

XI

Encontro de Pesquisa e Extensão do
Grupo de Pesquisa Música e Educação
MusE - 2021

MusE



Em parceria com

RELEM - Rede Latino-Americana de Educação Musical



Educação musical na América Latina em tempos de pandemia

21 A 24 DE SETEMBRO DE 2021 | EDIÇÃO ONLINE

ANAIS

2021

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

REALIZAÇÃO



MusE



APOIO



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

Edição

2021 XI Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação MusE/UDESC

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

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

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA

Reitor:

Prof. Dilmar Baretta

Vice-Reitor:

Prof. Luiz Antonio Ferreira Coelho

Pró-Reitora de Administração:

Marilha dos Santos

Pró-Reitor de Ensino:

Prof. Nério Amboni

Pró-Reitor de Extensão, Cultura e Comunidade:

Prof. Mayco Moraes Nunes

Pró-Reitor de Planejamento:

Alex Onacli Moreira Fabrin

Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação:

Profa. Letícia Sequinatto

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

Profa. Regina Finck Schambeck
Líder do Grupo

Prof. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo
Vice – Líder

Profa. Regina Finck Schambeck
Editora

Secretaria
Maira Ana Kandler
Mara Síntique Del Guerra Valério

XI Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação - MusE

ANAIS

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

Rua Madre Benvenutta, 2007 - Itacorubi – Florianópolis/SC

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

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

E-mail: muse.grupo@gmail.com

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

E56 Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE (9.2021: Florianópolis, SC) / Regina Finck Schambeck, Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo (Orgs.).

Anais [recurso eletrônico] / 11º Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE: Educação Musical na América Latina em tempos de pandemia, 21 a 24 de setembro de 2021 em Florianópolis, SC. – Florianópolis, UDESC, CEART, 2021.

ISSN: 2446-5143

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

Inclui referências.

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

CDD: 780 - 20. ed.

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

Comissão Organizadora

Regina Finck Schambeck
Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo

Coordenação Técnica do evento

Gian Marco de Oliveira
Rafael Prim Meurer

Apoio Técnico

Ássia dos Santos Barreto
Conceição de Maria Cunha
Gabriela Flor Visnadi e Silva
Gian Marco de Oliveira
Mara Síntique Del Guerra Valério
Maira Ana Kandler
Mariana Lopes Junqueira
Rafael Dias de Oliveira
Rafael Prim Meurer
Vitor Rodrigues Manzke

Arte

Rômulo Emanuel Quinelatto

Conselho Editorial

Prof. Carlos Poblete Lagos (Universidade do Chile)

Profa. Cássia Virgínia Coelho de Souza (UEM)

Prof. José Soares (UFU)

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

Profa. Regina Finck Schambeck (UDESC)

Prof. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo (UDESC)

Profa. Viviane Beineke (UDESC)

Comitê Científico

Coordenadores

Prof. Sérgio Figueiredo (UDESC/Brasil)

Profa. Viviane Beineke (UDESC/Brasil)

Professores participantes

Profa. Cássia Virgínia Coelho de Souza (UEM/Brasil)

Profa. Cláudia Ribeiro Bellochio (UFSM/Brasil)

Profa. Conceição de Maria Cunha (Brasil)

Profa. Euridiana Silva Souza (UnB/Brasil)

Prof. Gian Marco de Oliveira (Brasil)

Prof. José Soares (UFU/Brasil)

Profa. Lia Viégas Mariz de Oliveira Pelizzon (SC/Brasil)

Profa. Lisbeth Soares (SC/Brasil)

Profa. Lyscenia Durazo (Peru)

Profa. Luciana Hamond (UFMT/Brasil)

Profa. Maira Ana Kandler (UDESC/Brasil)

Profa. Martha Ena Rodriguez (Colômbia)

Prof. Rafael Dias de Oliveira (SC/Brasil)

Prof. Rafael Prim Meurer (SC/Brasil)

Profa. Regiana Blank Wille (UFPEl/Brasil)

Profa. Regina Finck Schambeck (UDESC/Brasil)

Profa. Rosalia Trejo Leon (México)

Profa. Sandra Mara Cunha (UDESC/Brasil)

Profa. Silvia Villalba (Argentina)

Prof. Thiago Xavier de Abreu (UEPG/Brasil)

Profa. Vanilda Lúcia F. Macedo (IFSUL/Brasil)

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

Data: 21 a 24 de setembro de 2021

Conferência de Abertura, Mesa redonda e Comunicações

Local do evento: **Centro de Artes – CEART/ On-line**

Av. Madre Benvenutta, 2007

Itacorubi - Florianópolis – SC

Fone: (48) 3321-8330

PROGRAMAÇÃO:

21/09

18h – 18h30 **Mesa de Abertura do XI Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo MusE**

18h30h **Conferência de Abertura: “Educação e pandemia na América Latina: entre erros cometidos e lições aprendidas”.**

Profa. Geovana Mendonça Lunardi Mendes (UDESC/PPGE)

22/09

9h – 12h **Sessão de Comunicações Ia, Ib, Ic, 2a, 2b, 2c**

14h30 – 17h **Mesa redonda I – “Educação musical na escola regular em tempos de pandemia”**

Moderadora: Profa. Viviane Beineke (UDESC-Brasil)

Professoras convidadas:

Profa. Vanilda Macedo (IFSul-Brasil)

Profa. Eloisa Gonzaga Florianópolis-Brasil)

Profa. Pilar Ciruelos (PUCP-Peru)

23/09

9h – 12h

Sessão de Comunicações Ia, Ib, Ic, 2a, 2b, 2c e 2d

14h30 – 17h

Mesa redonda II – “Formação de professores de música em tempos de pandemia”**Moderadora:** Profa. Maira Ana Kandler (UDESC-Brasil)**Professores convidados**

Prof. Adrian Matto – (ISPEA-Música-Argentina)

Profa. Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo (UnB-Brasil)

Profa. Rosemara Staub (UFAM-Brasil)

24/09

9h – 11h30

Mesa redonda III – “Educação musical na educação especial em tempos de pandemia**Moderadora:** Profa. Regina Finck Schambeck (UDESC-Brasil)**Professoras convidadas:**

Profa. Lisbeth Soares (FASCS-Brasil)

Profa. Violeta Schwarcz (USAL- UBA-Argentina)

Profa. Regiana Blank Wille (UFPel-Brasil)

14h30 – 17h

Mesa redonda IV – “Educação musical em projetos sociais em tempos de pandemia**Moderador:** Prof. Sérgio Figueiredo (UDESC-Brasil)**Professores convidados:**

Profa. Andrea Rodriguez (UNC-Colômbia)

Profa. Cláudia Freixedas (Projeto Guri/Sustenidos-Brasil)

Profa. Patricia Gonzales e Rubén Carrillo (UACH-México)

17h – 17h30

Sessão de encerramento**Professores convidados:**

Profa. Regina Finck Schambeck (MUSE-UDESC-Brasil)

Profa. Ana Lucía Frega (RELEM-UADE-Argentina)

Prof. Sérgio Figueiredo ((MUSE-UDESC-RELEM-Brasil)

CURRÍCULO DOS CONVIDADOS:



Profa. Geovana Mendonça Lunardi Mendes

Professora titular da Faculdade de educação FAED da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), e do Programa de pós graduação em Educação. Pesquisadora, bolsista produtividade do Cnpq. Presidenta da Anped, gestão 2019-2021. Entre outros cargos que ocupou junto à Udesc, exerceu a Chefia do departamento de Pedagogia e também foi o Diretora de Ensino na FAED. É fundadora do Grupo de Pesquisa do CNPq "Observatório de Práticas Escolares", e é coordenadora do Laboratório Observatório de Práticas Escolares. Na Udesc e líder do Grupo OPEN, no CNPq. Foi editora associada e compõem a comissão editorial de diferentes periódicos nacionais.



Profa. Vanilda Lúcia Ferreira de Macedo

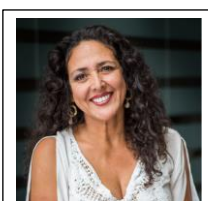
Doutora em Música (Educação Musical - UFRGS), Mestre em Música (Educação Musical - UDESC) e Licenciada em Música (UDESC). Foi professora colaboradora da UDESC entre 2009 e 2011, período em que lecionou Percepção Musical e Estágio Supervisionado e atuou como regente assistente do Coral da UDESC. Possui experiência profissional na área, em escolas regulares públicas e privadas, escolas livres de música e corais. Também tem experiência em formação continuada para professores(as). Atualmente é professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense - Campus Venâncio Aires, onde leciona no Ensino Médio Integrado e no curso de Especialização em Educação.



Prof. Eloisa Costa Gonzaga

Mestra em Música pela Universidade do Estado de Santa Catarina- UDESC (2020), possui graduação em Música pela UDESC (2018), graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC (2011).

Atua como professora de música na Rede privada de Florianópolis e São José, nos seguimentos da educação infantil, ensino fundamental I e II. Atua como cantora de samba e música popular brasileira. Desenvolve pesquisa sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e Educação musical.



Prof. Pilar Ciruelo Infanzón

Licenciada en música con mención en canto del Conservatorio Nacional de Música, hoy Universidad Nacional de Música. Magistra en Integración e Innovación educativa de las TIC de la escuela de posgrado de la Pontificia

Universidad Católica del Perú. Mezzosoprano, integrante del Coro Nacional del Perú, uno de los elencos oficiales que depende del Ministerio de Cultura. Comparte la interpretación con la docencia en centros educativos y universidades, con amplia experiencia en el aprestamiento musical y taller de coro con niños de pre escolar, edades 4 y 5 años. Actualmente es coordinadora de la Especialidad de Música de la Facultad de Artes Escénicas de la Pontificia Universidad Católica del Perú.



Prof. Dr. Adrián Matto

Professor de música em diversas instituições educativas, incluindo Instituto Superior del Profesorado de Música ‘Prof. Lilia Yolanda Pereno de Elizondo’, na província de Chaco, Argentina, e Instituto Superior del Profesorado de Música ‘Carmelo Horlando de Biasi’, na cidade de Corrientes, Argentina. É também professor da Facultad de

Artes, Diseño e Ciências de la Cultura da Universidad Nacional del Nordeste, Argentina.



Profa. Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo

Doutora em Música (2007), área de concentração Educação Musical, pelo Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Em 2017/2 realizou estágio pós-doutoral na Suécia pelo programa de cooperação CAPES/STINT - Programa Cooperação CAPES/Swedish Foundation for International Cooperation in Research and Higher Education com apoio financeiro da CAPES. É professora adjunta no Departamento de Música da Universidade de Brasília (MUS/IdA/UnB), onde atua na área de Educação Musical e Formação de Professores de Música. Na pós-graduação, atua no Programa Mestrado Profissional em Artes - PROFARTES, UnB, sendo vice-coordenadora do programa. Dentre as atividades de ensino, pesquisa e extensão ministra disciplinas pedagógico musicais como Práticas de Ensino de Música e Estágio Supervisionado em Música. No período de 2011 a 2015 coordenou o Programa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID e de 2018/2 a 2019 foi professora orientadora no Programa Residência Pedagógica. Desenvolve pesquisas na área de Formação de Professores de Música, Desenvolvimento Profissional e Humano, Ensino e Aprendizagem de Música, Criatividade e Música e, recentemente em Interculturalidade.



