Lisboa de Araújo”. A sua dinâmica envolve aulas semanais coletivas com um grupo variado de cerca de 20





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

estudantes instrumentistas (entre flautas; saxofones; trompetes; trombones; violões; cavacos; pandeiros); e ainda 3 tutores (Zezé Alves: naipe de sopros; Raimundo Luís: naipe de cordas; Nonato Oliveira: naipe de percussão). Nos encontros coletivos são trabalhadas questões teóricas sobre história e estrutura do choro, e questões práticas que envolvem a audição, leitura e execução do repertório tradicional do gênero (Pixinguinha; Chiquinha Gonzaga; Ernesto Nazareth; Jacob do Bandolim; Waldir Azevedo; etc) e das obras do Caderno de Partituras “Choros Maranhenses”. Este último trata-se de um caderno idealizado por Zezé Alves com 37 obras editadas produzidas por compositores maranhenses desde a década de 1950 até os dias atuais.

Resultados: O trabalho tem mostrado crescente importância tanto na formação individual dos estudantes através da assimilação dos aspectos culturais e estrutura e trejeitos musicais do gênero, quanto na formação coletiva, que envolve a construção interna (práticas de conjunto) e a extensão de seu sentido através de apresentações para a comunidade em diversos contextos educacionais e artísticos.

Discussão: O exercício da música popular brasileira em ambientes formais de ensino da música é importante para o estímulo da musicalidade e desenvolvimento das particularidades interpretativas e os trejeitos coreográficos dos gêneros do vasto e rico acervo musical brasileiro. A ambiência do choro, por exemplo, envolve a roda, a inclusão, a alegria e despretensiva liberdade de execução, a possibilidade de improvisações e variações sobre temas e motivos (CARRASQUEIRA, 2017). No Núcleo de Choro do Maranhão os instrumentistas são contemplados com o Caderno de Partituras “Choros Maranhenses” que conta com CD com as peças gravadas em duas versões: a versão A com simulação em piano da voz guia e acompanhamento real de violão base, cavaquinho e pandeiro; e a versão B, com os correspondentes playbacks para execução das linhas melódicas das obras com acompanhamento rítmico-harmônico; são elucidados aspectos históricos e a estrutura do choro com base em fontes como *O vocabulário do choro* de Mário Seve, *A estrutura do choro* de Carlos Almada, entre outros. Com os naipes são trabalhados aspectos técnicos específicos, como fraseado, articulação, baixaria, etc. Nos encontros semanais empenha-se na prática e execução do



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

repertório para apresentação na Escola de Música e em outros ambientes culturais e educativos. A prática de conjunto sob a orientação de professores-músicos imersos nessa cultura (todos são integrantes de grupos de choro), associada ao estudo individual com o auxílio do CD do Caderno de Choros e ainda o engajamento na cena de choro produzida na capital do Estado, tem proporcionado crescente desenvoltura na assimilação do gênero pelos instrumentistas. A exemplo, destaco o meu desenvolvimento enquanto flautista que, em um período de dois anos junto ao Núcleo, iniciando sem prática no gênero e com dois anos do estudo da flauta, hoje executo as peças do repertório proposto e ainda progredido na estruturação de um trabalho artístico profissional envolvendo o gênero. No transcorrer de quatro anos de atividade, o Núcleo construiu um histórico de apresentações artísticas relevante, tendo participado de projetos artísticos-culturais de grande envergadura, como o Dia Nacional do Choro (2016, 2017 e 2018) produzido pela Secretaria de Cultura e Turismo do Estado e pelo Clube do Choro do Maranhão; o Projeto RicoChoro ComVida na Praça (2017 e 2018), produzido pelo sociólogo e radialista Ricarte Almeida Santos; o Chorinho no Buriteco (todas as terças, em 2017), idealizado e produzido pelos coordenadores e instrumentistas do Núcleo em parceria com o Buriteco Café; além de atividades socioculturais em escolas da rede pública e outros projetos artístico-educacionais.

Conclusão: Os benefícios educacionais e culturais alcançados com a concretização do Núcleo de Choro do Maranhão são inegáveis. Trata-se de um ambiente efetivo de aprendizagem e prática da linguagem musical do choro que enriquece e qualifica a formação de estudantes de música e promove a divulgação da produção chorística de compositores maranhenses para além do cerne da Escola de Música, atuando diretamente na preservação, continuidade e renovação deste gênero musical.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

Referências

ALMADA, Carlos. **A estrutura do choro**: com aplicações na improvisação e no arranjo. Rio de Janeiro: Da Fonseca, 2006.

ALVES, Zezé (org.). **Choros maranhenses**: cadernos de partituras. São Luís: BNB Cultural, 2012.

CARRASQUEIRA, Toninho. **Divertimentos-descobertas**: Estudos Criativos para o Desenvolvimento Musical – Sopro e Cordas Friccionadas. São Paulo: Edusp, 2017.

SECRETARIA DE ESTADO DA CULTURA – SECMA. **Chorando Baixinho** (projeto do Núcleo de Choro). São Luís, Maranhão, 2014.

SEVE, Mário. **Vocabulário do Choro**: estudos e composições. São Paulo: Irmãos Vitale, 2010.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





Comunicação oral

GRUPO CHORINHO NA PRAÇA: APROPRIAÇÃO DO ESPAÇO PÚBLICO PARA REALIZAÇÃO DA PRÁTICA MUSICAL COLETIVA DA RODA DE CHORO - JARDIM CAMBURI / VITÓRIA - ES

CHORINHO IN THE SQUARE: APPROPRIATION OF THE PUBLIC SPACE FOR THE REALIZATION OF THE COLLECTIVE MUSICAL PRACTICE OF THE CHORO ROD - JARDIM CAMBURI / VITÓRIA - ES

CHORINHO EN LA PLAZA: LA PROPIEDAD PÚBLICA ESPACIO PARA LA PRÁCTICA DE RUEDA ACTUACIÓN MUSICAL COLECTIVA CHORO - CAMBURI JARDIN / WIN - ES

- **Marcelo Rodrigues de Oliveira** (FAMES – orquestramusic@yahoo.com.br)
- **Michele de Almeida Rosa Rodrigues** (FAMES – flautamichele@gmail.com)

Resumo:

Este artigo é um recorte da Dissertação de Mestrado, em andamento, de um dos autores, sobre a dicotomia entre o ensino erudito e o ensino popular com foco na formação em música. Neste trabalho, a abordagem gira em torno do grupo Chorinho na Praça em Jardim Camburi / Vitória – ES. Trata-se da principal atividade musical no Estado do Espírito Santo, nesse seguimento em praça pública. Atualmente, os autores são participantes efetivos desse grupo. A pesquisa constará de um relato pessoal cedido pelo responsável do grupo e informações coletadas dos músicos que tem participação efetiva. Os resultados apontaram diferentes interesses que indicaram o grau de satisfação das inter-relações, das aprendizagens musicais e da apreciação musical do repertório que mantém, em sua exclusividade, grandes compositores da história do choro.

Palavras Chaves: Roda de choro. Grupo Chorinho da Praça. Inter-relações.

Abstract:

This article is a cut of the master's dissertation, in progress, of one of the authors on the dichotomy between the teaching erudite and the teaching popular focusing in the formation in music. In this paper, the approach revolves around the group 'Chorinho na praça' in Jardim Camburi / Vitória- ES. It's about the main music activity in the state of Espírito Santo in this segment in public square. Currently, both authors are effective participants of this group. The research will consist of a personal report given by the responsible of the group and information collected from the musicians who has effective participation. The results showed different interests that indicated the degree of satisfaction of interrelations, of the musical learnings and of the musical appreciation of the repertoire that keeps in its exclusive, large composers in the history of 'Choro'.

Key- Words: Roda de choro. Group Chorinho da Praça. Interrelations.

Resumen

Este artículo es parte de la Disertación de Maestreado, en proceso, sobre la dicotomía entre la enseñanza erudita y la enseñanza popular focada en la formación musical. En este trabajo, El enfoque gira en torno al grupo "Chorinho na Praça" en Jardim Camburi/ Vitoria – ES. Se trata de





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

la principal actividad musical en el estado de Espirito Santo hecho en una plaza publica. Actualmente, ambos autores son participantes efectivos de este grupo. La investigación constara de un relato personal hecho por el responsable del grupo y las informaciones recopiladas de los músicos que tienen participación efectiva. Los resultados apuntaran diferentes intereses que indican el grado de satisfacción de las interrelaciones, de los aprendizajes musicales y de la apreciación musical del repertorio que mantienen, en la exclusividad, de los grandes compositores de la historia del Choro.

Palabras claves: Roda de choro, Grupo Chorinho de Praça, Interrelaciones.

1. Introdução

Os autores deste artigo são músicos com formação acadêmica que se propuseram estudar o repertório do choro a partir das vivências que são oriundas do ambiente informal que realiza essa prática musical coletiva. A descrição se refere a roda ‘Chorinho na Praça’ que ocorre aos domingos das 10 horas às 14 horas no bairro Jardim Camburi / Vitória – ES. Nosso primeiro contato foi com o Sr. José Leandro da Silva que nos recebeu muito gentilmente. A intenção era nos aproximarmos para conhecer o trabalho que é considerado o único, em todo Estado do Espírito Santo, que mantém a exclusividade do repertório do choro realizado em praça pública.

Após algumas visitas, decidimos ingressar com a condição de que as ausências seriam avisadas antecipadamente. Isso ocorre com os demais veteranos, sendo o diferencial que caracteriza o perfil de um músico efetivo do visitante ou voluntário (aquele conhecido que, estando presente, recebe o convite para dar uma ‘palhinha’).

Nossa justificativa se dá pelo fato de que as aprendizagens informais são constituídas de modo propiciar a convivência entre diferentes perfis de músicos e, os motivos dessa identificação podem ser atribuídos por diversos fatores. O momento para esta averiguação é oportuna, haja vista que se trata de uma pesquisa em andamento e as perspectivas advindas deste artigo serão importantes na continuidade do trabalho principal que é a dissertação de mestrado (em andamento).

Disso posto, nosso objetivo geral é investigar o grupo *Chorinho na Praça* em Jardim Camburi / Vitória – ES; como objetivos específicos, temos: revisar literatura que discorre sobre a roda de choro em espaço público; descrever a história do grupo *Chorinho na Praça* com



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





relato pessoal de seu responsável e coletar informações dos músicos que tem participação efetiva, averiguando o grau de interesse que eles têm por estarem na roda de choro.

A organização do texto apresentou uma síntese do *locus* da pesquisa, seguida da escolha do tema e objetivos a serem alcançados neste artigo. Na revisão de literatura, discorremos sobre a utilização do espaço que sedia a roda de choro (SILVA, 2014), seguindo outro assunto que trata das inter-relações (extra) musicais que se dão neste ambiente informal (LARA FILHO; SILVA; FREIRE, 2011). Com base no relato histórico do grupo *Chorinho da Praça* e das informações dos músicos efetivos, explicamos nossa metodologia, a análise e apresentamos os resultados obtidos.

2. A roda de choro: territorialidade

Para introduzirmos este tópico, partimos da pesquisa realizada por Silva (2014) intitulada *O Choro, a Praça e a Feira: Apropriações do território no Rio de Janeiro*, que investigou o trabalho do grupo de choro 'Pixin-Bodega'. O grupo é o responsável pela roda de choro ao longo dos últimos quinze anos, situado na Rua General Glicério no bairro das Laranjeiras, Rio de Janeiro. Após um período interrompido por questões políticas e culturais, envolvendo os músicos, a comunidade e o poder público, decidiu-se pelo retorno das atividades naquele espaço público.

Para Silva (2014), o choro redefiniu a forma de utilização da praça de uma área de passagem para um local de apreciação musical. Ele explica que o espaço público se fragmenta e suas particularidades são ocupadas por grupos sociais que se apropriam e alteram a forma móvel do local com uma ocupação dinâmica. As pessoas vão em direção ao movimento cultural que, nesse caso, é a roda de choro oportunizada pelo grupo "Pixin-Bodega". Este ambiente tornou-se um elemento cultural e singular de determinado território pela capacidade de agrupar a comunidade de moradores, músicos e ouvintes num delimitado espaço público.

3. A roda de choro: inter-relações (extra) musicais





O ambiente informal da roda de choro compõe aspectos musicais e extramusicais que ocorrem no decorrer da prática musical coletiva. Para melhor compreensão, discorreremos a abordagem partindo do trabalho realizado por Lara Filho, Silva e Freire (2011), na qual os autores fizeram um estudo etnográfico nas rodas de choro em cidades de Brasília – DF, coletando relatos de chorões e observando a importância delas para manutenção e recriação do tradicional repertório do choro.

Os autores tomam por base a concepção de Blacking (1995) de que é possível aprender música, naturalmente, por ser parte de uma coletividade humana que se expressa, entre outros, na música dessa própria coletividade. Tal pensamento é convergente entre os autores de que a interpretação é o modo como a individualidade do músico influi na particularidade da obra. Ademais, é dito que a música é compreendida como som organizado que, naturalmente, reflete a organização social nela inserida e sua interpretação deixa explícita a personalidade quanto à realidade do indivíduo.

Lara Filho, Silva e Freire (2011) fizeram menção a Moura (2004), este autor, compreende que o ambiente musical da roda de choro está indissociável do modo de vida das pessoas, seja na maneira de vestir, de comer, de beber, das formas de se expressarem, etc. Denota que os fatores descritos trás a tona uma configuração que pressupõe uma marca identitária dos indivíduos que frequentam o ambiente informal da roda de choro.

É mencionado o ‘círculo’, por ele evidenciar as características das pessoas que o institui, sendo os músicos (que se posicionam envoltos de uma mesa); os interessados (que apreciam a música que está sendo tocada) e os frequentadores (público transeunte). Para Lara Filho, Silva e Freire (2011), é um fator que, por vezes, não é observada pelo incorrer das relações que fazem misturar músicos, apreciadores e transeuntes.

Essa mudança de papel de quem está tocando e, em dado momento, é parte da audiência (expectador), explícita a interação social que advém do meio. É dito que a participação como a de algum músico externo, vai depender da condição do instrumentista, limitadas as participações de percussões auxiliares com exceção de pandeiro e surdo. Para os autores, mesmo considerando um ambiente informal, a marca da informalidade não está dissociada dos aspectos sistematizados, há regras de quem irá tocar, quando, como, etc. É trazido como exemplo o caso de um violonista, cuja *performance* não agradara e automaticamente notada



pelas expressões faciais, sendo que, caso fosse um trombonista, a suposta projeção de som contribuiria para a não continuidade na roda de choro.

Outro aspecto mencionado por Lara Filho, Silva e Freire (2011) está à noção de jogo que automaticamente é instituído no decorrer da prática musical e tido como exemplo a capoeira, mas em forma de duelo musical entre os músicos. A brincadeira em forma de jogo oportuniza que sejam manifestadas as habilidades que são reverenciadas na roda de choro pelos solistas. Sobretudo, o clima de descontração não exclui o plano de organização previsto na roda de choro.

4. Grupo *Chorinho na Praça*: um breve relato pessoal

Para descrição da roda de choro *Chorinho na Praça*, obtivemos informações por meio de um relato pessoal do Sr. José Leandro da Silva, violonista (sete cordas), responsável desse trabalho.

No dia 15 de março, de 2013, um grupo de amigos liderados pelo Sr. Marcos Berger, começaram uma brincadeira na Praça Domingos (Jardim Camburi/ Vitória-ES), formado por: Marcos Berger (clarinetista), Bené (violão), Zé Roberto (violão), Bernardo (violão), Bruno (pandeiro), José Carlos (tamborim) e Armando (logística de divulgação). Após dois meses, ingressaram Genaro (cavaquinho), Vitor (pandeiro) e Walterlei (violão oito cordas); e três meses depois, ingressa o Sr. Leandro (violão sete cordas).

A roda de choro entrou em recesso no dia 21 de dezembro de 2015 para retornar após um mês. Todavia, uma nota pública informava que o evento não retornaria com as atividades no ano seguinte, de 2016. Logo, alguns músicos se mobilizaram na expectativa de continuar com a prática musical regularmente. Fizeram uma reunião na casa de Paulo Tessarolo (atual solista/saxofonista), que contou com a presença de alguns chorões, tais como: Artur, Edu, Ivan, Vitor, Amando e o próprio Sr. Leandro com sua esposa, que também é cantora, Sra. Sônia Silva. Decidiram pela continuidade do trabalho, mas com novo nome, grupo *Chorinho na Praça*. Para tanto, foi preciso providenciar nova estrutura, já que anteriormente o material pertencia ao Sr. Marcos Berger que não continuou no grupo.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

O Sr. Leandro assume o trabalho que teve início no dia 31 de janeiro de 2016. Ele considera que serão dois anos (ele cita dezembro de 2018) de um período de muitos desafios. É explicada a estrutura exigida para que o evento ocorra semanalmente, e isso o tem sobrecarregado. Ele menciona o transporte do material, a montagem do som e das barracas, a manutenção dos equipamentos, dentre outras questões mais complexas, ministrar a ausência daqueles músicos (fixos) que são tidos como essenciais para que a roda de choro de fato aconteça. Mesmo diante de tudo isso, afirma que é muito feliz.

Dentre alguns momentos críticos que o Sr. Leandro vivenciou na sua gestão, um fato marcante que ocorreu no ano passado (2017), por iniciativa de alguns moradores recorrendo à justiça para impedir o evento na praça. Porém, não houve êxito, o apoio obtido propiciou que a roda de choro se mantivesse no mesmo lugar. A mobilização a favor do grupo *Chorinho na Praça* motivou um abaixo assinado com mais de 2000 (duas mil) assinaturas, inclusive dos comerciantes ao entorno da praça que se manifestaram a favor, pois era evidente a importância do evento para circulação de transeuntes que movimenta o comércio local. Esta parceria com os comerciantes resulta em contribuições diferenciadas (ele cita alguns valores mensais em torno de R\$ 100,00; R\$ 90,00 e R\$ 80,00) para eventuais despesas que ultrapassam as doações recebidas.

Segundo o Sr. Leandro, os músicos que optaram pela permanência no grupo ajudavam como podiam. É citado o Darcy que promovia rifas para arrecadação de valores. É mencionado um valor de R\$ 1.500,00 (um mil e quinhentos reais) que não eram suficientes para a aquisição da aparelhagem que incluía: caixa de som, mesa amplificada, pedestal, microfones e móveis (mesas e cadeiras). Esse período era de muita dificuldade, lamenta o Sr. Leandro. Sobretudo, a força de vontade o fez tomar uma decisão emergencial, que foi a de utilizar seu próprio cartão na compra de uma mesa de som e duas caixas (ativa e passiva) que somaram um valor de R\$ 2.600,00 (dois mil e seiscentos reais). Uma contribuição vinda dos expositores¹ no valor de R\$ 100,00 (cem reais) que quitou a primeira parcela da dívida que fora contraída.

Dentre os convidados que já estiveram no local, é citado o Vice-governador, o Prefeito da capital, deputados, senadores, vereadores, secretários, etc. Dos músicos conhecidos que

¹ Na praça há diversas barracas que comercializam, principalmente, gêneros alimentícios.





já participaram do grupo *Chorinho na Praça* é mencionado Antônio Paulo (Sax), Alexandre Araújo (Bandolim), Almir Paulo (Sax), Isac do Acordeon, Eduardo do Acordeon, Alfredo do H2O, Raimundo Machado (cavaquinho), Rodrigo Rosenfeld (cavaquinho, bandolin e violão), Bruno Mangueira (Violão), Adner Costa (violão), Neguinho (violão sete cordas), Luís C. Salles (violão sete cordas e baixo acústico), entre outros que não se recorda. Atualmente, a equipe é constituída por músicos fixos e, também, músicos convidados que inclui o Sr. Leandro, Magno, Renato, Walterlei (violão sete cordas); Luís Gaúcho e o Ivan (cavaquinho); Arthur (bandolim), Paulo Tessarolo (saxofones: alto e tenor); Bruno, Bacalhau, Edgar (pandeiro); Wilson (surdo); Marcelo Rodrigues (trompa) e Michele Rodrigues (flauta transversal). (Relato pessoal de José Leandro da Silva, responsável pelo grupo *Chorinho da Praça*, junho de 2018).

5. Metodologia

Considerando o espaço geográfico que concentra a estrutura da prática musical coletiva da roda de choro, estamos fazendo o registro fotográfico, acrescida da coleta de informações com músicos que tem participação efetiva. Para este artigo, utilizamos o questionário semiestruturado com questões objetivas. Isso se justifica, tendo em vista o fato desse procedimento permitir maior rapidez no preenchimento e agilidade na interpretação dos dados (GIL, 2008). Além das questões fechadas, foi acrescida uma alternativa para o entrevistado se manifestar sobre algum assunto que julgasse relevante comentar. Antes do envio, explicamos, pessoalmente, detalhes da pesquisa. O questionário foi postado no grupo online para os músicos com participação efetiva responderem.

5.1. Análise: coleta de dados

A coleta de informações se restringiu aos músicos que tem participação efetiva e a análise terá por base averiguar o perfil do músico e seu interesse por estar frequentando a roda de choro. Os gráficos foram utilizados a fim de melhor compreensão na descrição da interpretação dos questionários que chegaram a tempo em que a pesquisa requereu. Seguindo o critério de escolha, optamos de considerar nove participantes (efetivos) que receberam os questionários, sendo que seis músicos retornaram na data proposta.



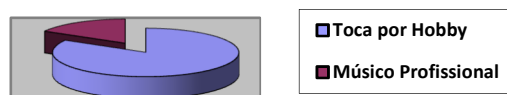


II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

O primeiro quesito para análise é o *perfil do músico* que nos apresentou o seguinte resultado:

Gráfico 1. Perfil do músico

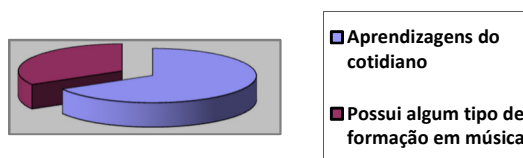


Fonte: Informações retirados do questionário.

Os dados mostram o que revisamos na pesquisa de Lara Filho, Silva e Freire (2011), que a roda de choro é marcada pela informalidade e pelo profissionalismo. Aqui ficou entendido que, mesmo a maioria não compondo o perfil do músico profissional (que trabalha majoritariamente com música), indica que o repertório do choro interessa suas práticas musicais. Percebe-se que o grau de satisfação é advindo de pessoas, a maioria, com outras ocupações profissionais. Rezende (2009) destaca que no início do século XX a classe média urbana era que consumia e apreciava o choro, sendo formado por funcionários públicos (militares e civis), pequenos comerciantes e músicos 'amadores' que vieram da informalidade, um contexto em que nasceu e viveu Pixinguinha.

Na sequência, vemos como se dão as aprendizagens desses músicos, ficando explícito que as fontes dos conhecimentos musicais, em sua maioria, não advêm dos ambientes formais de ensino, sendo conferido que:

Gráfico 2. Formação musical



Fonte: Informações retiradas do questionário.

A referência de maior destaque vai ao encontro dos pressupostos de um ensino informal, sendo que:



[...] aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados: e a educação não formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos (GOHN, 2006, p. 28).

Vale esclarecer que a parte que indica “formação em música” não inclui o nível de graduação em música, sendo constatado que não é o caso dos músicos que efetivamente participam desta roda de choro. Então se optou por “algum tipo de formação em música” para enquadrá-los no entendimento que, a priori, observou ser o modo como alguns se identificam.

Na continuidade, temos um assunto tão complexo ao envolver questões de leitura de partitura e o tocar de ouvido, conferindo essa estratégia que, mesmo evidente no ato da prática musical, serviu-nos para comprovar como os músicos se comportam ao serem indagados.

Gráfico 3. Modo de tocar choro



Fonte: Informações retirados do questionário.

Como havíamos dito no preâmbulo deste assunto, a complexidade propicia outras abordagens que neste trabalho não foi possível maior aprofundamento. É percebido o fato de se orgulharem pela habilidade de tocar de ouvido, improvisar, entre outras habilidades que não faça depender da leitura da partitura. Na época dos “regionais”, Cazes (1998) investigou que “[...], sendo uma formação que não necessitava arranjos escritos, tinha a agilidade e o poder de improvisação para tapar buracos e resolver qualquer parada no que se refe-risse ao acompanhamento de cantores” (p. 83).

O assunto, também, demanda de uma pesquisa mais apurada, sendo que: “Afimal, quem ‘sabe’ música? Não ‘sabe’ música o seresteiro que usando brilhantemente seu ouvido,



acompanha seus parceiros para que tonalidades forem?” (ASSANO, 2001, p. 6). Esse comentário evidencia um pensamento que converge com Penna (2003), o aspecto cultural que fora historicamente construído, marcando a primazia da música notada com a consequente noção de que “saber música” ou “ser músico” corresponde à capacidade de ler uma partitura” (p. 72).

Por fim, quando falamos da roda de choro, naturalmente nos referimos aos músicos, repertório, visitantes, relações pessoais, as *performances*. Bezerra (2014) menciona que a expressão ‘choro’ fora usada de maneiras diversificadas, tais como: a maneira de tocar, as festas, os encontros informais, as reuniões dos chorões, os agrupamentos musicais e a própria identificação de um instrumentista que tocava choro. Isso nos incitou na averiguação quanto ao grau de preferência dos músicos:

Gráfico 4. Interesse pela roda de choro



Fonte: Informações retirados do questionário.