Profa. Rosemara Staub

Docente Titular da Universidade Federal do Amazonas - UFAM, lotada desde (1990) na Faculdade de Artes/FAARTES. Coordenadora do Mestrado Profissional em Artes - IES Associada (UFAM/UEA). Professora do Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia/PPGSCA/UFAM. Presidente da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música/ANPPOM (2020/2021). Exerceu o cargo de Diretora da Faculdade de Artes-FAARTES/UFAM (2017-2021). Possui doutorado em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP (2002), Mestrado em Artes (Música) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP (1996) e graduação em Educação Artística (Música) pela Faculdade de Artes Santa Marcelina (1980/1982). É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Música na Amazônia e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Processos de Criação em Arte. Na pesquisa, têm experiência na área de Artes, com ênfase em Arte-Cultura, Arte-Educação, Artes Visuais e Educação Musical, atuando, principalmente,

nos temas de pesquisa: Processos de Criação, Crítica Genética, Arte-Educação, Semiótica da Cultura e Educação Musical. Durante sua carreira profissional foi Coordenadora Acadêmica (pro-tempore) da FAARTES (04 a 05/2017); Coordenou as turmas de Primeira licenciatura em Música do Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica/ PARFOR, no interior do Amazonas/AM (2010/2017); Coordenou o curso de Música da UFAM (2012/2013) e o Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia/PPGSCA/UFAM (2010/2012). É membro associada na SBPC, ABEM, ANPPOM, FLADEM, ABET, MANUSCRÍTICA e FAEB.



Profa. Regiana Blank Wille

Possui Graduação em Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Música pela Universidade Federal de Pelotas (1996), Mestrado em Música – Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2003) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (2013). Professora Associada da Universidade Federal de Pelotas. Tem experiência na área de Música, com ênfase em Educação Musical, atuando principalmente nos seguintes temas: educação musical, aula de música, ensino e aprendizagem, formação do professor e prática pedagógica, identidade profissional, musicalização infantil (bebês), educação musical e infância, educação musical inclusiva e TEA. Coordena o Grupo de Pesquisa Formação Docente e Educação Musical – GPeDEM e o GEEMIN – Grupo de Estudos em Educação Musical e Inclusão. Coordena, também, o Projeto de Musicalização Infantil da UFOEL. Atualmente é presidenta da Associação dos Docentes da UFPEL – ADUFPEL/ANDES.



Profa. Lisbeth Soares

Professora de musicalização infantil e professora responsável pelo Programa de Apoio Pedagógico e Inclusão da Fundação das Artes de São Caetano do Sul/SP. Já atuou em rede pública de ensino como professora de Educação Especial e em cursos de licenciatura em Música e de pós-graduação em Educação Musical. Doutoranda em Educação

pela Faculdade de Educação da USP. Mestre em Educação Especial pela UFSCar. Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da USP, com especialização em Educação Especial pela Universidade Metodista de São Paulo. Tem formação técnica em Música pela Fundação das Artes de São Caetano do Sul/SP, tendo participado de diversos cursos na área de Educação Musical, nacionais e internacionais. É autora dos livros "Música e Educação Especial" (Ação Educacional Claretiana, 2015) e "Música, educação e inclusão: reflexões e práticas para o fazer musical" (Editora Intersaberes, 2020).



Prof. Violeta Schwarcz

Doctora en Psicología de la Universidad del Salvador, Licenciada en Psicología de la Universidad de Buenos Aires y Musicoterapeuta de la Universidad del Salvador. Profesora Nacional de Música, especialidad Piano en el Conservatorio Nacional de Música “Carlos López Buchardo”.

Es Profesora Titular Ordinaria en la Universidad del Salvador en la Carrera de Musicoterapia en las Cátedras de Dinámica de Grupos; Metodología y Estadística; Seminario de Investigación. Es Jefa de Trabajos Prácticos en la Universidad de Buenos Aires en la Cátedra de Psicología Social de la Lic. en Psicología. Ha diseñado y supervisa el área de Estimulación Temprana y Educación Especial del Centro de Recuperación Adaptación y Recreación CREAR de Buenos Aires. Ha publicado más de 100 trabajos entre capítulos de libros, investigaciones y artículos y dictado cursos de posgrado a nivel nacional e internacional siendo sus áreas de interés en investigación la epistemología y clínica psicológica y musicoterapéutica.



Prof. Andrea Rodrigues Sánchez

Trabajadora social de la Universidad Nacional de Colombia y músico. Su trabajo académico se ha desarrollado desde hace más de una década en relación a la construcción de la paz a través de espacios musicales colectivos en Colombia. Tiene una maestría y un doctorado en la Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz de la Universidad Jaime I de Castellón,

España. Así mismo, se especializó en la Universidad Nacional de Colombia en Acción sin Daño y Construcción de paz y en la Universidad Complutense de Madrid en Salud mental en situaciones de violencia política y catástrofes. Sus publicaciones en la temática se han realizado en revistas nacionales e internacionales y libros del mismo alcance. Actualmente Andrea trabaja en el área psicosocial de la Fundación Nacional Batuta (BNF). También es miembro de la Asociación Colombiana de Investigadores Musicales (ACIMUS) y parte de la Asociación Internacional de Investigación para la Paz. Participa igualmente de la red The Arts of Inclusion la cual cuenta con representantes de diferentes países de Latinoamérica y Europa.



Profa. Cláudia Freixedas

Educadora musical e flautista doce. Mestre em Música pela ECA-USP (2015). Especialista em Capacitação docente em Música Brasileira pela Anhembi Morumbi (2004) e estudou no Conservatório Real de Haia-Holanda (1992- 1994). Graduada em Educação Artística com Habilitação em Música pela ECA-USP (1991). Superintendente Educacional da Sustenidos. Atua na formação de professores de música do ensino fundamental e infantil. Ministrou oficinas sobre a didática da flauta doce nos Seminários Latinoamericano de Educação Musical – FLADEM, em Montevideú, Puebla, Lima e Bogotá em 2013, 2016 e 2017, 2019; no Seminário Internacional do Red de Escuela, Medellin em 2019; na 2ª Conferência Pan-americana de Educação Musical da ISME, no Chile, em 2013. Em 2012, no III Encontro Internacional Performance Histórica de Tatuí, nas Semanas de Educação Musical IA-UNESP (2011, 2012 e 2015,) e em Encontros de Educação Musical da Unicamp e do ENECIM (2020). Foi professora nos festivais de música de Londrina (2005 e 2019), Curitiba (2005 e 2021) e Juiz de Fora (1995 a 2005). Lecionou na Escola Municipal de Iniciação Artística (EMIA-SP) de 2000 a 2012, na faculdade FIAM-FAAM, de 2009 a 2015 e na Faculdade Cantareira, de 2013 a 2020. Além do Fontegara atua como concertista nos grupos: Doces Diálogos, Trio Sospirare, Tempus Transit, que se apresentam regularmente em diversas salas de concerto de São Paulo executando repertório de Música Antiga, Popular Brasileira e Contemporânea.



Profa. Patricia A. González-Moreno

Profesora e investigadora de la Universidad Autónoma de Chihuahua. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (2013-2024). De 2012 a 2016, fue miembro del Comité de Directores de la Sociedad Internacional de Educación Musical (ISME), donde además presidió el *Advocacy Standing Committee* (2012-2014) y la Comisión de Investigación (2018-2020). Sus intereses en investigación incluyen la psicología educativa y musical, motivación y creatividad, aspectos psicológicos en la ejecución musical y desarrollo profesional docente.



Prof. Rubén Carrillo

Maestro en Innovación Educativa (2019), se encuentra actualmente estudiando el Doctorado en Educación, Artes y Humanidades, en la Universidad Autónoma de Chihuahua. Sus intereses de investigación se centran en la alfabetización musical, aprendizaje musical informal y música popular. Cuenta con publicaciones en la Revista Internacional de Investigación Musical (RIEM-ISME), Revista Portuguesa de Educação Artística, entre otras. Se ha desempeñado como docente de música desde 2008 hasta el presente, tanto como maestro particular, fundador y director en academias privadas y maestro en instituciones de educación media.



Profa. Ana Lucía Frega

Ha dedicado la totalidad de su vida profesional - desde su grado inicial logrado en el Conservatorio Nacional de Música de Buenos Aires - al vasto tema de la Educación Musical. Ha enseñado en todos los niveles y modalidades de la escolaridad general y se ha desempeñado como Docente de Pedagogía, Didáctica y Metodología de la Enseñanza en el Conservatorio mencionado y en Institutos y Universidades de su país y del extranjero, incluyendo USA y Canadá. Directora del Instituto Superior de Arte del Teatro

Colón de Buenos Aires durante diez años, su labor al frente de tan importante institución de formación artística se ha visto coronada por el éxito. En 1996, logró su título de Doctora en Música (PhD) con especialidad en Educación. Es autora de numerosos libros y artículos, varios de ellos publicados en inglés, español, francés, portugués y vasco. Presenta continuamente ponencias y trabajos de investigación ante Seminarios y Congresos Argentinos e Internacionales, tanto en Latinoamérica como en Asia, Africa, América del Norte y Europa. Actualmente es coordinadora de RELEM-UADE-Argentina.

APRESENTAÇÃO

O Grupo de Pesquisa e Extensão Música e Educação – MusE realizou nos dias 21 a 24 de setembro de 2021 a 11ª edição do Encontro de Pesquisa e Extensão do MusE.

O evento apresentou como tema **“Educação musical na América Latina em tempos de pandemia”** e propôs a apresentação de diferentes abordagens envolvendo distintos interlocutores, pesquisadores, professores e estudantes sobre os impactos do COVID-19 na educação musical em diferentes países da América Latina.

A atividade apresentou práticas e reflexões da educação musical na escola regular, na formação de professores de música, na educação especial e em projetos sociais, sempre considerando os impactos da pandemia e os desafios e as transformações nos modos de se pensar e executar as atividades de ensino e aprendizagem em educação musical.

O XI encontro do Grupo MusE obteve 200 inscritos, o que muito nos orgulha e nos motiva para continuarmos a organizar nossos eventos. Em 2010, quando realizamos a primeira edição, tínhamos objetivos mais modestos. Nessa época, tratava-se de um encontro com um caráter mais regional que visava fortalecer a educação musical no estado de Santa Catarina, com participações de estudantes e professores de instituições formadoras como a Univali, Furb e Uniplac. Em anos posteriores, avançamos com as inscrições e participações oriundas de toda a região sul do Brasil. Em uma nova fase, com a possibilidade de realizar os encontros no formato on-line, foi possível envolver além das diferentes regiões brasileiras, diversos países da América Latina, mérito do prof. Sérgio Figueiredo, vice-líder do grupo MusE e coordenador da RELEM.

Queremos destacar a importante contribuição da Profa. Ana Lucía Frega na edição do XI Encontro de Pesquisa e Extensão do MusE. A Profa. Frega, que é coordenadora da Rede latino-americana de educação musical (RELEM), muito nos honrou com sua participação, pois é uma das primeiras educadoras musicais que contribuiu para o fortalecimento da educação musical na América Latina. Sua parceria com a PPGMUS tem acontecido com frequência, estando presencialmente em Florianópolis e, recentemente, participou em atividades da disciplina Fundamentos da Educação Musical. Assim, a parceria entre o MusE e a RELEM se devem, também, a esses contatos anteriores que agora se concretizaram sob a forma de evento.

A programação do XI encontro do Grupo MusE, mais uma vez, manteve a tradição adotada pela comissão editorial. Estão sendo publicados 38 artigos aprovados pelo Comitê Científico. Este comitê é formado por diversos professores, parceiros do Grupo MusE, aos quais queremos deixar nossos agradecimentos expressos, pois foi pela avaliação criteriosa desses professores que foi possível manter a qualidade dos trabalhos publicados nesses Anais apresentados nas sete sessões de comunicações. Destes trabalhos publicados, três são comunicações apresentadas por professores e professoras de outros países da América Latina. De modo geral, as temáticas abordadas nos artigos perpassam por relatos de experiência com usos de tecnologias, criação e adequação de material pedagógico, ensino de práticas coletivas como coral, bateria, violão, flauta doce e percussão corporal com a mediação de tecnologia, experiências de formação de professores e de educação infantil.

Por fim, queremos estender o convite para que nossos leitores acessem ao canal do Youtube do Grupo MusE¹ - Música e Educação e assistam as gravações da conferência de abertura, das mesas redondas e da mesa de encerramento, pois além da transmissão ao vivo, os vídeos continuam disponíveis.

Desejamos a todos uma boa leitura!

Profa. Regina Finck Schambeck

¹ O canal está disponível no link: https://www.youtube.com/channel/UCa3h_Cy5rPlk4jXdmn-uN4A/videos

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	20
ENSINO DE BATERIA ONLINE: A PERSPECTIVA DOS ALUNOS SOBRE A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICs) <i>Adriel Correia Amâncio, Paulo Marins</i>	25
O MÉTODO SUZUKI PARA FLAUTA DOCE: UM ESTUDO SOBRE A PERSPECTIVA DE PROFESSORES <i>Gabrielle Alvarenga, Ilza Zenker Leme Joly</i>	33
RECONSTRUYÉNDONOS EN PANDEMIA: EXPERIENCIAS DE DOCENTES Y ESTUDIANTES DE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALIZANTES DEL CONSERVATORIO “ÁSTOR PIAZZOLLA”. ARGENTINA <i>Paula Julieta Barragán, Alicia Cristina de Couve, Graciela Noemi Flores</i>	40
A BANDA DE MÚSICA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO MUSICAL: TRAJETÓRIAS, INFLUÊNCIAS MUSICAIS E MOTIVAÇÕES DE DUAS MUSICISTAS <i>Bianca Guerra Bione, Regina Finck Schambeck</i>	48
O FAZER-PERCEBER MUSICAL DURANTE A AÇÃO E DEPOIS DA AÇÃO: UMA ABORDAGEM EPISTEMOLÓGICA SOBRE O CONHECIMENTO PROCEDIMENTAL <i>Renato de Carvalho Cardoso</i>	56
A MÚSICA NO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM NÍVEL MÉDIO: OS FAZERES NA SALA DE AULA COM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL <i>Conceição de Maria Cunha, Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo</i>	63
MULHERES NEGRAS NA MÚSICA: COMPOSIÇÃO E CRÍTICA NA EDUCAÇÃO MUSICAL EM MODO REMOTO <i>Consuelo Paulino Bylaardt, Rafael Dias de Oliveira, Viviane Beineke</i>	71
AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E O CANTO CORAL: UMA BREVE REVISÃO DA LITERATURA EM DUAS REVISTAS BRASILEIRAS <i>Jucélia da Cruz Estumano, Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo</i>	80
UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE OS RECURSOS TECNOLÓGICOS UTILIZADOS EM MEIO A PANDEMIA NO PROJETO DE EXTENSÃO CORAL ENCANTOS DA ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UFPA <i>Jucélia da Cruz Estumano, Anielson Costa Ferreira, Hélio Jônatas Lima Araújo, Oseas Dias Duarte Junior, Rodrigo Gabriel Ramos Rodrigues, Eugenia Cristina dos Santos Lobato</i>	88
MÚSICA, COMPOSIÇÃO E CRÍTICA SOCIAL: UM PROJETO NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NÃO PRESENCIAL <i>Vivian Silva Fiori, Matheus Agostini Ribeiro Batista, Consuelo Paulino Bylaardt, Viviane Beineke</i>	96
REPRESENTAÇÕES MENTAIS NA DISCIPLINA DE SOLFEJO EM TEMPOS DE PANDEMIA <i>Ricardo Dourado Freire, Tasmim Alves Gregorim</i>	104
CURSO DE VIOLÃO BÁSICO PARA PROFESSORAS GENERALISTAS: OPORTUNIZANDO A MÚSICA NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL <i>Isabel Nercolini Ceron</i>	111

VAMOS TOCAR? CURSO DE FÉRIAS PARA VIOLINISTAS - UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DAS ATIVIDADES EM FORMATO REMOTO

Juliana Lima Verde..... 116

A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MÚSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO

Ana Luiza Coutinho da Silva Leal, Jucélia da Cruz Estumano..... 123

CONSTRUINDO A PESQUISA SOBRE O ACESSO E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR EM MÚSICA: PROCESSOS METODOLÓGICOS PARA IDENTIFICAR BARREIRAS ENFRENTADAS POR ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

Vinicius Alves Maciel; Regina Finck Schambeck..... 131

FORMAÇÃO INVENTA – PROJETOS CRIATIVO-MUSICAIS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA

Ana Carolina Manhães, Barbara Ogleari; Viviane Beineke..... 139

TEA E EDUCAÇÃO MUSICAL: UMA PROPOSTA DE ESTUDO MULTICASO SOBRE O ATENDIMENTO DO PROJETO MUSICALIZAÇÃO INFANTIL DE BLUMENAU EM TURMAS COM CRIANÇA/S AUTISTA/S

Julio Cesar Pamplona Soares, Regina Finck Schambeck..... 147

EL USO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN MOMENTOS DE COVID-19 EN EL NIVEL SUPERIOR DEL CONSERVATORIO SUPERIOR DE MÚSICA DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES “ASTOR PIAZZOLLA”. ESTRATEGIAS SINCRÓNICAS Y ASINCRÓNICAS

Fernando Miguel Plana..... 155

ADAPTAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA ALUNOS AUTISTAS: UMA PROPOSTA DE ESTUDO DE CASO COM O MÉTODO D’O PASSO

Rômulo Emanuel Quinelato, Regina Finck Schambeck..... 163

PROFESSOR DE MÚSICA COM SÍNDROME DE STARGARDT: AS EQUALIZAÇÕES DE DIREITO DURANTE A PANDEMIA COVID-19 NO ENSINO REMOTO MUSICAL

Renato Antonio Brandão Medeiros Pinto..... 172

ARTE MUSICAL Y PEDAGOGÍA EN EL CONVERSATORIUM: DIÁLOGO PARTICIPATIVO Y ANÁLISIS COMPARATIVO DE LA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE MUSICAL

Víctor Manuel Rubio Carrillo, David Fernando Echeverría Valencia, Natalie Vanessa López, Eliana Sofía Vaca, Ignacio González, Sebastián López Prado..... 178

HÁBITOS DE ESCUTA, RECURSOS TECNOLÓGICOS E PLATAFORMAS DIGITAIS: UM ESTUDO COM ESTUDANTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA UFPA

Edwillen Araújo da Silva, Jucélia da Cruz Estumano..... 187

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE ARTE PARA O ENSINO MÉDIO NA BNCC

Tereza Cristina Benevenuto Lautério..... 194

TECNOLOGIAS DIGITAIS E EDUCAÇÃO MUSICAL: UM PANORAMA DAS PUBLICAÇÕES BRASILEIRAS NOS ÚLTIMOS DEZ ANOS

Wellington Freitas Viana, Fernanda de Moura Estevão Peroba..... 201

LAS PARTITURAS NO CONVENCIONALES Y LA EXPERIMENTACIÓN SONORA EN LA EDUCACIÓN PRESENCIAL Y VIRTUAL

Silvia Esther Villalba, Adrian Jorge Matto, Maria Rosa Alcaraz..... 210

MUSICA E PANDEMIA: O PAPEL FUNDAMENTAL DO JINGLE COMO PAISAGEM SONORA DO ISOLAMENTO SOCIAL	
<i>André Henrique Vital</i>	218
CORAL DA FILÔ ONLINE - UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	
<i>Carmem Ribeiro Costa, Marcos Câmara de Castro</i>	225
EDUCAÇÃO MUSICAL NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA CIDADE DE CHAPECÓ/SC	
<i>Adriano Santos Michelin, Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo</i>	232
FORMAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS EM ESCOLAS LIVRES DE MÚSICA E/OU CONSERVATÓRIOS: A INCLUSÃO EM DEBATE EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS DE EDUCAÇÃO MUSICAL	
<i>Mara Síntique Del Guerra Valério, Regina Finck Schambeck</i>	241
MEU CORPO E MINHA CASA: PROPOSITURAS DE MUSICALIZAÇÃO PELA PERCUSSÃO CORPORAL EM TEMPOS DE CONFINAMENTO	
<i>Taísa Aparecida dos Santos Almeida</i>	250
A EDUCAÇÃO MUSICAL INFANTIL NA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: RELATO DE EXPERIÊNCIA	
<i>Ássia dos Santos Barreto, Regina Finck Schambeck</i>	257
MUSICALIZAÇÃO INFANTIL NO ENSINO REMOTO: TEMAS PARA REFLEXÃO	
<i>Tiago Madalozzo, Vivian Dell' Agnolo Barbosa Madalozzo, Angelita Maria Vander Broock, Regiana Blank Wille</i>	267
A ARTE NO CURRÍCULO BASE DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DO ENSINO FUNDAMENTAL DO TERRITÓRIO CATARINENSE	
<i>Jeison Uliana Mohr, Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo</i>	275
O (SUB)EMPREGO DE PROFESSORES DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO EM REDES PÚBLICAS DE ENSINO NO ESTADO DE SANTA CATARINA	
<i>Gian Marco de Oliveira, Regina Finck Schambeck</i>	282
O DESENVOLVIMENTO CRIATIVO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MÚSICA EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DO SUL DO BRASIL	
<i>Mariana Lopes Junqueira, Regina Finck Schambeck</i>	291
PROJETO TRILHAS E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: CAMINHOS COLABORATIVOS NA ESCOLA	
<i>Bárbara Funke Haas, Maitê Vitória Alonso, Mayra Souza Gandra, Viviane Beineke</i>	299
#INVENTAEMCASA: PROCESSOS E DESAFIOS NA ELABORAÇÃO DE PROJETOS COLABORATIVOS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR	
<i>Lia Viégas Mariz de Oliveira Pelizzon, Gabriela Flor Visnadi, Cecília Marcon Pinheiro Machado, Viviane Beineke</i>	308
A PRESENÇA DA MÚSICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA MODALIDADE NORMAL EM NÍVEL MÉDIO: UMA BREVE REVISÃO DE LITERATURA	
<i>Vítor Rodrigues Manzke, Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo</i>	317

ENSINO DE BATERIA ONLINE: A PERSPECTIVA DOS ALUNOS SOBRE A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICs)

AMÂNCIO, Adriel¹

Universidade de Brasília (UnB)

MARINS, Paulo²

Universidade de Brasília (UnB)

Resumo: Este artigo é um recorte de uma pesquisa de mestrado em andamento, onde se busca observar o ensino da bateria no Centro de Educação Profissional – Escola de Música de Brasília (CEP-EMB). Tal ensino hoje é totalmente mediado pelas TICs, e ocorre de forma online. Procuraremos buscar a perspectiva de três alunos acerca do uso das TICs no ensino da bateria. Um desses alunos fez todo seu curso de forma presencial, mas seu recital de formatura online; outro fez parte de seu curso presencialmente e agora cursa de forma remota, e um terceiro já iniciou seu curso no formato online. A pesquisa será conduzida por meio de um questionário e possivelmente com entrevistas semiestruturadas com os referidos alunos onde buscaremos desvelar suas experiências e expectativas no curso e se estas foram alcançadas, atentando também para o uso das TICs em distintos momentos do ensino da bateria. Espera-se que com os resultados desta pesquisa possamos trazer contribuições no que concerne ao ensino de instrumentos musicais online, e mais especificamente no ensino de bateria.

¹ E-mail: aadrielcorreia@gmail.com

² E-mail: marins@unb.br

Palavras-chave: Ensino de bateria online; Tecnologias da Informação e Comunicação; Perspectiva dos alunos.