O interesse pela roda de choro com a perspectiva de desenvolver habilidades musicais apresentou considerável concordância dos instrumentistas. Mesmo assim, não superou a preferência deles que priorizaram as inter-relações. Ademais, pressupõe que o repertório agrada de modo geral aos músicos. O fato é que, geralmente, o músico da roda de choro gosta de estar constantemente tocando, aqui se percebeu que uma parcela demonstrou que frequenta a roda, mesmo sem fazer questão de tocar.

6. Conclusão

Essa proposta requereu experimentos com nossa inserção em ambientes não comuns a nossas práticas musicais eruditas. Além disso, motivou-nos às novas leituras sobre a prática



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

musical coletiva do choro e coleta de informações na qual os resultados apontaram diferentes interesses dos envolvidos. Constatamos o grau de satisfação das inter-relações, das aprendizagens musicais e da apreciação musical do repertório que mantém, em sua exclusividade, grandes compositores da história do choro.

Ademais, vimos que o choro permite uma grandeza de abordagens em pesquisas acadêmicas pela dimensão de seus aspectos musicais e extramusicais. Essa prática musical é eficiente para agrupar a comunidade de moradores, músicos e ouvintes num delimitado espaço público, redefinindo a forma de utilização da praça, uma área de passagem para um local de apreciação musical.

Referências

ASSANO, Christiane Reis Dias Villela. Reflexões acerca das concepções de conhecimento no contexto dos chorões. In: Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, n.10, 2001, Uberlândia. **Anais**, Porto Alegre: ABEM, 2001. 1 CD-ROM.

BEZERRA, Daniela Moura. Retóricas identitárias no circuito do Choro de Aracaju. **Boletim Historiar**. n. 02, mar. /abr. p. 19-34, 2014. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/historiar/article/view/2125/1848>>. Acesso em: 10 de jun. 2018.

CAZES, Henrique. **Choro**: do quintal ao municipal. 3ª Edição, Rio de Janeiro: Ed. 34, p.224, 1998.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo, Atlas, 2008.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362006000100003&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 11 jun. 2018.

LARA FILHO, Ivaldo Gadelha de; SILVA, Gabriela Tunes da; FREIRE, Ricardo Dourado. Análise do contexto da Roda de Choro com base no conceito de ordem musical de John Blacking. **Per Musi**, 23, 148-16, 2011.

PENNA, Maura. Apre(e)ndendo músicas: na vida e nas escolas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v.11, n.9, p.71-79, set.2003. Disponível em: <<http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/402/329>>. Acesso em: 22 mar. 2018.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

REZENDE, Gabriel Sampaio Souza Lima. O choro: caminhos e sentidos da tradição. In: ANPUH – XXV Simpósio Nacional de História – **Anais**, Fortaleza, 2009. Disponível em: < <http://anais.anpuh.org/?p=14887>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

SILVA, Pedro. O Choro, a praça e a feira: apropriações do território no Rio de Janeiro. **Revista Extraprensa (USP)**, Ano VIII, nº 14 junho/2014. Disponível em:<<https://www.revistas.usp.br/extraprensa/article/viewFile/85189/88040>>. Acesso em: 24 mar. 2018.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
*"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"*





Comunicação oral

MÚSICA, TRADIÇÃO E CULTURA AFRO-PERUANA: VISIBILIDADE NA CULTURA POPULAR BRASILEIRA COM A POPULARIZAÇÃO DO CAJÓN

MUSIC, TRADITION AND AFRO-PERUVIAN CULTURE: VISIBILITY IN BRAZILIAN POPULAR CULTURE WITH THE CAJÓN POPULARIZATION

MÚSICA, TRADICIÓN Y CULTURA AFRO-PERUANA: VISIBILIDAD EN LA CULTURA POPULAR BRASILEÑA CON LA POPULARIZACIÓN CAJÓN

- **Flávia Bonelli Silva** (Faculdade de Música do Espírito Santo – flaviabones@hotmail.com)
- **Marcelo Rodrigues de Oliveira** (Faculdade de Música do Espírito Santo – orquestramusic@yahoo.com.br)

Resumo:

*A proposta deste artigo (em andamento) visa discutir diferentes culturas que, ao se entrelaçarem, constitui-se uma relevante fonte de investigação por tornar indissociável o trinômio: **Música, tradição e cultura**. Nesse contexto, propomos um estudo da tradição e cultura afro-peruana em torno do instrumento musical Cajón. Ao descrevermos sua história, traremos fatos demarcados que revelam sua reverência, pelos povos afro-peruanos, e qual o grau de popularidade no atual cenário musical brasileiro.*

Palavras-chaves: Cultura Afro-peruana. Cultura Musical. Percussão. Cajón.

Abstract:

*The proposal of this article (in progress) discusses different cultures that, when interlaced, constitute a relevant source of research for making inseparable the trinomial: **Music, tradition and culture**. In this contest, we propose a study of Afro-Peruvian tradition and culture into the musical instrument Cajon. In describing its history, we'll bring facts demarcated that reveal it's reverence, by the African- Peruvian people, and what the degree of popularity in the current Brazilian music scene.*

Keywords: Afro-Peruvian culture. Musical culture. Percussion. Cajón.

Resumen:

*La propuesta de este articulo (en proseso) tiene por objeto reflejar sobre las diferentes culturas que, al mismo tiempo constituye una relevante fuente de investigación por hacer indisociable el trinomio: **Musica, tradición y cultura**. En este contexto, proponemos un estudio de la tradición cultural afroperuana en torno al instrumento musical Cajón. Para describir su historia, traeremos hechos desmarcados que revelan su reverencia, pelos pueblos afroperuanos, lo cual el grado de popularidad en la actual escena musical brasileña.*

Palabras Clave: Cultura Afro-peruana. Cultura Musica. Percusión. Cajón.



1. Introdução

O interesse em pesquisarmos música, tradição e cultura por meio da popularização de um instrumento musical, emerge do instante que precisávamos compreender informações que pudessem ser investigadas pelo viés da pesquisa acadêmica.

No primeiro contato, que uma das autoras deste artigo teve com o *Cajón*, foram surgindo algumas questões em torno do instrumento, tais como: Qual sua origem? Por que ele era tão associado a música Flamenca? Porque se toca sentado em cima? É realmente uma bateria reduzida sem pratos, pedais e baquetas? Por que ele não era utilizado nas orquestras da faculdade? Tantas questões provavam que quanto mais conhecíamos algumas histórias de tambores de origens asiáticas ou africanas, menos sabíamos sobre a origem e demais informações deste instrumento, o *Cajón*. As respostas destas questões poderão contribuir no melhor aprendizado do instrumento, considerando sua história e demais informações que, ainda, serão abordadas nesta pesquisa. Nesse intuito, pretendemos contribuir para o fomento de abordagens ‘percussivas’ em âmbitos acadêmicos em torno de ideias que ainda persiste em relação ao instrumento de percussão “*Cajón*”.

Na música brasileira foi averiguado que, devido a facilidade de transportá-lo, a partir do século XXI, passou a ser visto como um instrumento percussivo, curiosamente um substituto da Bateria (CAJONERO; FREITAS, 2018). Tal pressuposto é discutível quanto a sua utilização e funcionalidade no atual cenário musical. Ressaltamos que:

[...] a adesão em massa do instrumento no Brasil é mais explicada pelo fato de aqui o cajón estar sendo utilizado como substituto da bateria [...] adquirem o cajón, utilizam sua sonoridade para simular e tocar os ritmos que fariam tocando a bateria [...] (CAJONERO; FREITAS, 2018, p. 3).

É provável que as indiferenças possam estar ligadas, também, a sua origem, ressaltando a valorização cultural de diferentes grupos, em especial aqueles historicamente julgados como inferiores (PENNA, 2005). Logo, dados históricos podem ser desmistificados, como é o caso da cultura afro-peruana que propomos investigar através desse estudo específico do *cajón*.



Sobre as relações interculturais no Peru, identificamos informações que elucidam posicionamento político e cultural, tais como: a institucionalização de instrumentos musicais que fazem alusão a afrodescendência peruana e tido patrimônio nacional, a exemplo do *cajón*. Acrescentam-se a introdução da música afroperuana em mercados distintos internacionais e a inauguração de museus em prol da memória destas culturas (LLANOS, 2011).

Segue nossa revisão de Literatura apresentando o *cajón*, primeiramente no contexto do território Africano, Peruano e no Brasil, seguindo com a abordagem sobre o *cajón* em seus aspectos gerais.

2. Metodologia

De modo geral, a metodologia seguirá na segunda fase da pesquisa (em andamento) que demandará, entre outros fatores, mais tempo para ser concretizada. Inicialmente, elaboramos uma pesquisa bibliográfica, consultando artigos científicos, livros, entre outros. O benefício resultante deste modelo de pesquisa está na possibilidade do pesquisador investigar uma ampla gama de fenômenos (GIL, 2008).

O ponto central da investigação foi em torno do trinômio: Música, tradição e cultura, sendo necessário o resgate histórico da cultura e tradição do *cajón* a partir de textos de autores como Cajonero e Freitas (2018); Llanos (2011) e Santa Cruz (2004). Além disso, realizamos consultas em fontes de informações oriundas de vídeos, averiguando documentários em plataformas audiovisuais como o You tube e sítios específicos, tal como o site Folclore Musical Peruano¹. Até o momento, foi possível identificar quatorze citações, nove imagens e vinte e quatro canções que foram gravadas relacionadas ao *cajón* desde o século XX em diante.

3. *Cajón*: aspectos gerais

¹El cajon peruano: notas complementares. Disponível em: <http://folclore musical peruano. blogs- pot. com. br/2015/08/el-cajon-peruano-notas-complementarias_8.html>. Acesso em: 11 fev. 2018.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

O *cajón* é uma figura geométrica de seis lados e sua principal matéria prima é a madeira que variou ao longo de sua história, indo dos caixotes de frutas, de vinhos à produção manufaturada atual que podem se utilizar de árvores como Imbuia², folha de madeira birch, entre outras.

E, sabendo que as caixas de mercadorias eram utilizadas, nos direcionamos a pensar o contrário, as caixas enquanto instrumentos, eram propositalmente usadas para transporte de alimentos e produtos com a finalidade de serem escondidas, já que era proibido. (GONZALES-LARA, 2009, p. 2). Deduzimos que de fato esta informação destaca as transformações estéticas do instrumento.

Trata-se de um instrumento composto de placas de madeira não muito grossas, com uma cavidade na parte de trás permitindo a amplificação do seu som. Isso se deve para o uso de toques ou golpes pela mão do percussionista ou na utilização de acessórios, como as baquetas (RAVENTÓS, 2007).

Figura 5. Saída sonora/*cajón*



Fonte: (SITE CAJON PERUANO, 2018).

Fig 6. Caitro Soto



Fonte: (CAJONERO; FREITAS (2018).

Figura 7. Vassourinha/baqueta



O século XIX apresenta um documento fotográfico do registro mais antigo do *cajón*:

² MADEIRA para cajón. Disponível em: <<http://cajonx.com/madeira-para-cajon/>>. Acesso em: 11 fev. 2018.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

Figura 8. Boêmios tocando na praça



Fonte: (BLOG FOLCLORE MUSICAL PERUANO, 2015).

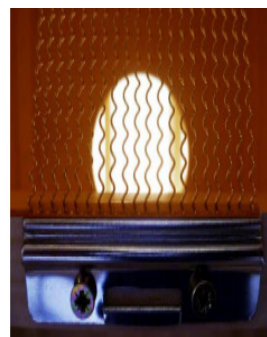
Quanto à identidade, Cajonero e Freitas³ (2018) averiguou na grafia da língua espanhola que o aumentativo da palavra *caja* significa caixa e pertencente ao naipe da percussão. Ao ser inserido na música Flamenca, foi incorporado um conjunto de cordas chamado *bordones*. A esteira de metal ou nylon já utilizado em tambores de membrana, como a caixa clara, anteriormente ao surgimento do cajón, também foi incorporada (RAVENTÓS, 2007).

A seguir, da esquerda para a direita, temos o *cajón* flamenco, apresentando cordas em seu interior, após, o *cajón* peruano, reto, sem cordas ou esteira e por último, a esteira na parte interna de um *cajón*:

Figura 9. *Cajón* Flamenco

Figura 10. *Cajón* Peruano

Figura 11. Esteira



³ CAJONERO, Pithy; FREITAS, Daniel. **Método de Cajón**: o cajón, suas histórias e seus sons. 2018. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/367804404/CAJON-pdf>>. Acesso em: 9 fev. 2018.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

Fonte: (CAJONERO; FREITAS, 2018).