Introdução

O trabalho aqui apresentado é uma pesquisa em construção e faz parte de um projeto de mestrado em andamento em música/educação musical, onde buscamos observar por meio da perspectiva dos alunos, como tem se dado o ensino da bateria com as mudanças ocorridas com o advento da Sars-Covid-19 e como estes alunos percebem a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) nestas aulas. Dessa forma, esperamos poder tentar reunir propostas e estratégias que de certa forma contribuam com os professores de bateria no que concerne ao ensino de bateria online ou mais especificamente o que vem sendo adotado no momento, que é o chamado Ensino Remoto Emergencial (ERE) (Hodges et al. 2020). No caso do lócus desta pesquisa (rede pública de ensino do Distrito Federal), tal modalidade é chamada de EMT (Ensino Mediado por Tecnologia).

A motivação que surge na busca sobre o assunto das TICs associadas ao ensino da bateria é na perspectiva de como os alunos têm recebido essas aulas, de forma a buscar entender como tais tecnologias têm agregado em seus estudos, e como eles enquanto alunos têm recebido essas ferramentas. O interesse pelo tema vem primeiramente da complementação do meu trabalho de conclusão de curso na Universidade de Brasília, que abordou a “observação de aulas de bateria online, utilizando o guia da Online Learning Consortium”, Amâncio (2018). Assim, aproveitando o atual momento de transição ou complementação em que escolas de música ou até mesmo professores particulares têm passado devido ao chamado ERE. Surgiu assim a motivação de se pesquisar sobre: Que ferramentas tecnológicas estão sendo utilizadas no ensino da bateria? Como essas ferramentas têm sido recebidas por aqueles que estudam o instrumento?

Pretende-se com esse estudo trazer o olhar do aluno, comparando suas experiências vividas em um ensino presencial, semipresencial e/ou à distância, sendo esse um ensino formal, com três alunos do CEP-EMB, sendo um estudante do curso presencial e que concluiu com um recital de formatura online, o segundo, que começou seu curso de forma presencial e hoje cursa de forma virtual e o terceiro que já começou estudando no formato online, e assim observar como essas tecnologias têm sido abordadas nesses

contextos de ensino e como seus alunos têm vivenciado essas experiências. Como ainda não chegamos à fase das entrevistas, ainda não temos definido se os três alunos serão do mesmo professor, ou de professores diferentes. Pelo mesmo motivo não traremos neste artigo informações concretas sobre quais ferramentas tecnológicas estão sendo usadas neste momento.

Gohn (2020) alerta que esse atual cenário da pandemia de Covid-19 no início de 2020 apresentou enormes desafios para a educação, em todo o mundo, e que muitos professores foram colocados frente à demanda de dar continuidade a suas aulas à distância, em alguns casos sem ter nenhuma experiência anterior nessa modalidade de ensino. Dessa forma, não houve o devido tempo para planejamento, preparação de materiais, para o aprendizado sobre as tecnologias envolvidas e principalmente sobre as pedagogias inerentes ao trabalho à distância.

A bateria

No Brasil, Barsalini, (2009), relata a chegada da bateria por volta dos anos vinte do século XX. Luft, (1999, p. 109), descreve a bateria como “um instrumento da família dos membranofones, formado por vários tambores de diversos tamanhos, que são especialmente tocados por apenas um músico”. Desde seu surgimento, no início do século XX, ela veio como forma de tentar adaptar o que vários percussionistas faziam, para que apenas um músico fizesse sozinho na bateria. Nessa época, as bandas tinham entre dois e três percussionistas, mas com a invenção do pedal de bumbo e a estante de caixa, um único baterista poderia fazer o trabalho de três. Nascendo assim a bateria (CANGANY apud PAIVA 2001).

O ensino da bateria

O ensino da bateria atualmente no CEP-EMB acontece de forma remota, por meio de aplicativos de web conferência, acontecendo nessa modalidade, devido à pandemia da COVID-19. Entretanto, é importante mencionar que tal modalidade não se enquadraria como educação a distância (EaD) propriamente dita, apesar de a EaD ter como conceito, que professores e alunos estejam separados fisicamente, mas através das tecnologias digitais eles se tornem próximos e ocorra assim a interação entre eles, sendo essa a ideia básica da EaD apontada por Moore e Kearsley (2007. p. 1). Porém, é importante ressaltar que tal modalidade não é originalmente adotada pelo CEP-EMB (lócus de pesquisa desse

projeto) nas aulas de bateria da referida instituição, já que a EaD tem suas características próprias de ensino e regimentos diferenciados da modalidade de ensino presencial, que é a adotada pelo CEP-EMB.

Como mencionado anteriormente, devido à pandemia da Sars-Covid-19, alunos e professores CEP-EMB, tiveram de se adequar ao que se chamou de “ensino remoto emergencial”. No ensino da rede pública do Distrito Federal, como falado, sugere-se a utilização do termo “ensino mediado por tecnologia” (EMT).

Segundo Gohn (2003 e 2011), desde o final do século XX houve uma acentuada disseminação da internet comercial, o que facilitou novos meios para a EaD, e devido esse avanço, os recursos tecnológicos usados para as aulas de instrumentos musicais nessa modalidade, têm sido investigados.

Mas como estão ocorrendo essas aulas? Quais são as ferramentas utilizadas para que o ensino da bateria ocorra com essa nova modalidade de ensino de bateria? Como os alunos estão recebendo tais mudanças?

O ensino foi em boa parte modificado, pois nem todos trabalhavam com a modalidade remota. Mas e agora, o que fazer? Como trabalhar? São várias perguntas que surgiram e surgem a todo o momento a respeito de como ensinar, mas, baseando-se nessas perguntas, pretendemos observar como e quais são essas tecnologias utilizadas no ensino/aprendizagem deste instrumento. Nossa intenção é olhar para o aluno, e através de uma entrevista, ouvir três alunos CEP-BEM e observar o contato de cada um com as tecnologias utilizadas e as experiências com que eles foram e estão sendo submetido durante suas aulas.

Através do olhar desses alunos, pretendemos observar como tem sido esse ensino online, que tem ocorrido de forma emergencial, para que esses alunos não percam seus anos letivos, assim observar essas vivências, e tentar responder de que forma os estudantes estão aprendendo.

Souza (2006) ressalta a tecnologia como uma ferramenta de estudo no aprendizado da bateria, porém reforça o papel do professor em direcionar os estudos. Nesse mesmo estudo o autor aponta ainda o estudo “sério e organizado” como peça fundamental para o ingresso bem sucedido no cenário musical, a necessidade da leitura musical, e discute os métodos e a prática de estudos individuais.

Sobre as tecnologias

Kent e Leaver (2014) relatam que diversos estudos investigam o uso de redes sociais como parte do ensino, e Gohn (2017) escreve que as utilizações dessas redes podem ocorrer em espaços para o compartilhamento de conteúdos ou como oportunidade para “conversas de corredor”, ou seja, comunicações que não acontecem no ambiente virtual “oficial” dos cursos. Para ele ainda, as interações digitais de qualquer indivíduo indubitavelmente produzem implicações em sua formação profissional formal, trazendo ideias, conceitos e opiniões que circulam nas redes sociais.

Hoje o ensino CEP-EMB devido às mudanças ocorridas, o aumento da utilização das tecnologias na ministração das aulas de bateria se vê muito mais presente, seja de forma síncrona nas aulas ao vivo, ou de forma assíncrona para o compartilhamento de atividades ou ensinamentos adicionais para complementação da matéria ensinada.

Outra ferramenta utilizada nas aulas são as tecnologias de gravação, que segundo Kenski (2012, p. 44), fazem parte das chamadas tecnologias de informação e comunicação (TICs), que por princípio, fornecem vários processos de desenvolvimento das capacidades humanas, mas, “uma vez assimilada à informação sobre a inovação, nem a consideramos mais como tecnologia”. Segundo ele, quando as TICs tornam-se familiares, elas deixam de ser consideradas pela sociedade como tecnologia.

Hoje as gravações fazem parte do cotidiano das aulas do chamado “EMT”, pois servem como atividade avaliativa, mas também como observação dos conhecimentos adquiridos pelo aluno, proporcionando ao professor uma melhor observação com o intuito de corrigir ou auxiliar no aprimoramento das técnicas e movimentos na execução do instrumento, já que por motivos já relatados no estudo, sejam impossibilitados pelo fato da aula não ser presencial e nem sempre a internet funcionar como o esperado ou necessário no momento da aula. Mas segundo Couter (2010, p. 6), “nunca foi tão fácil gravar suas próprias músicas”. Isso para ele se dá pelo que Morel (2010, p. 30-31) relata que com o enfraquecimento das gravadoras e com o aumento do processo de inovação tecnológica, fez surgir estúdios de menor porte e até caseiros, os chamados “home studios”, o que acaba facilitando que esses alunos hoje possam com mais facilidade efetuar suas gravações e de forma mais colaborativa participar das aulas.

Justificativa

A intenção da atual pesquisa é poder ouvir o aluno como peça fundamental desse processo de ensino e aprendizagem, e através desse olhar, tentar com o auxílio de outras pesquisas, com os dados coletados e o embasamento teórico, trazer de alguma forma uma colaboração ao campo da educação musical. Tais dados serão coletados através de uma entrevista com os três alunos que serão escolhidos posteriormente na próxima fase do projeto de pesquisa.

Este estudo propõe atender ao objetivo geral e aos objetivos específicos, e buscaremos com esse, visualizar na perspectiva do aluno, como tem sido sua experiência com as tecnologias implementadas em suas aulas de bateria, quais são essas ferramentas, se elas de alguma forma já haviam sido utilizadas em algum momento de seus estudos ou se somente agora elas estão sendo utilizadas. Outra questão relevante que pretendemos estudar e observar com essa pesquisa é como os alunos têm absorvido o conteúdo proposto pelo professor, para tentarmos compreender como tem sido essa nova vivência com a mudança na forma de ensino, e também sobre possíveis benefícios ou dificuldades dessa nova modalidade.

Em seu estudo sobre “a música brasileira depois da internet”, Galleta (2013) traz alguns dados para mostrar um considerável avanço ou aumento, do acesso à internet no Brasil. Segundo ele, o advento da internet mudou o mundo da música, e enquanto nós começamos a dar-nos conta do alcance e natureza do impacto das mudanças que se operam neste cenário contemporâneo recente, novas transformações se encontram em processo.

Para Gohn (2010, p. 11), muitos recursos podem ser utilizados para promover a interação do aluno com outras fontes além do seu professor, colocando-o em contato com uma grande diversidade nas formas de pensar e aprender música.

Com base nas citações e artigos lidos sobre o assunto, é que surge o interesse de pesquisar sobre tal assunto, pois os mesmos textos falam sobre uma aula online ou que se utiliza das TICs, mas, de forma pensada e organizada previamente, deixando-nos a vontade de observar como tem sido essa utilização no caso dessa mudança não esperada devido à pandemia e como isso pode ter ou não impactado no aprendizado do aluno.

Objetivo Geral

Observar na perspectiva dos alunos, como as tecnologias utilizadas no atual momento do ensino da bateria têm auxiliado os estudantes no aprendizado do instrumento.

Objetivos Específicos

- Identificar as TICs que vêm sendo usada nas aulas da bateria no contexto da CEP-EMB;
- Buscar o olhar do aluno a respeito do uso das TICs nas aulas de bateria;
- Observar possíveis vantagens ou dificuldades na atual forma de ensino.

Próximos Passos

Esse então é um breve relato de como está o projeto até o momento, sendo os próximos passos a aplicação do questionário com os três alunos participantes da pesquisa e possivelmente uma entrevista semiestruturada com os mesmos. Após a coleta dos dados, será feito um diálogo com as bibliografias encontradas sobre o assunto, e assim tentar trazer dados que possam colaborar de alguma forma com a área da educação musical, mais especificamente com o ensino de instrumentos online. Como relatado anteriormente, o trabalho completo e com os dados analisados, será apresentado como dissertação ao Programa de Pós-Graduação em Música da UnB, para obtenção do grau de Mestre em Música, na linha de pesquisa: Tecnologias da Informação e Comunicação no Processo de Formação em Música, linha B, Processos de Formação em Música.

Referências

AMÂNCIO, Adriel Correia. **Ensino de música à distância**: observação de aulas de bateria online, utilizando o guia da Online Learning Consortium. 2018. 65 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música). Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: <<https://bdm.unb.br/handle/10483/23718>>. Acesso em: 10 de agosto de 2020 as 10h00min.

BARSALINI, Leandro. **As sínteses de Edison Machado**: um estudo sobre o desenvolvimento de padrões de samba na bateria. Campinas, 2009. 172f. Dissertação (Mestrado em Música). UNICAMP.

CANGANY, Harry. A Evolução dos “Sets” de Bateria. **Revista Modern Drummer Brasil**, n.1, p. 31-37. Junho, 1996.

- DE SOUZA, Henry Raphaely **Aula de bateria e a abordagem integradora da educação musical**. Florianópolis 2008.
<https://www.academia.edu/7684736/aula_de_bateria_e_a_abordagem_integradora_da_educacao_musical>. Acesso em: 03 de agosto de 2021 às 14h29min.
- COUTER, Leo. **Como gravar suas músicas e colocar na internet**. Barueri, SP, Girassol, 2010.
- GALLETTA, Thiago Pires. **Cena musical independente paulista - início dos anos 2010: a música brasileira depois da internet**. Campinas, SP, 2013.
- GOHN, Daniel M. **Autoaprendizagem musical: alternativas tecnológicas**. São Paulo: Editora Annablume, 2003.
- GOHN, Daniel M. **Educação musical à distância: abordagens e experiências**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.
- GOHN, Daniel M. A segunda fase da vivência tecnológica. In: SANTIAGO, Glauber. **Usos de recursos tecnológicos na educação musical**. São Carlos: EDUFSCar, 2017. p. 23-36.
- GOHN, Daniel M. Aulas on-line de instrumentos musicais: novo paradigma em tempos de pandemia. **Revista da Tulha (USP)**, v. 6, n. 2, p. 152-171, 2020.
- HODGES, Charles; TRUST, Torrey, MOORE, Stephanie; BOND, Aaron, LOCKEE, Barb. The difference between emergency remote teaching and online learning. **EDUCAUSE Review**, March 27, 2020 Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 01 ago. 2021.
- KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Editora Papirus. 2012. p. 44.
- KENT, Mike; LEAVER, Tama. **An education in Facebook?: higher education and the world's largest social network**. New York: Routledge, 2014.
- LUFT, Celso Pedro. **Mini Dicionário Luft**. 18. ed. São Paulo: Ática 1999.
- MOREL, Leonardo. **Música e tecnologia: um novo tempo, apesar dos perigos**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2010.
- MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação à distância**. Uma visão integrada. Tradução: Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007.
- PAIVA, Rodrigo G.. **Material Didático para Bateria e Percussão**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.
- SOUZA, Mariana. Ensino Fundamental. **Revista Bateria&Percussão**. N. 111, p. 40-46, Novembro, 2006.

O MÉTODO SUZUKI PARA FLAUTA DOCE: UM ESTUDO SOBRE A PERSPECTIVA DE PROFESSORES

ALVARENGA, Gabrielle¹

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

JOLY, Ilza Zenker Leme²

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Resumo: O presente artigo é resultado de uma pesquisa em que buscou compreender a visão de professores de flauta doce que se capacitaram no Método Suzuki sobre o referido método para o instrumento, além de entender as principais características que os motivaram a realizar a capacitação no método. Para atingir tal objetivo, buscou-se no site da Associação Suzuki das Américas por professores brasileiros de flauta doce que tenham realizado o curso de Filosofia Suzuki e, pelo menos, o curso do livro 1 do instrumento, tendo encontrado um total de dezoito professores. Como forma de coleta de dados, foi realizado um questionário, que foi enviado via e-mail para todos os professores identificados e tendo como participantes oito desses professores; já análise de dados foi realizada sob a perspectiva da Análise de Conteúdo. O estudo aponta que todos os professores participantes são formados em algum curso superior; acreditam que os princípios da Filosofia Suzuki são essenciais para formação musical e humana dos alunos, sendo este um fator importante para sua escolha em realizar a capacitação. Outro item identificado diz respeito ao aumento de capacitação de novos professores no método Suzuki para flauta doce após uma professora brasileira formar-se como *teacher trainer*.

Palavras-chave: Flauta doce; Método Suzuki; Educação Musical.

Introdução

O presente artigo objetiva compreender a visão de professores de flauta doce sobre o Método Suzuki, voltando-se para os que são capacitados no método (professores que

¹ E-mail: gabrielle.alvarengag@gmail.com

² E-mail: ilzazenker@gmail.com

realizaram os cursos de Filosofia Suzuki e pelo menos o curso do Livro 1 do Método para flauta doce). Buscou-se entender como alguns professores brasileiros que escolheram utilizar o Método Suzuki para o ensino de flauta doce entendem o método, por meio de um questionário. Além disso, foi possível compreender aspectos da formação dos professores entrevistados, as motivações que os levaram à realizar a capacitação, suas percepções de potencialidades e limitações do método e também como a Filosofia Suzuki se desdobra no método para flauta doce.

O Método Suzuki, também conhecido como Abordagem da Língua Materna ou de Educação do Talento (ILARI, 2012, p.187-190), foi criado por Shinichi Suzuki, no Japão. O pensamento basilar para a construção do método, que inicialmente era para violino, teve origem nas observações de Suzuki ao ensinar crianças bem pequenas, de onde concluiu que as crianças aprendem sua língua materna através da repetição, da observação, no ambiente onde está inserida e pelo envolvimento da família. Para além da formação musical, Suzuki pensava na possibilidade de contribuir para com a formação do caráter das pessoas e dar sentido às suas vidas através do ensino de música. Essa filosofia proposta por Suzuki é desenvolvida sob alguns pilares: o tripé aluno-professor-pais, a construção do caráter dos alunos pela prática musical, o ambiente propício e o princípio de que todos são capazes de aprender. O talento é algo desmistificado por Suzuki, já que o autor considera que todas as pessoas podem aprender, sendo necessário somente desenvolver as habilidades para que isso aconteça. O ensino não se restringe somente à aprendizagem musical, mas ao desenvolvimento humano paralelo a ela. Suzuki acreditava que através do bom exemplo dos professores e dos pais, que participam da aula, o aluno pode se desenvolver humanamente e, para além do instrumento, as aulas fortalecem laços familiares, o autoconhecimento e a autoconfiança.

O método para a flauta doce foi adaptado por Katherine White¹ junto com o próprio Suzuki. As músicas escolhidas por eles seguem a metodologia de um planejamento encadeado, no qual, gradativamente o aluno vai tomando contato com uma sequência de aprendizagens do mais fácil para o mais complexo, com foco no desenvolvimento de uma habilidade de cada vez, incluindo um processo de revisão contínuo e constante.

¹ Katherine White é formada em educação musical pela Quincy College, Massachusetts, e é professora certificada pelo Instituto da Educação do Talento no Japão, além de ser *Teacher Trainer* reconhecida pela Associação Internacional Suzuki.

Metodologia

Para compreender a visão dos professores de flauta doce que utilizam o Método Suzuki para o ensino do instrumento foi utilizada a aplicação de questionários (PENNA, 2017), construídos a partir de questões abertas com o intuito de colher tanto o conteúdo objetivo das perguntas como dados inesperados. Os questionários foram aplicados remotamente através de e-mail, onde foram encaminhados aos professores a apresentação da pesquisa, as pesquisadoras, o termo de consentimento¹ e o questionário.

A seleção dos professores participantes ocorreu pela busca no site da Associação Suzuki das Américas (SAA)², que disponibiliza o cadastro dos professores brasileiros de flauta doce. Foram encontrados vinte e cinco professores, porém, somente dezoito haviam registrados em seus perfis o curso de capacitação referente ao livro 1 do instrumento. O contato foi realizado pelo e-mail disponibilizado pela SAA, onde descreveu-se a pesquisa, pedindo suas participações, juntamente do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e do link de acesso do questionário online. Dos dezoito professores contatados, somente oito responderam ao questionário.

Os dados obtidos foram analisados com base na Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). Na pré-análise foi realizada uma primeira leitura das respostas dos questionários visando possibilidades de agrupamento para a análise dos dados. Essa leitura mostrou algumas características em comum nas respostas dos professores, tornando viável uma análise comparativa entre eles, a fim de compreender tanto as percepções em comum quanto as distinções. Na etapa de exploração do material, foi realizada uma segunda leitura das respostas, onde as respostas de cada uma das questões obtidas no questionário foram agrupadas de forma a compreender de maneira geral as observações dos professores e as peculiaridades apresentadas por cada um deles em referência ao Método Suzuki para flauta doce. Após essas observações, foi realizada uma interpretação dos dados coletados a partir de categorias criadas para padronizar a análise.

Resultados e discussões

Sobre o perfil dos professores, identificou-se: os oito professores respondentes têm formação em curso superior, sendo que somente um deles não cursou uma graduação

¹ É importante destacar que antes do contato com os professores, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética na Plataforma Brasil, onde obteve o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) de número 30891820.7.0000.5504.

² Ver mais em: <https://suzukiassociation.org/>.

na área da música; seis professores realizaram uma formação técnica/conservatorial em algum instrumento (não necessariamente a flauta doce) e quatro realizaram uma Licenciatura em Educação Musical; os oito professores realizaram alguma capacitação complementar à sua formação superior, sendo que pelo menos três desses professores realizaram outros cursos além da capacitação Suzuki, como Kodaly, Orff e Dalcroze, por exemplo.

Em relação a como e por que de estudar a flauta doce, considerando o estigma do instrumento (PAOLIELLO, 2007), identificou-se que apenas três dos oito professores escolheram aprender flauta doce como um instrumento musical de atuação, e não por obrigação de formação. A motivação desses professores é variada: contato com a família (Professor 2); contato com a família e escola (Professor 4); e curso de formação (Professor 7).

Sobre o tempo que leciona e quais métodos de ensino já utilizou nesse período, verifica-se que os professores entrevistados são bastante experientes e utilizaram diversos métodos de ensino de flauta doce, como os métodos Steps e Videla, o próprio Suzuki e “Minha doce flauta doce”, de Mario Mascarenhas. Ou seja, não são todos os professores que utilizaram algum método de ensino de flauta doce específico até realizarem sua capacitação na Metodologia Suzuki.

Sobre como conheceram o Método Suzuki, por que e por quais motivos escolheram se capacitar no método, identificamos que a motivação dos professores converge sobre: a participação da família na aprendizagem do instrumento; os bons resultados técnicos apresentados pelos alunos; entender a flauta doce como instrumento de performance e não de iniciação musical; e a forma como as técnicas são ensinadas através de um planejamento bem-feito, crescente desde peças mais simples, às mais complexas. Sobre a escolha pela capacitação, ressaltam: o fato de os alunos alcançarem altos níveis artísticos, treinarem a escuta e gostarem de fazer música; aprender o instrumento como sua língua materna e de forma prática e a formação e percepção do professor em colaborar com a formação global do aluno.

Podemos concluir que a maioria dos pontos levantados pelos professores estão contidos na Filosofia Suzuki, principalmente ao princípio de que todas as pessoas são capazes de aprender, sendo necessário somente exercitar as habilidades necessárias (SUZUKI, 1994, p. 17-18). Essa perspectiva foi nomeada por Joly e Severino (2016, p. 19-26) como Educação Musical Humanizadora como aquela que, para além da técnica

instrumental, considera o ser humano como foco central, na qual professores e alunos aprendem em conjunto, utilizando e reforçando o respeito, o diálogo e ações colaborativas, além do desenvolvimento da identidade.