O *cajón* é classificado como um instrumento idiofônico. Constatamos que os instrumentos que foram produzidos com materiais sonoros por natureza, o próprio corpo do instrumento, são definidos como *idiofones* (ROSAURO, 1991, p. 2). O percussionista e Professor Pedro Sá⁴, ressalta a diferença entre os instrumentos que integram os dois agrupamentos instrumentais percussivos, mencionando a extrema precisão na afinação de notas que instrumentos com som de altura determinada podem alcançar, tais como: os tímpanos e barrafônicos apresentam, diferenciando-se desse modo da extensa família dos instrumentos com som de altura indeterminada a qual o *cajón* pertence. Esse mesmo autor, destaca que esses instrumentos podem apresentar uma diversificação de alturas ao serem percutidos, devido a existência sucessória tímbrica explicitadas pelo processo na execução destes, elucidando suas identidades próprias, coloridos e entonações tímbricas (SÁ, 2009).

4. Objetivo

Trazer reflexão sob os estudos do *cajón* abrangendo Música, Tradição e Cultura com vistas ao ensino desse instrumento em sua totalidade.

4.1. Objetivos específicos

- Fazer uma revisão bibliográfica envolvendo a cultura afro-peruana a partir do instrumento musical *cajón*.
- Consultar publicações sobre a funcionalidade do *cajón* conferindo sua popularidade no Brasil.

⁴ Doutor em Música pela Uni-Rio, professor dos Cursos de Bacharelado, Licenciatura e Extensão em Percussão da Escola de Música da UFRJ. Entrevista concedida no documentário da Orquestra Petrobras Sinfônica. TV Opes – Episódio 3 – A orquestra e seus naipes. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=gzqp8ka64Oo>>. Acesso em: 13 fev. 2018. Documentário. 7 min e 20 seg.





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

- Fazer um paralelo entre professores (cajoneiros) averiguando propostas que orientam o ensino do *cajón* em sua totalidade.

4.2. Questão de pesquisa

O fato de o *cajón* ter surgido num contexto de resistência cultural, a exemplo dos povos africanos, traz implicações para sua real funcionalidade?

5. Revisão de literatura

Ao tratarmos da tradição e cultura afro-peruana, julgamos necessário analisar o conceito de cultura. Nisso, vemos que se trata de “todo o conjunto de atitudes, representações sociais e códigos de comportamento, que formam as crenças, ideias e valores socialmente reconhecidos por um setor, grupo ou classe social” (FERREIRA, 1992, p. 67). Destacando também que, “cultura é tudo aquilo que caracteriza uma população humana [...] diz respeito a humanidade como um todo e ao mesmo tempo a cada um dos povos, nações, sociedades e grupos humanos, sua riqueza e multiplicidade de formas de existência” (SANTOS, 1983, p.2).

6. O *cajón* no contexto africano

Neste capítulo, estamos nos referindo ao período colonial no Peru com a chegada dos escravos africanos. Sabe-se que pensadores de distintos períodos, políticos, religiosos e demais, condenavam as culturas negras e indígenas aos piores formatos de não socialização. Esses povos eram tidos como seres impossibilitados de produzirem algum tipo de conhecimento técnico complexos, onde toda forma de manifestação artística se apresentava como uma expressão apenas instintiva e irracional, carregados de crenças naturalistas e xamânicas (LLANOS, 2011).



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

Em relação ao instrumento musical, a resolução de n.º798/ INC descreve o *cajón* na época da colônia, quando a população de origem africana chegou às terras peruanas e começaram a fazer música em grupo. Em sentido contrário, identificamos na literatura que é provável que tenha havido a possibilidade do instrumento ter sido importado da África e que tais transformações sonoras e estéticas se devem a um coletivo de músicos do continente africano e suas práticas (LLANOS, 2011). Complementando, apurou-se que o *cajón* é tido como um instrumento substituto dos tambores africanos, feito pelos negros escravizados para tocarem em suas festas (MARTINS, 2008).

Sabemos que uma caixa composta de madeira, não se tornou um instrumento musical sem a presença humana de origem africana. Povo este, que souberam defender a sua dignidade de diversas formas de resistência, que culminou na construção de uma nova identidade sociocultural, mesmo com tamanho aparato de opressão sistemática, repressão e discriminação cultural. Sobretudo, fazendo prevalecer a memória estética e rítmica que dão continuidade a expressão artística através do *cajón* e os ritmos reproduzidos (VÁSQUEZ-RODRÍGUES, 2018, p. 1-2).

Vale citar o documentário (2017) intitulado: *batuque do Cajón ao Samba*, de Pithy Cajonero, informando das proibições pelos colonizadores espanhóis e donos de escravos negros que não permitiam a utilização dos instrumentos típicos pelas tribos.

A utilização dos tambores pelos escravos negros foi proibida também pela igreja católica, esta, que os consideravam instrumentos pagãos e proibidos por um decreto do vice reinado do Peru, que mencionava que todo tambor que fosse encontrado deveria ser queimado, a fim de evitar possível comunicação entre os escravos e os tipos de manifestações ligadas as seus ritos e demais expressões culturais (GONZALES-LARA, 2009, p. 2-3).

Pithy Cajonero descreve um canto que faz citação ao *cajón* num momento relacionado a escravidão que diz:

Negro na senzala bateu sua caixa
Deu viva iaiá
Negro da senzala bateu sua caixa
Deu viva ioiô
Viva iaiá, viva ioiô
Viva Nossa Senhora, o cativo acabou.





Sobressaem os documentos oficiais que sedimentaram a proibição da utilização do instrumento, tal como o documentário *"The cajón is Peruvian... and I say it"* que explicita os fatores determinantes que direcionaram os africanos escravizados a criação de outros instrumentos, uma espécie de lei que foi criada no século XVII: *"Proibe-se o panalivio⁵ e o sereno que se dançam em seus grupos, por perigosos, tanto pelos movimentos, como pelos acompanhamentos[...]".*

Sá (2009, p. 2) destaca a preocupação dos autores em criarem simbologias próprias no que se refere a notação musical a cerca dos instrumentos percussivos com som de altura indeterminada. Tal observação é proveniente das pesquisas bibliográficas sobre notação musical referente a estes instrumentos, pois trata-se de uma escrita que se apresenta de forma não convencional e não proporcionando uma leitura musical em condições iguais de aprendizado, além de se desencontrar com a função musical do instrumento de algum modo. A partir deste bojo informativo, sinalizamos o valor que a escrita para o cajón desponta nesta pesquisa que também fomenta os estudos do instrumento na academia, ainda que os exemplos no decorrer deste artigo abarquem notações distintas.





Sobre a representação de um dos ritmos africanos populares em que o *cajón* é utilizado, Cajonero e Freitas (2018) colocam em evidência a exploração da região aguda no instrumento fazendo referência ao ritmo quando executado no Agogô, um instrumento de percussão metálico com sonoridade aguda. Identificamos quatro significados distintos que correspondem a região de toque no instrumento: Vassourinha (); Lateral do *Cajón* (); Pirulito/baqueta () e Dedos das mãos na região aguda ().

Figura 1. Ritmo de origem africana Ijexá

⁵ Um tipo de canto lamentativo pertencente à cultura dos povos negros escravizados, como afirma Vásquez Rodríguez em seu livro: **Presencia africana en la cultura de la costa peruana**: relación de géneros, danzas e instrumentos musicales.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES



Essas notas deverão ser golpeadas na lateral do cajón

Fonte: (CAJONERO; FREITAS, 2018).

7. O *cajón* no contexto peruano

A partir de referências bibliográficas, vimos que o surgimento no formato em que conhecemos, no Peru, data o ano de 1848, mas, outra informação indica o dia 3 de setembro de 1671 (SANTA CRUZ, 2004).

Diversos ritmos peruanos com influências da cultura espanhola ganharam forma a partir da utilização do cajón, sendo este um fator preponderante que fez o instrumento ganhar tamanha representatividade na cultura peruana (GONZALES-LARA, 2009, p. 2).

Quanto à tradição, vimos que a cultura peruana elevou a importância do *cajón* ao integrá-lo na grade curricular das instituições de ensino desse país (CAJOEIRO; FREITAS, 2018). Ainda, com a necessidade de resguardá-lo, tornaram-no Patrimônio cultural da Nação, pois “[...] sua interação com a natureza e sua história, infundindo-os um sentimento de identidade e continuidade e, assim, ajudando a promover a respeito pela diversidade cultural e criatividade humana” (RAVENTÓS, 2007, p. 249).

Um dos ritmos peruano populares em que o *cajón* é utilizado o Festejo, onde, na cultura musical em questão, apresenta o cajón como um instrumento típico, diferente do Brasil, que muitos gêneros já executados comumente na Bateria são adaptados para o *cajón* (CAJONERO; FREITAS, 2018). Segue o exemplo, mantendo a notação apresentada no exemplo anterior, acrescentando a região grave percutida com a Palma da mão aberta, buscando maior

potência e intensidade ():

Figura 2. Ritmo Peruano Festejo



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

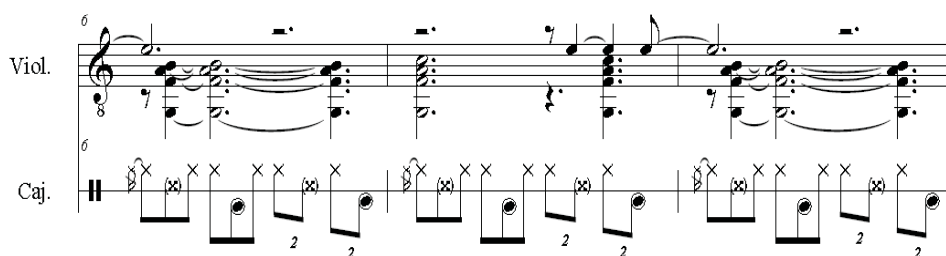
11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES



Fonte: (CAJONERO; FREITAS, 2018).

Abaixo, o trecho da partitura para violão e *cajón*, da obra ***Cuatro Tiempos Negros Jóvenes***, do álbum: ***Peru - Música Negra***, 1996, autoria de **Félix Casaverde (violão)**. Esse autor, nos permite identificar certa imprecisão no que diz respeito a notação, devido não haver informações sobre a regiões de toques no *cajón*.

Figura 3. Partitura para *cajón* e violão



Fonte: (LLANOS, 2011).

8. O *cajón* no contexto brasileiro

Um dos precursores do instrumento no Brasil é o percussionista e luthier de *cajóns*, Pithy Cajonero. Ele conheceu o instrumento através do percussionista Ari Colares no início da década de 90. Há de ressaltar que Pithy Cajonero se declara como o criador e primeiro fabricante do *cajón* inclinado, que foi desenvolvido especialmente para a percussionista Thamyma Brasil, que tocava com a cantora Cássia Eller. Outras mulheres, percussionistas brasileiras, que são referência no *cajón* no fim do século XX, são: Elaine Silva Moreira (Lan Lan) e Thamyma Brasil, que integravam da banda da cantora Cássia Eller e tocavam *cajón* nos shows (CAJONERO; FREITAS, 2018).

Quanto a sua popularidade no Brasil, constatamos que se deu a partir da década de 80 (CAJONERO; FREITAS, 2018). Para os autores, o cantor Paco de Lucia conheceu o instrumento em território peruano e retorna a Espanha inserindo o *cajón* na música flamenca, tendo como percussionista, o brasileiro Rubem Dantas.





Um dos ritmos brasileiro populares em que o *cajón* é utilizado⁶:

Figura 4. Ritmo Brasileiro Carimbó



Fonte: (CAJONERO; FREITAS, 2018).

9. Resultados esperados

A principal perspectiva em nossa pesquisa é buscar respostas para a questão problema: O fato de o *cajón* ter surgido num contexto de resistência cultural, a exemplo dos povos africanos, traz implicações para sua real funcionalidade? A princípio acreditamos que um estudo mais aprofundado da cultura afro-peruana, a partir do instrumento musical *cajón*, permitirá uma análise comparativa entre o passado e o presente. Isso porque propomos um objetivo de investigar a funcionalidade do *cajón* em grupos musicais, espaços de atuação, gêneros musicais, etc. Sobretudo, consideramos relevante averiguar propostas de professores (cajoneiros) e proceder a um cruzamento de informações junto a nossa revisão de literatura. Com isso, trazer uma reflexão para o ensino e aprendizagem em música de modo que a abordagem contemple diversos aspectos, tal como proposto neste trabalho acadêmico ao integrar música, tradição e cultura.

⁶ Ver legenda da notação utilizada por este autor no parágrafo anterior a Figura 1.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

Referências

CAJON peruano semiprofissional. Imagem. Disponível:

<https://articulo.mercadolibre.com.pe/MPE-427296594-cajon-peruano-semiprofesional-criolla-reforzado-marca-peru-_JM>. Acesso em: 10 jul. 2018.

CAJONERO, Pithy. **Batuque do cajón ao samba**. 2017. Entrevista concedida no documentário Afrodescendentes, Episódio n.º 4. 2017. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=Ff2-4EWynol>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

CAJONERO, Pithy; FREITAS, Daniel. **Método de Cajón**: o cajón, suas histórias e seus sons. 2018. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/367804404/CAJON-pdf>>. Acesso em: 9 fev. 2018.