Questionados sobre o tripé de ensino professor-aluno-pais, os professores acreditam que a atuação dos pais ou responsáveis é essencial para que a criança tenha condições de alcançar excelentes resultados de desenvolvimento técnico e musical. Além disso, todos ressaltaram essa relação ser importante para construção do caráter do indivíduo, podendo desenvolver a autoestima, a disciplina, a autonomia e a motivação.

A capacitação dos professores na metodologia exige a realização dos cursos regulamentados pela SAA que tem como pré-requisito básico para qualquer outro curso a realização do curso de Filosofia Suzuki, que norteia toda a metodologia. Para o curso de capacitação dos instrumentos, é preciso fazer uma avaliação de performance do instrumento antes da realização da formação¹. (ASSOCIAÇÃO SUZUKI DAS AMÉRICAS, 2005).

Sobre quando esses professores realizaram essa capacitação, identificou-se que: somente um deles realizou sua formação na Metodologia Suzuki antes de 2010; um se capacitou em 2010; outro em 2012 – sendo essas capacitações com professores estrangeiros. Os demais professores realizaram a formação somente depois de 2015, ano que coincide com a qualificação como *teacher trainer*² de flauta doce de uma professora de flauta doce brasileira, Renata Pereira, pela Associação Suzuki das Américas. Pode-se refletir que a possibilidade de se capacitar com uma professora brasileira sem precisar realizar a formação no exterior expandiu o método no Brasil.

Sobre os pontos positivos, os professores apontaram: formação de alunos com excelência, trata a música como linguagem, auxilia no desenvolvimento do ouvido interno, da memória, abarca um vasto repertório bem construído, auxilia na boa postura e na sonoridade dos alunos desde o começo, é cuidadoso com os detalhes das músicas durante o aprendizado e também com a fundamentação teórica para o professor. Percebe-se que potencialidades estão voltadas para a formação do aluno, discorrendo sobre pontos

¹ A avaliação é feita por meio da gravação de um vídeo que comprove a capacidade de performance do professor candidato ao curso. Cada nível dá direito a realização de uma certa quantidade de livros do instrumento, sendo que o Método para flauta doce contém doze livros: 4 para flauta doce soprano, 4 para flauta doce contralto e mais 4 com peças que misturam a performance dos dois instrumentos. Os níveis para a audição dos cursos de flauta doce são divididos em: pré-básico – pode realizar o curso somente do livro 1, básico – pode realizar os livros 1 e 2, intermediário – permite realizar os livros de 1 a 4 - e o avançado – permite realizar todos os doze livros do Método.

²Professora capacitadora

considerados importantes para ser um musicista, além de citar novamente pontos voltados para a formação do professor, corroborando a formação de excelência.

Sobre as limitações, os professores mencionam questões sobre o ambiente, a formação do professor, a falta de envolvimento dos pais e a falta de repertório de músicas brasileiras. Pode-se compreender que algumas limitações discutidas pelos professores são voltadas para momentos onde pontos importantes da filosofia em que o Método se baseia não ocorrem de maneira a colaborar com a formação global do aluno. Além disso, volta-se para a questão da formação do professor, valorizando que ser um professor Suzuki exige não só uma excelente capacitação como uma capacidade de performance no instrumento de alta qualidade.

Por fim, deixamos um espaço aberto para que os professores relatassem o que acreditam ser importantes e que não foi mencionado no questionário. Os professores relataram sobre os desafios de ser professor, sobre sempre procurar ser o melhor exemplo para seu aluno, não usar a educação musical como entretenimento, mas sim realizá-la com qualidade, a importância de pesquisas que corroboram para a divulgação do Método Suzuki e sobre o fato de a SAA exigir uma qualidade musical dos professores. Essas falas ressaltam a importância da capacitação dos professores e da maneira de se fazer a Educação Musical (ambos devendo ser feitos com qualidade), além da divulgação do Método, que é consideravelmente novo em comparação a outros métodos como Kodaly, por exemplo.

Considerações finais

A partir da fala dos professores podemos apontar algumas características consideradas importantes, limitações e potencialidades do Método Suzuki, além de compreender as motivações na capacitação da metodologia. Concluiu-se que os professores respondentes lecionam há pelo menos dez anos e possuem alguma formação superior, além de a maioria ter se capacitado na metodologia Suzuki após 2015. As respostas dos professores sobre as potencialidades, as características importantes e os pontos que motivaram a capacitação desses professores no Método Suzuki se voltaram para a filosofia base do método, principalmente questões sobre a formação global do ser, a relação triádica pais-professor-aluno (que é considerado essencial por eles), a formação musical muito bem construída (boa sonoridade, postura e técnica do instrumento) e a importância na capacitação do professor.

Referências

- ASSOCIAÇÃO SUZUKI DAS AMÉRICAS. Disponível em: <<https://suzukiassociation.org/>>. Acesso em: 15 ago. 2021
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Edição 70, 1977.
- ILARI, Beatriz. Shinichi Suzuki. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: InterSaberes, 2012. p.185-218.
- MASCARENHAS, Mario. **Minha Doce flauta Doce-1o Vol**. Irmãos Vitale, 1977.
- PAOLIELLO, Noara de Oliveira. **A Flauta Doce e sua Dupla Função como Instrumento Artístico e de Iniciação Musical**. 2007. Monografia (Licenciatura Plena em Educação Artística - Habilitação em Música) - Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.domain.adm.br/dem/licenciatura/monografia/noarapaoliello.pdf>>. Acesso em: 15 ago 2021
- PENNA, Maura. **Construindo o primeiro projeto de pesquisa em Educação e Música**. Porto Alegre: Sulina, 2017.
- QUINTA ESSENTIA. **Renata Pereira, flautista do Quinta Essentia, é agora SAA teacher Trainer**. Disponível em: <<http://quintaessentia.com.br/en/post/renata-teacher-trainer/>>. Acesso em: 15 ago 2021
- SEVERINO, Natália B.; JOLY, Ilza Z. L. Definindo conceitos: o que é isso que chamamos de educação musical humanizadora? SEVERINO, Natália B.; JOLY, Ilza Z. L. **Processos educativos e práticas sociais em música: um olhar para educação humanizadora**. Curitiba: Editora CRV, 2016. p.19-27.
- VIDELA, Mario; AKOSCHKY, Judith. **Iniciação a Flauta doce soprano. Vol. I**. São Paulo: Ricordi Brasileira, 1985.
- SUZUKI, Shinichi. **Educação é amor: um novo método de educação**. 2. Gráfica Pallotti, 1994.

RECONSTRUYÉNDONOS EN PANDEMIA: EXPERIENCIAS DE DOCENTES Y ESTUDIANTES DE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALIZANTES DEL CONSERVATORIO “ÁSTOR PIAZZOLLA” ARGENTINA

BARRAGÁN, Paula Julieta¹

Conservatório Superior De Música de La Ciudad de Buenos Aires “Ástor
Piazzolla (CSMCBAAP)

DE COUVE, Alicia Cristina²

Conservatório Superior De Música de La Ciudad de Buenos Aires “Ástor
Piazzolla (CSMCBAAP)

FLORES, Graciela Noemí³

Conservatório Superior De Música de La Ciudad de Buenos Aires “Ástor
Piazzolla (CSMCBAAP)

Resumen

Este trabajo se enmarca en una investigación iniciada en 2019 sobre la construcción del rol docente de las/os estudiantes que cursan los Talleres de las Prácticas Profesionalizantes correspondientes a los profesorados del Conservatorio Superior de Música Ástor Piazzolla (Argentina). Presentamos un recorte centrado en lo que implicó para docentes y estudiantes la construcción de las prácticas durante 2020 a través del análisis de las producciones escritas de ambos actores. Se hace foco en los saberes

¹ E-mail:paubarragan@gmail.com

² E-mail:aliciadecouve@gmail.com

³ E-mail:gachiflores@gmail.com

experienciales y la mirada personal de los/as informantes. Ambos actores coinciden en resaltar los saberes adquiridos, la valorización del trabajo realizado, las desigualdades tecnológicas y de comunicación que afectaron a docentes y estudiantes y la necesidad de realizar las prácticas en el territorio escolar con niños/as. Los/las estudiantes destacan la relevancia de los vínculos, la optimización de tiempos y recursos que les posibilitaron cursar más materias; la alegría de acreditar la asignatura, los problemas de salud que conllevan la exposición a la pantalla como la heterogeneidad de actitudes docentes y de propuestas áulicas. Sus respuestas dan cuenta de la realización de un análisis crítico y reflexivo sobre la propia práctica dentro del campo de la Educación Musical.

Palabras-clave: Música. Formación Docente. Saberes Experienciales.

Justificación

Este equipo de investigación desarrolla desde 2019 un trabajo centrado en la construcción de prácticas docentes profesionalizantes del Nivel Superior del Conservatorio Superior de Música de la Ciudad de Buenos Aires “Ástor Piazzolla” (CSMCBAAP), que abarca el período 2019 – 2022 y que ha sido presentado en diversas jornadas y congresos nacionales e internacionales. (BARRAGÁN; DE COUVE; FLORES, 2020)¹

En marzo de 2020 nos sacudió la noticia de una extraña y peligrosa pandemia que nos obligaba a quedarnos en nuestros hogares con las familias, los trabajos y las incertidumbres, que eran muchas y que perduraron por meses. En Argentina, se dispuso un Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio en etapas, que implicó el remplazo de la clase presencial por la virtual en todos los niveles educativos durante todo el ciclo lectivo.

Las líneas de análisis del trabajo de investigación original se corrieron de su eje. Los desafíos y vivencias transitadas por los actores institucionales fueron de tal magnitud que ameritó realizar un recorte de dicha investigación centrado en lo que implicó para docentes y estudiantes la construcción de las prácticas durante el 2020.

Objetivos

Realizar un recorte puntual y coyuntural en contexto de pandemia sobre la investigación macro llevada adelante por este equipo.

¹ Disponible en: <http://revista433.damus.musica.ar/index.php/principal/article/view/14>

Conocer los relatos de los/as estudiantes de las prácticas profesionalizantes de los profesorados de música del CSMCBAAP en el contexto del covid, 19 e indagar en los saberes experienciales construidos.

Analizar las reflexiones del equipo docente acerca de las decisiones y acciones llevadas adelante para la realización de las prácticas de la enseñanza de la música.

Marco Teórico

Hacemos foco en los talleres porque coincidimos con Negrin y Bonino (MENGHINI; NEGRIN, 2015) respecto a que son el espacio ideal en el que los saberes se producen, se transforman y se jerarquizan. La inclusión de estos espacios en la currícula de los profesorados de música desde el primer año es un indicador del consenso general acerca de su relevancia formativa constituyéndose en soporte de los demás trayectos académicos del campo de la formación general (pedagogía, didáctica, psicología, etc.).

En estos talleres hace varios años que se dejó de lado el concepto tecnicista de las prácticas como “espacios de aplicación” para dar lugar al modelo actual que las sitúa como generadoras de saberes experienciales. (ALLIAUD, 2002).

En concordancia con Tardif (2009) entendemos como experienciales

[...] aquellos saberes actualizados, adquiridos y necesarios en el ámbito de la práctica de la profesión y que no provienen de las instituciones de formación ni de los currículos. Esos saberes están formados por otros -disciplinarios, de las ciencias de la educación, curriculares- pero traducidos, pulidos y sometidos a las certezas construidas en la práctica y en la experiencia. (MENGHINI; NEGRIN, 2015, p. 190).

A nivel institucional, la pandemia requirió de la reflexión en la acción y de la experimentación tratando de “ver la situación no conocida como algo que a la vez resulta similar y distinto de lo conocido” (SCHÖN, D., 1992, p. 71). Por tal motivo nos interesa rescatar las voces de las docentes ya que:

Nuestra tarea como enseñantes es ampliar horizontes para comprender y actuar en situaciones inéditas, sabiendo que la práctica educativa, si bien condensa discursos y enunciados disciplinares, se desmarca una y otra vez de ellos recreándose en la relación que se establece entre sujetos, saberes e instituciones (MIGUELES, 2017, p. 124).