EL cajón peruano: notas complementares. Disponível em:

<http://folcloremusicalperuano.blogspot.com.br/2015/08/el-cajon-peruano-notas-complementarias_8.html>. Acesso em: 11 fev. 2018.

FERREIRA, Jorge Luiz. **Conquista e colonização da América Espanhola**. São Paulo: Editora Ática, 1992.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONZALES-LARA, Jorge Yeshayahu. **Historia del cajón Peruano En la música Negra del Perú**. New York: Scribd publication, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE CULTURA (Peru). Resolução nº 798, de 2 de Agosto de 2001.

Disponível em:

<<http://www.anuarioandino.com/Anuarios/Anuario03/Art12/ANUARIO%20ANDINO%20ART12.pdf>>. Acesso em: 04 fev. 2018.

LLANOS, Fernando. **Félix Casaverde, “violão negro”**: identidade e relações de poder na música da costa do Peru. 2011. 213f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2011.

MADEIRA para cajón. Disponível em: <<http://cajonx.com/madeira-para-cajon/>>. Acesso em: 11 fev. 2018.

MARTINS, Emílio. O cajón e o Flamenco. **Revista Batera**. São Paulo, n. 132, p. 84-85, out. 2008.

PENNA, Maura. Poética musicais e práticas sociais: reflexes sobre a diante da diversidade.

Revista da ABEM. Porto Alegre, v. 13, n. 13, p.7-16, 2005. Disponível em:

<<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/320/250>>. Acesso em: 10 jun. 2018.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

RAVENTÓS, Fernando. El cajón peruano. Qué hacer para no perderlo en un mundo globalizado. In: **Anuário Andino de Derechos Intelectuales**. Lima, 2007.

ROSAURO, Ney Gabriel. **História dos instrumentos sinfônicos de percussão**: da antiguidade aos tempos modernos. Santa Maria: UFSM, 1991.

SÁ, Pedro. **A sistematização da escrita para os instrumentos populares brasileiros com som de altura indeterminada de Luiz D’Anunciação. Conceitos e análise de quatro obras**. 2009. 111f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Letras e Arte da UNIRIO, Rio de Janeiro, 2009.

SANTA CRUZ, Rafael. **El Cajón Afroperuano**. Lima: Cocodrilo Verde Ediciones, 2004.

SANTOS, José Luis dos. **O que é Cultura**. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Editora Brasiliense. 1983

_____. **TV Opes – Episódio 3 – A orquestra e seus naipes**. 2012. Entrevista concedida ao Programa TV Opes, da Orquestra Petrobras Sinfônica. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=gzqp8ka64Oo>>. Acesso em: 13 fev. 2018.

VÁSQUEZ RODRÍGUEZ, Chalena. **Presencia africana en la cultura de la costa peruana: relación de géneros, danzas e instrumentos musicales**. Disponível em: <<http://cemduc.pucp.edu.pe/documentos/parte2.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2018.





Comunicação oral

RELAÇÕES DE PODER NA ORQUESTRA SINFÔNICA E PROPOSTAS DE INCLUSÃO: UM DIÁLOGO POSSÍVEL COM A EDUCAÇÃO MUSICAL

POWER RELATIONS IN THE SYMPHONY AND PROPOSALS FOR INCLUSION: A POSSIBLE
DIALOGUE WITH MUSIC EDUCATION

RELACIONES DE PODER EN LA ORQUESTRA SINFÓNICA Y PROPUESTAS DE INCLUSIÓN: UN
DIÁLOGO POSIBLE CON LA EDUCACIÓN MUSICAL

▪ **Hudson Cláudio Neres Lima**

Resumo:

Este trabalho investiga a construção de uma série de simpósios de pesquisa promovidos por músicos de uma Orquestra Sinfônica na cidade de Niterói no Rio de Janeiro - Orquestra Sinfônica Nacional da Universidade Federal Fluminense - o autor deste trabalho é o idealizador do Simpósio e participou ativamente da comissão organizadora. A pesquisa orientou-se em registrar a experiência através do relato do pesquisador íntimo do campo e os interlocutores do grupo retratado. Durante dois anos em diálogo com os colegas de Sinfônica, o pesquisador buscou ferramentas para a realização do evento permitindo que músicos de fila e líderes de naipe expusessem pesquisas diversas realizadas em áreas distintas da investigação musical. O objetivo central da documentação é observar como os músicos reagiram a uma proposta nova no campo da música sinfônica e de que forma poderá intervir na práxis e na educação musical, a saber a conjunção produtiva entre pesquisa e prática. Em colaboração a análise pretende-se utilizar questões de pesquisa abordadas no artigo "Questões de método e interlocução em pesquisas com práticas de música" (Salgado, 2014); o conceito de "trabalho acústico" (Araújo, 2013, p.4) para orientar as interlocuções entre práxis sonora e pesquisa em música, bem como a pedagogia da autonomia (Freire, 1996, p.143) para analisar o percurso dos músicos em direção ao assumir-se pesquisador. A abordagem etnográfica de segmentos profissionais vinculados às intuições da música de concerto permite encarar de outro ângulo estas instituições. A pesquisa abordará também alguns dados sobre experiências formadoras de músicos pesquisadores e sua relação inclusiva.

Palavras-chave: educação musical, inclusão, música de concerto, pesquisa.

Abstract: *This work investigates the construction of a series of research symposia promoted by musicians of a Symphonic Orchestra in the city of Niterói, Rio de Janeiro - National Symphony Orchestra of the Federal Fluminense University - the author of this work is the founder of the Symposium and actively participated in the commission organizer. The research was oriented to register the experience through the report of the in-depth researcher of the field and the interlocutors of the group portrayed. For two years in dialogue with his Symphony colleagues, the researcher sought tools to carry out the event, allowing queuing musicians and suit leaders to present various researches in different areas of music research. The central objective of the documentation is to observe how the musicians reacted to a new proposal in the field of symphonic music and how it could intervene in praxis and musical education, namely the productive conjunction between research and practice. In collaboration the analysis intends to*





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

use research questions addressed in the article "Questions of method and interlocution in researches with music practices" (Salgado, 2014); the concept of "acoustic work" (Araújo, 2013, p.4) to guide the interlocutions between sound praxis and music research, as well as the pedagogy of autonomy (Freire, 1996, p. towards becoming a researcher. The ethnographic approach of professional segments linked to the intuitions of con-cert music allows us to take a different view of these institutions. The research will also address some data on training experiences of musicians researchers and their inclusive relationship.

Keywords: music education, inclusion, concert music, research

Resumen:

Este trabajo tiene por objetivo analizar la construcción de una serie de simposios de investigación promovidos por músicos de una Orquesta Sinfónica en la ciudad de Niterói en Río de Janeiro - Orquesta Sinfónica Nacional de la Universidad Federal Fluminense - el autor de ese trabajo es el idealizador del Simposio y participó activamente de la comisión organizadora. La investigación se orientó en registrar la experiencia a través del relato del investigador íntimo del campo y los interlocutores del grupo retratado. Durante dos años en diálogo con los colegas de Sinfónica, el investigador buscó herramientas para la realización del evento permitiendo que músicos de fila y líderes de palo expusieran investigaciones diversas realizadas en áreas distintas de la investigación musical. El objetivo central de la documentación es observar cómo los músicos reaccionan / reaccionan a una propuesta nueva en el campo de la música sinfónica y de qué forma podrá intervenir en la praxis musical, a saber la conjunción productiva entre investigación y práctica. En colaboración el análisis se pretende utilizar cuestiones de investigación abordadas en el artículo "Cuestiones de método e interlocución en investigaciones con prácticas de música (Salgado, 2014); el concepto de "trabajo acústico" (Araújo, 2013, p.4) para orientar las interlocuciones entre praxis sonora e investigación en música, así como la pedagogía de la autonomía (Freire, 1996, p.143) para analizar el recorrido de los músicos en en la dirección al asumir el investigador. El enfoque etnográfico de segmentos profesionales vinculados a las intuiciones de la música de concierto permite encarar de otro ángulo a estas instituciones. La investigación abordará también algunos datos sobre experiencias formadoras de músicos investigadores, tal como se revelan en la investigación.

Palabras clave: educación musical, inclusión, música de concierto, investigación

Relações de poder na orquestra sinfônica e propostas de inclusão: um diálogo possível com a educação musical e a pesquisa em Música

Para a construção desta pesquisa, foi referência a leitura de um artigo de J. A. Salgado. "Questões de método e interlocução em pesquisas com práticas de música" e a orientação sobre a questão, a saber, o confronto entre duas práticas, ambas complexas e com suas demandas: a de fazer música sinfônica (ou de concerto) e a de inclusão, e suas resoluções possíveis dentro de um contexto sinfônico.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

Através da convivência com os pares em 19 anos de atuação profissional como violoncelista em diversos grupos dedicados à música de concerto, o autor considerou que a gênese do músico de concerto em nosso território é iniciada pela técnica de execução instrumental e pela pesquisa, seja de repertório ou de orientações sobre a arte, na mecânica do fazer. Os modos de execução, se fazem então, pela via da transmissão, pela escuta e pela vocalização de seus instrumentos. Partindo da observação que informações imprecisas eram disseminadas entres os intérpretes e compositores da área, tais como: arte, técnica musical e pesquisa eram atividades distintas que não poderiam se amalgamar, sob pena que o *performer* perderia qualidades referentes à expertise de execução.

Ignorava-se o fator relevante que a música de concerto nasce de um processo de pesquisa, pois a mesma é construída sobre um pilar de identificação. O artista se constrói através do reconhecimento, re-conhecer é a repetição do encontro, conhecer de novo. Como cita Travassos:

Uma das constatações paradoxais a respeito da música é ela ser, simultaneamente, o que une e o que separa. A música congrega e identifica – daí sua presença obrigatória nos rituais que celebram a comunhão de um grupo social e seu potencial de discriminação entre “nós” e os “outros”. Ela também diferencia, classifica e hierarquiza – daí a força com que distingue e mesmo estigmatiza, particularmente nas sociedades de classes. (TRAVASSOS, 2005, p. 11)

O que estaria mais próximo à investigação do que verbalizar a própria prática? Criou-se então uma condição estrutural que elabora a seguinte sentença: músico precisa tocar, cantar, reger. Mas como comunicar unicamente através dos sons as demandas de um coletivo, se nem sequer a língua é capaz de dar conta de todas as vontades? Como comunicar sem comprometer o desempenho técnico-artístico? Precisamente a produção sonora não se esgota apenas nas contribuições que os músicos podem fornecer na execução dos instrumentos, tocando, cantando ou regendo.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

Reconhecer o caráter de trabalho “por trás”, por assim dizer, das diversas práticas rotuladas ou aceitas como musicais, tem sido e continua sendo até hoje, direta ou indiretamente, o objeto de estudo da etnomusicologia, nos permitindo mesmo falar de um campo disciplinar, acima da eventual hegemonia de determinados paradigmas e de seus conflitos internos. Entender essa forma de trabalho, que propusemos denominar trabalho acústico, tem implicado desvelar dialogicamente as múltiplas relações estabelecidas entre seres humanos ao fazer música, indo necessariamente além do som propriamente dito, bem como as demais relações subjacentes a esse fazer e à produção de noções de valor que o permeiam, e simultaneamente compreender o uso dos instrumentos de trabalho mais diversos, das unidades mais simples de um determinado código musical aos instrumentos mais propriamente materiais de produção sonora. Tomando o trabalho acústico como objeto, o/a pesquisador/a, chame-se ele/ela etnomusicólogo ou não, recupera precisamente a noção qualitativa de tempo a que aludimos acima—tentando apresentar integradamente os condicionamentos, meios e intenções que conduzem ao fazer música— e possui ao menos o potencial de superação de uma visão alienada de seu objeto, isto é, além de interpretações que se limitem a dados mais imediatos como os propiciados pela audição e mero cotejo com a experiência particular do ouvinte, por diversificada e bem informada que seja.” (ARAUJO, 2013, p.4)

Um relato sobre Sinfônica, Educação, Pesquisa e Inclusão

Este trabalho teve por objetivo analisar a construção de simpósios de pesquisa promovidos por músicos de uma Orquestra Sinfônica na cidade de Niterói no Rio de Janeiro, a saber, a Orquestra Sinfônica Nacional da Universidade Federal Fluminense, o autor desse trabalho é o idealizador do Simpósio e participou ativamente da comissão organizadora.

A pesquisa buscou retratar a experiência através da interlocução do pesquisador pertencente a Orquestra Sinfônica que durante dois anos buscou ferramentas para a realização do evento permitindo que músicos de fila e líderes de naipe expusessem pesquisas diversas realizadas em áreas distintas da investigação musical.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

Outra questão relevante era "como falar da própria arte, sem a necessidade de delegar o processo apenas a mediadores, se não fosse por uma laboriosa produção textual, de autoria do próprio músico?"

Lançadas essas questões, através de uma discussão coletiva criou-se o projeto de pesquisa sobre a construção do Simpósio de Música e Pesquisa - OSN/UFF (SIMUPE), uma atividade pioneira no processo de amadurecimento constante, de uma auto-gestão, regime ao qual está inserido a Orquestra Sinfônica Nacional da Universidade Federal Fluminense.

A proposta insere-se dentro de uma investigação sobre o protagonismo dos músicos sinfônicos enquanto também pesquisadores, visando, assim como descreve Paulo Freire uma possibilidade de autonomia, "Estou convencido, porém de que a rigorosidade, a séria disciplina intelectual, o exercício da curiosidade epistemológica não me fazem necessariamente um ser mal-amado, arrogante, cheio de mim mesmo" (Freire, p.143), apenas nos torna autônomos.

A Orquestra hoje se compõe em sua totalidade de artistas-pesquisadores das atividades musicais nacionais e contempla em seu quadro muitos pós-graduandos entre mestres e doutores, o que fez possível construir uma narrativa de docência e responsabilidade quanto a transmissão do conhecimento técnico artístico para "além-muros" da Universidade.

Em reunião no ano de 2015, a OSN considerou o projeto relevante e foi elaborando através de conversas informais entre colegas um plano de divulgação para seus trabalhos acadêmicos, o SIMUPE foi muito bem acolhido pela equipe do Centro de Artes, departamento no qual está alocado a Orquestra.

A semana do primeiro SIMUPE, ocorreu dos dias 13 a 17 de fevereiro de 2017, no Centro de Artes UFF e contemplou pesquisas que demonstraram diversidade de conteúdos que se referem a práxis da Música de Concerto, com mesas que dissertaram tanto sobre elaborações referentes a confecção de instrumentos e ferramentas para educação musical desde reflexões sobre os caminhos da Música de Concerto no Brasil, além de contemplar recitais de alguns palestrantes. O Simpósio visando um diálogo



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
*"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"*





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

inter-universidades trouxe pesquisadores e professores de outras instituições, tais como UFRJ e UNIRIO, o que apontou um compromisso da OSN- UFF e da comissão organizadora em propor novos caminhos para a discussão da música de concerto entre comunidades acadêmicas, artistas e o público. Todos os participantes, palestrantes ou ouvintes foram inscritos para receber um certificado de participação que puderam ser solicitados virtualmente.

O Simpósio inaugurou a temporada 2017 da Orquestra, buscando ser mais um caminho de produtividade para a OSN. É possível compreender através de novas experiências com o SIMUPE se o incentivo à pesquisa pode ser um agente motivador da convivência entre os pares da Orquestra Sinfônica, agregando novos saberes ao campo e que podem ser divulgados entre o público frequentador dos concertos, aprimorando a capacidade de diálogo entre o grupo e a comunidade a qual a Orquestra Sinfônica está inserida?

Um pouco sobre a Sinfônica

A Orquestra Sinfônica Nacional - OSN- foi criada pelo Decreto nº 49.913 de 12 de janeiro de 1961, órgão do Ministério da Educação, foi originalmente composta por 90 (noventa) músicos e teve, como finalidade precípua, cultivar e difundir a música sinfônica do País. Por meio do Decreto nº 92.338, de 28 de janeiro de 1986, a OSN passou a integrar a Universidade Federal Fluminense.

A instituição tem como finalidade precípua cultivar e difundir a música sinfônica brasileira e, de acordo com esta finalidade, se propõe a: executar com destaque as obras sinfônicas de compositores brasileiros em território nacional e estrangeiro; promover a transmissão de suas apresentações, bem como o registro do repertório sinfônico, observando as diretrizes do seu Regimento Interno; resgatar e restaurar o repertório nacional, por meio de publicação, editoração e digitalização de partituras; e apresentar temporadas anuais de concertos; e promover concertos para estudantes de todos os níveis escolares.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
*"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"*





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

Observada a reestruturação administrativa da UFF (Portaria no. 45.237 de 21 de julho de 2011), que redefiniu o enquadramento da Orquestra Sinfônica Nacional dentro do organograma geral da Universidade Federal Fluminense, a OSN-UFF tem a sua organização dividida em duas áreas; área administrativa e área artística.

A área administrativa está a cargo da Coordenação de Música e da Divisão de Música Sinfônica do CEART. Cabendo à área administrativa prover pessoal e estrutura material suficientes para atender as demandas da instituição, e garantir o apoio técnico para o pleno exercício das atividades da orquestra. A disposição dos cargos, bem como a nomeação dos membros que compõe essa área, são feitas pela direção da Universidade Federal Fluminense.

A Área Artística é composta por: Corpo Orquestral; Comissão Artística; e Regentes (residente e convidados). O Corpo Orquestral é a totalidade dos músicos instrumentistas sinfônicos que integram o quadro de servidores da UFF. A Comissão Artística é responsável pelas questões musicais na elaboração da temporada anual de concertos da OSN-UFF, compreendida entre março e dezembro, sendo o mês de fevereiro reservado ao trabalho de condicionamento técnico/artístico individual e por naipes, e o mês de janeiro para férias coletivas. Os Regentes cuidam da condução musical do repertório definido para cada programa.

São atribuições de coordenação da área administrativa: definir o calendário anual com as datas e locais para apresentações da Orquestra; determinar o levantamento e a atualização de inventário dos equipamentos e materiais permanentes; orientar e controlar a execução das tarefas e serviços operacionais; convocar Assembléia do Corpo Orquestral para a eleição da Comissão Artística, com antecedência mínima de 2 (duas) semanas; zelar pela boa guarda e conservação dos documentos e bens sob sua responsabilidade, tais como instrumentos musicais, cadeiras, partituras e equipamentos em geral; encaminhar aos órgãos competentes, antes do término da temporada anual (período de março a dezembro), a proposta orçamentária da Orquestra para a temporada subsequente; supervisionar e acompanhar as compras e os serviços que se



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
*"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"*





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

façam necessários para o regular funcionamento da Orquestra; e providenciar apólices de seguro dos instrumentos musicais.

A Comissão Artística é composta por membros do Corpo Orquestral, sendo 3 (três) titulares e 3 (três) suplentes, eleitos em assembleia convocada pela Área Administrativa especificamente para este fim. A assembleia para a escolha dos componentes da Comissão obedece ao *quorum* mínimo de mais da metade dos músicos integrantes do Corpo Orquestral.

Cada músico presente à assembleia vota em três nomes dentre os integrantes do Corpo Orquestral que se candidata a compor a Comissão Artística. Os três nomes mais votados no cômputo geral serão os membros titulares da Comissão. Os classificados do quarto ao sexto lugar são suplentes.

O músico mais votado na assembleia é o representante da Comissão Artística junto à Área Administrativa. O mandato dos membros da Comissão Artística tem duração de 2 (dois) anos, sendo permitida a recondução.

A Comissão Artística reúne-se pelo menos uma vez por mês e, extraordinariamente, em função das atividades da Orquestra. O não comparecimento de qualquer membro a mais de três reuniões sucessivas, sem motivo justificado, implica na perda do mandato. O Regente – Residente ou Convidado – participa das reuniões da Comissão Artística, referentes ao concerto ou programa para o qual estiver escalado.

Compete à Comissão Artística: elaborar e submeter às instâncias superiores, de acordo com o calendário estabelecido pela Área Administrativa, a programação da temporada anual, respeitados seus limites de orçamento e infraestrutura; montar a tabela de ensaios para cada programa; definir o repertório (obras e compositores) dos programas a serem executados; organizar o procedimento para indicação dos *Spallas*, Concertinos, Chefes de Naípe e Solistas Assistentes, a serem escolhidos pelos músicos integrantes de cada Naípe; e convocar Assembleia do Corpo Orquestral para escolha dos nomes dos Regentes (Residente e Convidados).

As atribuições do Regente Residente é reger, no mínimo, metade da temporada anual da Orquestra. Compete aos Regentes, Residente ou Convidado: conduzir



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

musicalmente os ensaios e apresentações da Orquestra para os quais estiverem escalados; participar das reuniões da Comissão Artística, referentes a concertos a que estiverem escalados; acompanhar o trabalho de sonorização nos concertos ao ar livre e nas gravações, bem como nas questões relativas a equilíbrio sonoro entre Naipes; e utilizar-se dos princípios básicos de cordialidade, coleguismo e profissionalismo ao lidar com o Corpo Orquestral.

O Regente Residente desempenha suas funções por um período de 02 (dois) anos, sendo permitida a recondução. a participação dos Regentes Convidados tem caráter eventual e se dá de acordo com as necessidades da programação anual.

Durante a formação no curso de Mestrado em Etnomusicologia do autor desse trabalho, elaborou-se uma dissertação cujo objeto era Orquestras Sinfônicas da cidade do Rio de Janeiro e imediações; em uma análise etnográfica constatou-se que a Orquestra Sinfônica Nacional da UFF possuía em seu quadro um número considerável de pós-graduandos o que somava em média algo em torno de 30% do quadro orquestral, o autor dessa pesquisa, em reunião, propôs aos demais músicos da instituição a elaboração de um projeto para que as pesquisas realizadas pelos componentes da OSN-UFF pudessem ser apresentadas publicamente, a idéia foi endossada pelos presentes.

Mediante aprovação pela comissão artística e a equipe do CEART-UFF iniciou-se a concepção do Simpósio através dos convites aos pesquisadores convidados que pudessem articular seus trabalhos aos dos autores pertencentes à Orquestra.

Desde o início a proposta era criar um ambiente interdisciplinar para que as investigações das mais diversas pesquisas em música pudessem ser apresentadas.

Em entrevistas cedidas as mídias sobre música de concerto, o autor destacou as motivações do Simpósio : músico, pesquisador ou ambos? A Orquestra Sinfônica Nacional da UFF deu partida em seu primeiro Simpósio de Música e Pesquisa, reunindo integrantes da orquestra sediada em Niterói e convidados. O assunto principal explorou a conjugação produtiva dos papéis de performer e estudioso e esteve no centro das



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
*"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"*





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

conversas com a imprensa. As inscrições, pelo site do Centro de Artes da UFF, foram gratuitas e tiveram prorrogação até o último dia do SIMUPE.

É uma nova proposta - afirmou o violoncelista Hudson Lima – ressaltando que seria uma iniciativa pioneira no cenário sinfônico brasileiro, um simpósio em que os músicos se apresentam como pesquisadores. Existe uma noção de que pesquisa e performance não seriam produtivas se agregadas, poderiam prejudicar uma à outra. O idealizador afirmou que não, que são perfeitamente possíveis essas duas atividades. O projeto do Simpósio nasceu em 2015 e foi encorajado pelo Centro de Artes da Universidade Federal Fluminense. Este primeiro simpósio teve sua chamada de trabalhos aberta apenas para os músicos da orquestra, em dezembro. Sendo a primeira experiência a organização montou um painel com os membros da orquestra e chamou pesquisadores convidados. Na próxima edição, a comissão organizadora aguarda inscrições de toda a comunidade acadêmica. A intenção, após a grande demanda do primeiro, é que o simpósio seja anual.

O idealizador apontou a diversidade de trabalhos apresentados como um dos trunfos da iniciativa. Houve pesquisas sobre a história da própria orquestra, dos métodos de ensino de música, dos cruzamentos de gêneros – clássico, folclore, samba -, destaques para Villa-Lobos e Guerra-Peixe, trabalhos sobre etnomusicologia, empreendedorismo, as relações da música com a política e a luta de classes, entre muitos outros trabalhos.

A OSN, com sua autogestão, está dando mais um passo à frente ao abrir espaço para o músico pesquisador, que não abre mão de tocar e nem de estudar – finaliza Hudson.- Todos os participantes, palestrantes ou ouvintes receberam um certificado de participação que foram solicitados virtualmente.

Os debates freqüentes após o horário de encerramento do Simpósio estenderam-se, levando os músicos a extrapolar seus horários de trabalho habituais, em seqüência comentários sobre as oportunidades que os colegas tiveram em poder escutar uns aos outros através de outras perspectivas para além das performances realizadas nos ensaios.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
*"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"*





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

Esta pesquisa em andamento busca compreender as hierarquias impostas no interior de uma orquestra sinfônica e o quanto ela pode contribuir ou prejudicar a liberdade individual de cada artista e trabalhador, recordando que é competência de uma orquestra inserida dentro de uma universidade o compromisso com a educação musical. Será possível?

Referências

ARAÚJO, Samuel. Entre muros, grades e blindados; trabalho acústico e práxis sonora na sociedade pós-industrial **El oído pensante**, vol. 1, nº1 (2013) ISSN 2250-7116

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 2011. 2ª impressão da 43ª edição.