Recuperar las palabras de docentes y estudiantes fue necesario ya que “Muchas son las miradas que se cruzan en los espacios académicos, y cada una permite intuir ideas de mundo propias, construcciones, representaciones, concepciones y creencias” (PATIÑO GARZÓN; ROJAS BETANCURT, 2009, p. 94).

Metodología

Esta investigación cualitativa, y descriptiva focaliza por un lado en las reflexiones orales y escritas, sobre las decisiones y acciones realizadas por el equipo de docentes a cargo de las prácticas a lo largo del ciclo lectivo 2020 y por el otro recupera los dichos de las/os estudiantes de segundo y tercer año del Nivel Superior de los profesorados de música. Estos/as últimos/as respondieron un protocolo de encuesta semi estructurada que forma parte de los dispositivos diseñados para la investigación macro al que se le agregó una pregunta abierta sobre el tema de estudio de este recorte. Se realizó una lectura global del material y se organizó la información según conceptos considerados clave que emergieron de su análisis.

Recurrimos a relatos y encuestas porque son instrumentos metodológicos que “evidencian la perspectiva subjetiva del narrador y del informante sobre la práctica educativa que está desplegando” (LEGUIZAMÓN, 2014, p. 35). Es esta subjetividad la que queremos recuperar, por eso priorizamos las voces de las/os informantes quienes respondieron a la pregunta ¿Qué nos sucedió al atravesar la experiencia de los talleres de prácticas de la enseñanza de la música en pandemia?

Esta pregunta, generó reflexiones y pensamientos por parte de los dos grupos participantes que expondremos a continuación.

Cabe señalar que las investigadoras forman parte del equipo docente de las asignaturas de las prácticas de la enseñanza de la música.

Desarrollo

A continuación se transcribe una selección de las reflexiones de las integrantes del equipo docente sobre nuestras experiencias en relación al tema de estudio:

“La cotidianidad se modificó cuando la puerta del Conservatorio se cerró por tiempo indefinido y las actividades educativas se instalaron en el hogar”.

“La decisión de transitar las prácticas y de garantizar la continuidad educativa aún en pandemia nos generó certezas y seguridad”.

“Fue positivo propiciar una mayor autonomía de los/as estudiantes. Se les ofreció la posibilidad de tomar una decisión: cursar en pandemia o luego. Pudieron elegir”.

“Fue una demostración extrema de cómo los/as docentes trabajamos con el emergente. Particularmente en los aspectos emocionales, fuimos sostén de aquellos/as estudiantes afectados/as de diversas maneras por la pandemia”.

“Aprendimos a desaprender mucho de lo que dábamos por sentado en nuestra tarea: el encuadre de las clases, los vínculos, las estrategias didácticas, los contenidos prioritarios, la evaluación”.

“Hicimos un curso intensivo de docentes en la virtualidad sin contar con los saberes, estrategias y recursos del mundo virtual. Se evidenció la desigualdad en el acceso a los recursos tecnológicos y conectividad, imprescindibles para la situación de aislamiento social”.

“Docentes y estudiantes estábamos en evidente situación de aprendizaje lo que propició una actitud de colaboración y construcción colectiva de saberes muy interesante”.

“Un gran desafío fue concientizar al estudiantado en el uso de las tecnologías y la elaboración de videos focalizándose en lo educativo, evitando convertirse solo en entretenedores musicales”.

“Se seleccionaron y reformularon contenidos y su evaluación permitiendo acreditar las prácticas no presenciales, convencidas del valor positivo de estos aprendizajes para la formación de los/as docentes del siglo XXI”.

“Surgieron nuevos dispositivos y problemáticas para el diseño de propuestas de enseñanza como el cálculo del tiempo de pantalla o la construcción de vínculos sin conocer a los/as destinatarios/as”.

“La confianza, los conocimientos y la solidaridad permitieron el debate franco de la diversidad de propuestas por parte del equipo docente”.

“En nuestra propia reflexión, sin dejar de poner el ojo en lo que faltó (las prácticas con niños/as reales en aulas de música), elegimos también pensar en lo existente, en lo sucedido y en los logros”.

Las siguientes reflexiones analizan lo transitado y construido por las/os estudiantes de las prácticas profesionalizantes:

Uno de los relatos más recurrentes, da cuenta de lo positivo de disponer de mayor cantidad de tiempo en los hogares, lo que permitió estudiar más el instrumento, cursar más materias, realizar cursos, clases magistrales, o compartir tiempo con las familias y ocuparse de sus casas: *“Economizar tiempos de viaje estuvo genial”, “La cursada de forma online permitió que pudiera cursar 5 materias, estudiar mucho el instrumento”.*

Algunas respuestas resaltan el valor de las clases sincrónicas en los talleres de prácticas: *“Fue lo mejor que se pudo hacer” “Me ayudó a trabajar mi paciencia y a no rendirme”.* Otros valoran la posibilidad de lo asincrónico: *“nos dio la posibilidad de poder abordar esta nueva modalidad”.*

Sus relatos mencionan encuadres diversos en los espacios curriculares de la institución y la heterogeneidad de propuestas áulicas: *“Hubo materias súper organizadas desde un comienzo, que utilizaron todos los medios de conexión posibles... en dichas materias sentí un seguimiento. Hubo otras que quizás por falta de conocimiento se quedaron en el mail, y en el trabajo individual. En otras practicamente estudiabamos la materia como en condición de libre, eso no estuvo muy bueno”.*

Realizan una evaluación de los/as docentes rescatando el profesionalismo y actitud de algunos/as de ellos/as que favoreció su aprendizaje: *“les docentes, hicieron todo lo que se pudo y más. ¡Gracias!”*, *“En este Taller de Prácticas me sentí a gusto y acompañada. La profesora siempre con una sonrisa y la mejor energía, aclara las dudas y está disponible para ayudarnos y acompañarnos”.*

Señalan como dificultades el detrimento de la salud: *“la espalda y la vista muy cansados”.* También los problemas de conectividad y la falta de dispositivos: *“Creo que es difícil llevar a cabo la cursada cuando se depende de la conexión o datos de internet”.* En algunos estudiantes esto provocó sentimientos de frustración: *“Obviamente uno se acostumbra a lidiar con estos problemas pero igual no deja de ser un poco frustrante”.*

Son profusas las referencias a los vínculos y su papel en esta etapa: *“Si bien nos faltó la posibilidad de encontrarnos con alumnos/as en tiempo real, la cursada nos brindó las herramientas para poder hacerlo luego de forma presencial... se ganó en adaptar las propuestas”*. *“Me sentí muy bien, acompañada con la cursada, con la profesora y mis compañeros para llevar adelante la materia”*.

Los logros ocupan un lugar preponderante en sus relatos: *“Lo más importante para mí es rescatar que el año no se perdió, se laboró, en algunas más en otras menos, pero al fin y al cabo, se laboró”*. *“Aprendí muchísimo y repito que pude organizarme más...fue un excelente año virtual y creo que todes lo resolvimos de la mejor manera”*.

Finalmente, rescatan la organización y adaptación del Conservatorio a la modalidad virtual, así como la cordialidad y el acompañamiento: *“lejos de poner más dificultades a la virtualidad les docentes y la institución en general creo que ayudaron a que la cursada y el fin de año sea lo más dinámico posible y que nadie se pierda la oportunidad de continuar con su aprendizaje”*.

Conclusiones

Las narrativas de los actores involucrados brindaron información sobre distintos aspectos referidos a la construcción de las prácticas profesionalizantes del grupo de docentes y de los/as estudiantes de los profesorados de música en el contexto de pandemia.

Ambos grupos manifiestan la adquisición de saberes experienciales enriquecedores de la práctica docente distintos a los que construyeron de manera presencial. Valoran los logros alcanzados y señalan las desigualdades en la posesión de recursos tecnológicos y de conectividad o la falta de la práctica real en territorio.

Las docentes denotamos el proceso de reflexión en la acción, que funcionó como andamiaje para la superación de las circunstancias que la pandemia nos impuso.

Así mismo la realización de las prácticas en este contexto permitió que saberes que los/as estudiantes poseían como nativos digitales tuvieran un lugar preponderante en sus prácticas docentes. Por lo tanto consideramos que es necesario continuar legitimando dichos saberes es decir, transformándolos de curriculum nulo en real.

Los/as estudiantes realizaron un análisis de la diversidad de situaciones y propuestas áulicas, del papel de los vínculos en la acción educativa que ellos vivenciaron y de los aportes de las modalidades sincrónicas y asincrónicas. Consideramos que sus discursos redundan positivamente en la construcción de un futuro docente reflexivo.

Referências

- ALLIAUD, Andrea. (2002). Los residentes vuelven a la escuela. Aportes desde la biografía escolar. In: DAVINI, María Cristina. **De aprendices a maestros: Enseñar y aprender a enseñar**. Reimpresión. Buenos Aires, CABA: Papers Editores, 2009. 188p.
- BARRAGÁN, Paula Julieta; DE COUVE, Alicia Cristina y FLORES, Graciela Noemí. Construcción de las prácticas profesionalizantes en el Nivel Superior: la visión de las/os estudiantes de música de los profesorado del Conservatorio Superior de Música “Ástor Piazzolla”. *Revista 4’33’’*, **Buenos Aires, CABA**, año **IX**, n. **19**, p. 141-151, dic. 2020.
- LEGUIZAMÓN, Griselda. La construcción de saberes pedagógicos en la formación del profesorado universitario REICE. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 12, n.1, p. 35-54, ene. 2014.
- MIGUELES, María Amelia. Enseñar en los espacios de formación docente. In: GARCÍA, Ana Laura, LÓPEZ, Susana Regina, DEL HUERTO MARZIONI, Clarisa. **La formación docente en escenarios contemporáneos**. 1.ed. Bernal, Bs. As.: Centro de Impresiones de la Universidad Nacional de Quilmes, 2017. 278p.
- NEGRIN, Marta. y BONINO, Gabriela. Iniciación anticipada en la docencia: Entre ser estudiantes y profesores. In: MENGHINI, Raúl, NEGRIN, Marta. **Docentes principiantes: Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza**. 1° Edición. Buenos Aires: Noveduc, 2015. Cap. IX.
- PATIÑO GARZÓN, Luceli y ROJAS BETANCURT, Mauricio. Subjetividad y Subjetivación de las prácticas pedagógicas en la universidad. **Revista Educación y Educadores**, Cundinamarca, Cundinamarca, v. 12, n.1, p.93-105, Octubre. 2009
- SCHÖN, Donald Alan. **La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones**. Segunda Edición. Buenos Aires: Paidós, 1992. 310p.

A BANDA DE MÚSICA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO MUSICAL: TRAJETÓRIAS, INFLUÊNCIAS MUSICAIS E MOTIVAÇÕES DE DUAS MUSICISTAS

GUERRA BIONI, Bianca¹

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

FINCK-SCHAMBECK, Regina²

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Resumo: O presente texto é um recorte da pesquisa desenvolvida como trabalho de conclusão de curso de Licenciatura em Música que teve como objetivo identificar os processos de formação e educação musical no contexto da Sociedade Musical Filarmônica Comercial a partir da narrativa de duas musicistas integrantes da banda. Este recorte trata da trajetória, influências musicais e motivações das musicistas ao ingressarem na banda e nela permanecerem até os dias atuais. O trabalho apresenta uma abordagem qualitativa, a partir da realização de entrevistas narrativas semiestruturadas com questões abertas, que possibilitou com que as entrevistadas apontassem as experiências que foram mais significativas. A revisão de literatura trata das concepções referentes ao ambiente de educação e formação musical que é a banda de música, e que se constituem como espaços públicos gratuitos para a aprendizagem musical. A partir disso, foi possível conhecer um pouco da trajetória e influências musicais, assim como apontar algumas das motivações apresentadas pelas entrevistadas.