LIMA, Hudson . A Hierarquia Como Método: **Uma Etnografia da Produção da Música de Concerto**. Dissertação, 2016 . Universidade Federal Do Rio De Janeiro (UFRJ)

SALGADO, José Alberto. Questões de método e interlocução em Artigo pesquisas com práticas de música. **El oído pensante**, vol. 2, nº2 (2014) ISSN 2250-7116

TRAVASSOS, Elizabeth. Apontamentos sobre estudantes de música e suas experiências formadoras. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 12, 11-19, mar. 2005.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





Comunicação oral

VISÕES DE CULTURA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE MÚSICA: A FORMAÇÃO DO MÚSICO PROFISSIONAL EM ESCOLAS DE MÚSICA DA REGIÃO DAS BAIXADAS LITORÂNEAS DO RIO DE JANEIRO¹

VISIONS OF CULTURE IN PUBLIC MUSIC SCHOOLS: THE FORMATION OF THE PROFESSIONAL MUSICIAN IN MUSIC SCHOOLS IN THE REGION OF THE LOWLANDS COASTALS OF RIO DE JANEIRO

VISIONES DE CULTURA EN ESCUELAS PÚBLICAS DE MÚSICA: LA FORMACIÓN DEL MÚSICO PROFESIONAL EN ESCUELAS DE MÚSICA DE LA REGIÓN DE LAS BAJADAS LITORÂNEAS DEL RÍO DE JANEIRO

▪ **Fabiano Lemos Pereira** (UERJ – fabianolemospereira@gmail.com)

Resumo:

A região da baixada litorânea do Rio de Janeiro possui 5 escolas de músicas públicas em 4 municípios. Esta pesquisa parte de um relato de experiência. Foram entrevistados ex-alunos que atuam profissionalmente como Músico e Instrutor de Música da Escola de Música Maestro Álvaro de Souza em Casimiro de Abreu e da Escola de Música Villa-Lobos (Núcleo Avançado Tom Jobim) em Armação dos Búzios. A partir dessas entrevistas, foram abordados aspectos de visões de cultura, religião e formação do professor de música e músico a partir da formação inicial nessas escolas. Como referencial teórico, o conceito de *habitus*, capital cultural e capital religioso de Pierre Bourdieu (2007, 2000), tal qual a derivação *habitus* conservatorial (PEREIRA, 2012), e a interculturalidade crítica (CANDAU, 2010) nortearam o trabalho. Os entrevistados destacaram que ensinar música requer reflexão sobre os conteúdos a serem transmitidos aos alunos, diferentemente da atuação como músico, em que apenas aspectos técnicos são valorizados. A religião cristã configurou-se presente todos os entrevistados. A partir do relato de uma ex-aluna que declarou apenas aprender música gospel em sua formação em escola de música, observou-se a conversão de capital cultural em capital religioso, questionou-se a priorização de uma religião sobre as demais e se propôs a interculturalidade crítica como elemento a orientar a construção de um Projeto Político Pedagógico (PPP) dessas escolas. Conclui-se que mais estudos serão necessários para se compreender a influência da religião em escolas de música públicas.

Palavras-chave: Capital cultural, Educação musical, Escolas de música.

Abstract:

The lowland coastal region of Rio de Janeiro has 5 public music schools in 4 municipalities. This research is based on an experience report. We interviewed alumni who work professionally as Musician and Music Instructor of the Álvaro de Souza Music School in

¹ Trabalho desenvolvido com apoio financeiro da CAPES.





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

Casimiro de Abreu and the Villa-Lobos Music School (Tom Jobim Advanced Center) in Armação dos Búzios. From these interviews, aspects of visions of culture, religion and formation of music teacher and musician were approached from the initial formation in these schools. As a theoretical reference, the concept of habitus, cultural capital and religious capital of Pierre Bourdieu (2007, 2000), like the habitus derivation conservatorial (PEREIRA, 2012), and critical interculturality (CANDAU, 2010) guided the work. The interviewees emphasized that teaching music requires reflection on the contents to be transmitted to the students, unlike the performance as a musician, in which only technical aspects are valued. The Christian religion was set up to present all the interviewees. Based on the report of a former student who declared only to learn gospel music in her formation in music school, the conversion of cultural capital into religious capital was observed, the prioritization of one religion over the others was questioned and it was proposed to critical interculturality as an element to guide the construction of a Political Pedagogical Project (PPP) of these schools. We conclude that more studies will be necessary to understand the influence of religion in public music schools.

Keywords: Cultural capital, Music education, Music schools.

Resumen:

La región de la bajada litoránea de Río de Janeiro posee 5 escuelas de música pública en 4 municipios. Esta investigación parte de un relato de experiencia. Se entrevistó a ex alumnos que actúan profesionalmente como Músico e Instructor de Música de la Escuela de Música Maestro Álvaro de Souza en Casimiro de Abreu y de la Escuela de Música Villa-Lobos (Núcleo Avanzado Tom Jobim) en Armação dos Búzios. A partir de esas entrevistas, se abordaron aspectos de visiones de cultura, religión y formación del profesor de música y músico a partir de la formación inicial en esas escuelas. Como referencial teórico, el concepto de habitus, capital cultural y capital religioso de Pierre Bourdieu (2007, 2000), tal como la derivación habitus conservatorial (PEREIRA, 2012), y la interculturalidad crítica (CANDAU, 2010) guiaron el trabajo. Los entrevistados destacaron que enseñar música requiere reflexión sobre los contenidos a ser transmitidos a los alumnos, a diferencia de la actuación como músico, en que sólo aspectos técnicos son valorados. La religión cristiana se ha confeccionado presente a todos los entrevistados. A partir del relato de una ex alumna que declaró apenas aprender música gospel en su formación en escuela de música, se observó la conversión de capital cultural en capital religioso, se cuestionó la priorización de una religión sobre las demás y se propuso interculturalidad crítica como elemento a orientar la construcción de un Proyecto Político Pedagógico (PPP) de esas escuelas. Se concluye que más estudios serán necesarios para comprender la influencia de la religión en escuelas de música públicas.

Palabras clave: Capital cultural, Educación musical, Escuelas de música.

1. Introdução



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

A região da baixada litorânea do Rio de Janeiro abrange 13 municípios. Destes, 4 possuem 5 Escolas de Música públicas: Armação dos Búzios, Casimiro de Abreu, Rio das Ostras e São Pedro da Aldeia.

A escola de Música Villa-Lobos (Núcleo Avançado Tom Jobim) de Armação dos Búzios é um projeto que surgiu no ano de 2002 mantido pela Secretaria de Cultura, Turismo e Patrimônio Histórico da Prefeitura Municipal de Armação dos Búzios.

O município de Casimiro de Abreu é o único da região que conta com duas Escolas de Música, a Escola de Música Maestro Álvaro de Souza e a Escola de Música Eliseu Tinoco Miranda, em diferentes distritos e ambas vinculadas a Fundação Cultural Casimiro de Abreu (FCCA). Ambas escolas foram polos da Escola de Música Villa-Lobos desde 2003; no ano de 2008 o convênio foi extinto e foram vinculadas à FCCA.

2. Metodologia

A pesquisa parte de um relato de experiência resultante da atuação como Professor das escolas de Música Maestro Álvaro de Souza e Villa-Lobos (Núcleo Avançado Tom Jobim). Como forma de seleção dos entrevistados, foi feito um contato inicial com os professores atuantes nas duas escolas de música no ano de 2017 através de um aplicativo mensageiro. Foi pedido a um grupo de professores indicar o contato de ex-alunos que atuavam profissionalmente como músicos. Foram feitas entrevistas através de questionário semiestruturado, que seguem roteiro com perguntas referentes à formação inicial e atuação profissional.

Para a Escola Maestro Álvaro de Souza foram indicados dois ex-alunos, que, após contato telefônico responderam à Entrevista: Jair e Luiza. Para a Escola de Música Villa-Lobos (Núcleo Avançado Tom Jobim) foram indicados pelos professores o nome de seis alunos, mas por falta de informação, o contato inicial ocorreu através de redes sociais. Dois alunos não foram localizados. Dos 4 alunos encontrados, apenas 2 responderam ao contato da pesquisa em tempo hábil: Alan e Adolfo. Os entrevistados podem ser identificados pelos nomes fictícios conforme o quadro 1.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





Tabela 1. Identificação dos entrevistados

Nome	Escola de Música	Instrumento	Locais de atuação
Adolfo	EMVL	Bateria e Percussão	Igrejas, bares e aula de música
Alan	EMVL	Violão e Guitarra	Igrejas e aula de música
Jair	Maestro Álvaro de Souza	Violão	Igrejas e aula de música
Luiza	Maestro Álvaro de Souza	Teclado	Igreja e aula de música

Fonte: Autoria própria.

Todos os entrevistados já trabalharam como instrutor de música e músico. Jair é formado em Licenciatura em Música e atualmente é professor de uma escola de música ligada a FCCA.

3. Aspectos sobre a cultura musical

3.1. Visões sobre estética musical

Adolfo: Quando você está aprendendo por ‘contra própria’ entre aspas, né?, você procura aquilo que você gosta de ouvir. Então, me dificultou muito! E a primeira vez que eu tive que tocar samba, meu irmão! Nossa! Eu tive que ouvir assim: Olha, você tá com uma pegada aí de ... de músico de churrascaria. Vamo melhorar isso aí que eu quero você seja um bossanovista fino. (...). Então, ali foi um choque muito grande de realidade. Sair daquela coisa que todo mundo achava muito bom, o drive ligado no máximo ali na igreja, e tal, metendo o dedo na guitarra... pra ir tocar um samba. Que mal você encontra espaço pra fazer uma graça. É harmonia! E os acordes tem que ser bem tocado. Os acordes têm que ser certos. E você tem que fazer a pegada certinha, porque há um contexto maior a ser preservado e respeitado. E foi um choque muito grande. Muito grande mesmo.

Habitus é um “sistema de disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes” (BOURDIEU, 2007, p. 191).





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

Partindo do conceito de *habitus* de Bourdieu e o adjetivando como conservatorial para relacionar a instituição histórica do conservatório, Pereira (2012) aponta o *habitus* conservatorial como presente na formação de professores de Música, caracterizando-se por ser a matriz das ideias e procedimentos expressos pelo currículo. É determinado pela cultura escolar, que legitima a música erudita europeia como a arte autêntica e caracteriza a fruição de seu próprio campo estético. Assim, toma a escrita musical e as disciplinas teóricas como indispensáveis e as separa da prática, tal qual ocorre na Escola de Música Villa-Lobos (Núcleo Avançado Tom Jobim) e na Escola de Música Maestro Álvaro de Souza.

Santos assevera que “o currículo é lugar de produção de identidades. E atribuir identidades é sempre uma operação de diferenciação” (SANTOS et. al, 2012, p. 241). No caso de escolas de música voltadas para a música popular, a identidade a ser absorvida pelo aluno é a prática de música instrumental, bossa-nova e samba, que constituem o gênero musical dominante, diferente da música erudita europeia apontada por Pereira (2012) nos conservatórios.

Tais gêneros musicais, embora corriqueiramente sejam enquadrados como música popular, são legitimados pela classe dominante e muito valorizados entre músicos dessa região. Logo, os *músicos professores* (PEREIRA, 2012) que detêm esse capital cultural são legitimados como dominantes nesse *campo*, a ponto de configurar uma identidade estruturada. Nesse sentido, “a transmissão escolar desempenha sempre uma função de legitimação” constituindo obras “dignas de serem admiradas” e contribuindo para “definir as hierarquias dos bens culturais válida em determinada sociedade, em determinado momento” (BOURDIEU; DARBEL, 2003, p. 236).

Alan: Até fora da escola, a questão da qualidade dos professores, como influencia na, na... Quando agente sai pra fazer um trabalho, que perguntam assim: Quem... onde você estudou? Com quem você estuda? Quando você fala o nome do professor que tem uma qualificação, que são os professores da Villa-Lobos, né, cara. Vocês tem... [risos] Você tem o quê? Doutorado já?

Entrevistador: Não, mestrado só.

Alan: Aí, mestrado! Quando agente fala que... não, eu estudo com um professor que o cara tem mestrado de, de... música. Pô! Pra quem você fala até às vezes num palco mesmo, uma vez eu tava



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

conversando com um técnico de som.. quem é seu professor? Eu falei fulano. É? É, da Villa-Lobos. O cara tem mestrado, os caras já fica... já é outra coisa. O nosso currículo enriquece não só pela matéria que agente estudou, mas pela qualidade...

Bourdieu (2000) identifica três formas distintas de capital cultural: capital cultural incorporado, objetivado e institucionalizado. O capital cultural institucionalizado ocorre na forma obtenção de títulos acadêmicos, que certifica a seu portador um valor duradouro e com validade legal de forma intransferível. Através desse diploma, ocorre o reconhecimento do capital cultural possuído por determinada pessoa. Dessa forma, “através da magia coletiva (...) se institucionaliza uma diferença essencial entre o último candidato aprovado e o primeiro reprovado, que separa a competência oficialmente reconhecida e garantidora do simples capital cultural”. (BOURDIEU, 2000, p. 147, tradução nossa). Alan aponta um reconhecimento desse capital cultural institucionalizado fora da academia, invadindo o campo de sua prática musical.

3.2. Visão sobre o trabalho do músico e instrutor de música

Adolfo: Uma vez, ele [professor Milton] falou assim: Velho, imagina que agente tá num jantar. Agente vai servir a música como um... a refeição da noite. Eu posso ser um músico de 70 anos de história, que estudei na Berklee, vim pra cá e tô aqui, e você ser um aluno que estudou aqui na Villa-Lobos, entrou, tá agora no primeiro período. Eu tenho que tocar contigo e fazer a comida ficar boa, mano! A comida tem que ficar boa! Não adianta vocês virem aqui pra aula, ver que eu sou um professor, sabe... estudei... ahh.. estudei com o Fulano, chega aqui eu te trato com desrespeito, bloqueio o seu aprendizado e você sai daqui um músico aposentado já, desiste de tocar.

Diferente da fala de Alan sobre o prestígio de se estudar com professores diplomados, Adolfo aponta que na prática do músico, a importância de sua qualificação profissional pouco importa. Infere-se a ideia de que apenas a capacidade técnica de performance seja a única competência necessária para ser músico de restaurante, pois o ensino de música “deve também sua situação subalterna ao fato de que a sociedade burguesa que exalta o consumo das obras atribua pouco valor à prática das artes



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





recreativas e aos produtores profissionais de obras de arte” (BOURDIEU; DARBEL, 2003, p. 99).

Ao se objetivar uma formação musical focada em execução musical, pode ser gerar um currículo voltado para uma atividade mecânica e repetitiva, sem a preocupação com o raciocínio crítico e estudos de aspectos culturais ou mesmo de criação musical – não diferente do currículo vigente nas duas escolas de música.

3.3. Visões sobre religião

Luiza frequentou a escola Maestro Álvaro de Souza somente durante o curso infantil: dos 8 aos 12 anos. Não houve nenhum contato com História da Música ou outra disciplina que tratasse de expor outras culturas. Desde o fim do convênio com a escola Villa-Lobos que a escola deixou de oferecer a disciplina Apreciação e Panorama Musical (APM). Já a escola Villa-Lobos (Núcleo Avançado Tom Jobim) ofereceu esta disciplina até 2017, mas em 2018 realizou uma reforma curricular que excluía essa disciplina. Nenhuma das duas escolas de música oferecem outra disciplina similar que discuta sobre movimentos musicais ou história da música, assim como as ementas das demais disciplinas não contemplam esses assuntos.

Sendo assim, fundamentando-se na grade de disciplinas de prática musical e teoria musical e leitura e escrita musical, infere-se que a preocupação com a execução musical venha desacompanhada de uma formação que contemple alguma perspectiva crítica sobre se discutir sobre música.

Quando perguntada sobre os gêneros musicais que aprendeu no curso, Luiza responde:

Luiza: Sempre foi o gospel. Sempre foi a música evangélica. No máximo que foi assim foi o MPB, assim, né? A música mais clássica, né? Mas sempre foi o gospel mesmo...

Entrevistador: E aqui você aprendeu esse tipo de música?

Luiza: Também. Eu pedi, né, a professora na época. Aí eu falei com ela que eu gostava desse estilo de música, que eu era já evangélica desde pequenininha. E daí ela foi me ensinando pelas músicas evangélicas mesmo. Foi indo. Bom...





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

Entrevistador: E teve algum tipo de música que você se descobriu aqui na escola? Que você tocou...

Luiza: Não. Só as clássicas mesmo que agente aprende. Asa Branca, essas músicas assim. Mas eu foquei mais mesmo no gospel.

O professor correspondeu ao gosto musical do aluno. Em contrapartida, se rompeu com a laicidade do ensino e houve pouco contato com músicas externas a música gospel, que caracteriza uma desconexão com a diversidade musical presente na música cotidiana da região.

Não se pode substituir a pedagogia musical por entretenimento ou impor o gosto do educador aos alunos, mas sim entreter com fantasia e humor, a ponto de satisfazer a necessidade a qual eles têm direito: a necessidade de empolgação, tensão e relaxamento. Pois afinal de contas, não só as crianças, mas também os adultos e jovens querem se divertir com a música, e não 'aprender' (...). (SOUZA, 2009, p. 11).

Nas duas escolas de música não há nenhum documento oficial que aponte para os objetivos da formação dos alunos, o que caracteriza uma crise identitária dessas escolas, cabendo a interpretação individual de cada diretor, que muitas vezes não tem nenhuma formação em música ou docente por se tratar um cargo comissionado sem pré-requisitos.

Luiza: A música pra mim começou lá desde o início e tá hoje trabalhando com a música é sensacional. Ainda mais, trabalhando pra Deus, né? Pro reino, como eu faço. E ajudando as pessoas sem cobrar. Porque hoje o que mais tem é o pessoal dando aula particular, cobrando, acho que muitos um pouco mais, alguns um nível legal. É muito gratificante. É muito bom poder, eu particularmente, Luiza, adorar a Deus com algo que é tão intenso pra mim, com algo que é tão íntimo, tão particular, de poder adorar a Deus por isso e poder levar outras pessoas a adorar e outras pessoas a curtirem a música.

O que importa para Luiza no campo religioso não é a aquisição de capital financeiro, mas sim a transmissão de um *corpus* estruturado para difundir os bens religiosos ou capital simbólico ao grupo pertencente: o capital religioso (BOURDIEU, 2007). Bourdieu aponta a existência de uma divisão social do trabalho dentro desse campo:



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

A gestão do depósito do capital religioso (ou sagrado), produto do trabalho religioso acumulado, e o trabalho religioso necessário para garantir a perpetuação desse capital para garantir a perpetuação deste capital garantindo a conservação ou a restauração do mercado simbólico em que o primeiro se desenvolve, somente podem ser assegurados por meio de um aparelho de tipo burocrático que seja capaz, como por exemplo a igreja, de exercer de modo duradouro a ação contínua (ordinária) necessária para assegurar a própria reprodução ao reproduzir os produtores de bens de salvação e serviços religiosos, a saber, o corpo de sacerdotes, e o mercado oferecido a estes bens, a saber, os leigos (em oposição aos infiéis e aos heréticos) como consumidores dotados de um mínimo de competência religiosa (*habitus religioso*) necessária para sentir a necessidade específica de seus produtos. (BOURDIEU, 2007, p. 59).

Ainda que não seja objetivo de uma escola de música transmitir um capital religioso, podemos vislumbrar que alunos procuram a música como forma de obter ganho dentro da igreja. Reck (2011) aponta que o mercado fonográfico passou a se relacionar com a música gospel da mesma forma que a música secular, ou seja, visando o consumo e, partindo disso, o gênero gospel americano passou a se fundir com gêneros locais da música antes considerada “impura”. Assim, a aprendizagem de outros gêneros musicais, que inicialmente se configura capital cultural, converte-se em capital religioso por meio da música.

A diversidade de formas em que a música gospel passou a ser produzida, distribuída e consumida oferece um quadro complexo da influência dessas condições na construção da identidade musical gospel. Dizer que um músico é gospel é ao mesmo tempo dizer muito e dizer pouco. Se por um lado significa que ele faz parte de uma unidade de valores e crenças de caráter religioso que lhe estabelece uma identidade generalizante com outros músicos gospel, ao mesmo tempo essa categoria não dá conta das inúmeras influências musicais que lhe atravessam o cotidiano (as vivências musicais em família, a escolha por determinado instrumento ou gênero musical, as mídias) e como esses valores musicais são ressignificados e negociados, a partir de uma cultura gospel. (RECK, 2011, p. 82).

A diversidade e a diferença no currículo precisa apontar para um diálogo inter-religioso. É sabido que laico não é sinônimo de ateu. Porém, dar voz apenas a determinada religião específica não deve significar permitir que esta monopolize o espaço escolar, mas sim participar de um diálogo com outras religiões. A escola pública



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
*"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"*





moderna não pode ter como objetivo reproduzir as peculiaridades identitárias de seus alunos.

Como forma de diálogo inter-religioso, a perspectiva da interculturalidade crítica:

(...) Focaliza a interculturalidade como um dos componentes centrais dos processos de transformação das sociedades latino-americanas, assumindo um caráter ético e político orientado à construção de democracias em que redistribuição e reconhecimento cultural sejam assumidos como imprescindíveis para a realização da justiça social. (CANDAU, 2010, p. 164).

Candau (2010) aponta a colonialidade do poder como os padrões de poder baseados numa hierarquia – racial ou sexual – e na formação de identidades – brancos, mestiços, índios, negros –, tendo na colonialidade do saber eurocêntrico ocidental como única forma de penetração de uma forma de pensamento válida. A prática de uma interculturalidade decolonial visa romper com a estrutura de um sistema já arraigado em nossa prática, que inclui a religião cristã como dominante – ainda que cristã católica.

4. Considerações finais

Os alunos entrevistados foram caracterizados por sua prática de música ligada à religião cristã como elemento propulsor do despertar da aprendizagem de música. Observou-se a música como forma de conversão de capital cultural em capital religioso, transferindo os saberes da escola de música para a igreja.

Há um apontamento sobre duas visões distintas de profissionais a serem formados nessas escolas: o Músico para igrejas e restaurantes e o Instrutor de Música. O currículo das escolas de música estudadas apontam somente para a formação do músico.

A música religiosa não pode ser ignorada nas escolas de música sob o pretexto de ser laico. Por outro lado, a música oriunda de uma determinada religião não pode figurar a maior parte do repertório de um aluno. É necessário um diálogo com outras religiões não cristãs e músicas “do mundo” de diversos gêneros e uma reflexão acerca





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

disso. Se o currículo atua como produtor de identidades apontado por Santos (2012), este precisa se fazer presente através de um diálogo inter-religioso, afim de não se configurar uma visão única, que caracteriza a continuidade de uma visão colonial.

Ainda que não haja uma disciplina específica para se realizar a discussão sobre música, criar espaço em outras disciplinas pode ser parte da construção coletiva de um PPP amplamente discutido com os professores que objetive tanto a prática musical quanto o perfil crítico sobre as práticas musicais locais.

Se na educação básica o acesso à escola foi se universalizado sem se universalizar a escola, o acesso a essas escolas de música públicas sequer foi universalizado² e sua evasão continua corroborando com uma educação tradicional e elitista. Cabe aos gestores debaterem com os professores soluções alternativas para reconfiguração do currículo afim de atender às necessidades dessas escolas³.

A presente pesquisa não pretende esgotar o assunto. Serão necessárias mais pesquisas para uma melhor caracterização do músico e professor de música formados em escolas públicas de música, assim como a influência da religião nessas escolas.

² Uma vez que há processos seletivos de ingresso, como prova de ingresso ou sorteio das vagas, configurando grande fila de espera entre alunos.

³ No caso da Escola de Música Villa-Lobos (Núcleo Avançado Tom Jobim), por ser polo da Escola de Música Villa-Lobos, vislumbrar tal prática nos parece muito difícil, tendo em vista que não houve – ao menos nos últimos seis anos – nenhum diálogo direto entre professores do polo e seus coordenadores de sua sede, fazendo que com a prática da escola não dialogue com a realidade local.





II Seminário Nacional do Fladem Brasil

11 a 14 de Setembro - 2018. Vitória - ES

Referências

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 6ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. RUSSO, Kely. Interculturalidade e educação na América latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, nº 29, p. 151-169, jan.-abr. 2010. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=3429&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em 19 Jun. 2018.

_____. DARBEL, Alain. **O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público**. 2ª ed. São Paulo: EDUSP/Zouk, 2007.

PEREIRA, Marcus Vinicius Medeiros. **Ensino superior e as Licenciaturas em Música (pós diretrizes curriculares curriculares nacionais 2004): um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares**. 279 f. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Mato Grosso do Sul, 2012.

_____. **Poder, derecho y classes sociales**. 2ª ed. Bilbao: Editorial Desclée de Brower, 2000.

RECK, André Müller. **Práticas musicais cotidianas na cultura gospel: um estudo de caso no ministério de louvor Somos Igreja**. Santa Maria, RS. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria, 2011. 144 p.

SANTOS, Regina Marcia Simão. Et. Al. Pensar música, cultura e educação hoje. in: SANTOS, Regina Marcia Simão. **Música, cultura e educação: os múltiplos espaços de educação musical**. Porto Alegre: Sulina, 2012. 2ª ed.

SOUZA, Jussamara. **Aprender e ensinar música no cotidiano: pesquisas e reflexões**. in: SOUZA, Jussamara. **Aprender e ensinar música no cotidiano**. (Org.). Porto Alegre: Sulina, 2009.



II Seminário Nacional do Fladem Brasil
"Educação Musical e o Pensamento Latino-Americano:
Interações entre Currículo, Pedagogias Abertas e Formação Humana"