Palavras-chave: Banda de Música. Educação Musical. Formação Musical.

Introdução

¹E-mail: bibioni_gb@hotmail.com

² E-mail: regina.finck@udesc.br

Este trabalho é um recorte da pesquisa de trabalho de conclusão de curso “Tocando na Banda da Sociedade Musical Filarmônica Comercial: Narrativas de duas musicistas” (BIONI, 2021), que teve como objetivo analisar a narrativa de duas musicistas da Banda da Sociedade Musical Filarmônica Comercial afim de entender como é tocar na Banda e ser musicista mulher neste espaço de formação. Neste recorte abordaremos os aspectos da trajetória, influências musicais e motivações das duas instrumentistas para ingressarem e permanecerem na banda até os dias atuais.

No contexto de educação e formação musical, as bandas de música podem ser espaços com dupla função dentro de um processo de ensino e aprendizagem musical, ou seja, há formação de novos músicos e também oportunidades para que professores de instrumentos possam aplicar e desenvolver seus conhecimentos. Desde o século XIX, as bandas de música têm exercido um papel importante na sociedade para o desenvolvimento da parte artística e cultural. Presente em muitos municípios brasileiros, as bandas de música são grande influência na formação de crianças e jovens músicos, e, geralmente, constituem espaço de formação para esse público, pois lá são iniciados na música e estudam seus instrumentos, visando apresentações coletivas. Através das bandas, pode-se alcançar um fazer musical diferenciado de outros ambientes musicais. Como esclarece Wendt (2013, p.13), “a banda de música sempre foi uma referência importante na formação de novos instrumentistas em nosso país, principalmente, na área de instrumentos de sopro e percussão”. Nas bandas de música, pode-se conhecer diversos instrumentos, repertórios e geralmente as práticas de ensino do instrumento nesse ambiente são coletivas. Além de aspectos musicais, o ensino nas bandas oportuniza também o desenvolvimento de aspectos sociais, pois as práticas coletivas proporcionam interações entre os indivíduos.

Funções de práticas coletivas de música: domínio instrumental e interação social

Para poder aprofundar um pouco mais sobre trajetórias, influências musicais e as motivações de estudantes de música a partir da participação em projetos de bandas, consultamos as produções textuais do Projeto Orquestra Geração (OG), desenvolvido em Portugal desde 2007, coordenado pela professora de música Graça Motta e pelo sociólogo e político João Teixeira Lopes.

Esse projeto apresenta a orquestra como um importante espaço de formação musical com função social e musical e tem por objetivo, segundo Cepêda (2014, p.13) “desenvolver mudanças de mentalidade e atitudes em meios sociais com índice económico e cultural baixo, utilizando a música como força motriz na execução do mesmo”. O projeto foi adaptado em Portugal em 2007 na Escola Básica Miguel Torga no Casal de S. Brás na Amadora, e oferece formação musical e prática instrumental para crianças e adolescentes de forma gratuita. Este projeto se inspira no “El Sistema”, que é um modelo didático musical da Venezuela, criado por José Antonio Abreu com o objetivo de oferecer educação musical para todos, com acesso gratuito.

O Projeto Orquestra Geração proporciona a possibilidade de os alunos terem contato com a música mesmo estando em situações sociais desfavoráveis. O projeto promove além da interação social, diversos outros benefícios como o crescimento pessoal e social. Através da prática orquestral, os alunos podem se desenvolver musicalmente, pessoalmente e socialmente. Sobre a música como aspecto social, de acordo com Costa et al. (2017, p. 128) “longe de ser uma simples cópia do social é, ela própria, ação social e interação entre uma diversidade de atores”. Ou seja, da mesma forma que na sociedade construímos relações com os demais indivíduos, na música também acontecem essas interações, e por isso ela pode ser considerada ação social. Isso fica bastante evidente nas práticas coletivas, mais do que nas aulas individuais de instrumento.

Para Costa et al. (2017) a formação sócio musical criada pelo projeto OG, é um “campo de formação instrumental (técnica), cultural e de formação social” (COSTA et al., 2017, p. 131), onde os diferentes domínios disciplinares estruturantes que nele participam se envolvem em relações exteriores de distinção e de formação no decorrer das suas práticas.

Lopes et al. (2017) explicam os processos de formação sócio musical presentes na OG:

- i) A música como prática social é encarada como um veículo para a promoção da cidadania e da inclusão social, do sentido de pertença e do desenvolvimento da identidade de grupo, podendo manter portas abertas para alguma dissidência e experimentação musicais (p.27) ou ainda,
- ii) Uma das referências típicas dos programas musicais que se processam fora do sistema educativo é a construção do conhecimento entendida numa perspectiva revolucionária e que tem lugar através de experiências partilhadas em que se quebram barreiras entre a chamada música erudita e as culturas musicais populares (p.28).

Desta forma, criou-se um espaço de formação sócio musical, onde participam desta estrutura práticas coletivas de instrumento e de formação musical. Segundo o autor, a OG adota a prática instrumental coletiva como sendo o enfoque do ensino e da aprendizagem. Os autores ainda apontam que é muito importante que ocorram apresentações em espaços públicos, assim, haverá interação não apenas entre os músicos, mas entre indivíduos externos a Orquestra.

No livro “Aprender música na Orquestra Geração”, os autores Costa et al. (2017), discutem sobre a formação sócio musical na OG. Os autores identificam que nas orquestras escolares em Portugal e, aqui no Brasil, se fazer um paralelo com as bandas de música, é fundamental a permanência dos integrantes para a própria existência do grupo. Por isso, é importante saber quais são os fatores motivacionais que fazem com que os alunos permaneçam nesses grupos musicais.

Acredita-se que a música por si só, já é um fator motivacional, mas além dela, os alunos buscam outras motivações que os fazem permanecer nas orquestras escolares e em bandas de música. Algumas destas motivações estão relacionadas com a possibilidade de os alunos terem práticas coletivas, o que faz com que aprendam mais rápido do que seria de forma individual, além da possibilidade de criação de laços de amizade entre os colegas, o que os motivam ainda mais a frequentarem e permanecerem nesses espaços. Outro fator de motivação apontado, é a possibilidade de a Orquestra tocar em locais prestigiados, e o resultado sonoro final, após horas de prática de estudo, também é visto como fator motivacional. Para os autores:

A motivação é um ingrediente fundamental do projeto que é conseguida através de uma tripla intensidade:

- i) uma intensidade social – pressupõe-se que a orquestra promove o estabelecimento de relações e laços sociais, intensificando o sentimento de pertença e incentivando a participação e a ambição de querer tocar melhor;
- ii) uma intensidade sonora – considera-se que um grande volume sonoro tem inerentemente um poder motivador;
- iii) uma intensidade de trabalho – presume-se que um determinado número de horas de ensaios e aulas é um aspeto essencial para reforçar o desejo de tocar na orquestra. (COSTA et al., 2017, p. 151-152).

A partir disso, podemos identificar algumas das motivações presentes na Orquestra, mas que também podem ser identificadas em outros espaços de ensino musical coletivo, como as bandas de música, que é o foco desta pesquisa.

Procedimentos metodológicos

A opção pela pesquisa qualitativa foi por essa abordagem apontar para sua principal característica que é a interpretação dos contextos pesquisados, assim como afirmam Moreira e Caleffe (2006), que este tipo de abordagem está inserida em um paradigma interpretativo. A escolha pelo método de narrativa se deve por uma de suas principais características, segundo Clandinin e Connelly (2011), a possibilidade dos participantes de contarem histórias. A narrativa como instrumento de coleta de dados possibilita a utilização de entrevistas com questões abertas, deixando as próprias colaboradoras apontarem para as experiências que lhe foram mais significativas. A escolha de duas participantes mulheres foi feita com o objetivo de conhecer e entender a trajetória, influências musicais e motivações dessas duas musicistas dentro de uma banda de música, aqui chamadas de forma fictícia Ana e Beatriz.

Ana tem 28 anos e toca trombone de vara e Beatriz por sua vez tem 24 anos e toca flauta transversal. A escolha das duas participantes da pesquisa seguiu alguns critérios: tempo significativo de permanência na banda (aproximadamente 12 anos), estarem envolvidas com a banda e participando das atividades, e estarem atuando (ou atuaram) como musicistas em outros espaços fora da banda, como por exemplo, dando aulas ou tocando os instrumentos que aprenderam na banda.

O contato com as musicistas para a aceitação da participação nas entrevistas foi feito por mensagem de *WhatsApp* e *Instagram*, da mesma forma que o agendamento das entrevistas, devido a impossibilidade de realizar encontros presenciais por causa da pandemia do Covid-19. As entrevistas foram realizadas nos dias 18 e 19 de dezembro de 2020, através da plataforma *Zoom Cloud Meetings*.

Trajetórias, influências musicais e motivações

Ambas as musicistas iniciaram seus estudos musicais na infância, Ana e Beatriz afirmam ter influências familiares nas suas escolhas. O violão foi mencionado pelas duas participantes como sendo o primeiro instrumento utilizado para as aprendizagens musicais. Ana e Beatriz foram influenciadas a participarem da Banda, por terem assistido a apresentações musicais dessas instituições. Conforme as pesquisas de Costa et al. (2017), Vieira Junior, Montandon e Marins (2017) e Wendt (2013), as apresentações musicais de orquestras escolares ou de bandas de música em suas diversas formações

instrumentais, em espaços públicos e gratuitos ainda são consideradas como um dos principais divulgadores da atividade, o que ressalta ainda mais a importância desses grupos musicais estarem visíveis à comunidade, fazendo apresentações e divulgando seu trabalho, para atrair cada vez mais jovens para estes espaços, e assim formá-los musicalmente.

O apoio e influência da família foi importante também para que ambas iniciassem seus estudos musicais ainda crianças, sendo assim, o início de suas trajetórias musicais até o momento de entrarem na banda e após o ingresso teve e ainda tem apoio da família. Ana, além da sua atividade como membro atuante na banda, afirma estar realizando alguns trabalhos paralelos com música como instrumentista, porém buscou formação superior em outra área de conhecimento. Beatriz, por sua vez, é graduada em música e segue no meio acadêmico, cursando, no momento da realização da pesquisa, Mestrado em Educação Musical. Ambas relatam que foi graças a banda que tudo isso foi possível.

Assim como apresentado por Cepêda (2014) sobre as motivações serem um “ingrediente fundamental” para a formação musical, as musicistas identificam esses fatores em suas trajetórias. A partir das entrevistas, foi possível identificar os aspectos motivacionais que influenciaram na permanência das musicistas na banda. Para este texto, apresenta-se as motivações indicadas por Ana e Beatriz:

- Aprendizado de um novo instrumento musical e descoberta de novos instrumentos;
- Aprendizado de um instrumento de sopro, leitura de partitura e aprofundamento do conhecimento musical prático e teórico;
- Estudo musical de forma gratuita;
- Espaço de interação social, onde há troca de conhecimento musical, bons relacionamentos de amizade com os colegas, maestro e professores, sendo assim um espaço de afeto entre os músicos.
- Reconhecimento das entrevistadas sobre a banda, por ser um espaço de importância cultural para a cidade de Florianópolis;
- Participação em eventos e festivais musicais juntamente com a banda;
- Apresentações em diversos espaços importantes na cidade;
- Gosto pela música;
- A banda como um ambiente de familiar, onde é possível se sentir confortável;
- Ensaios semanais;

- Acesso a repertório musical.

Considerações

Com esta pesquisa, foi possível conhecer um pouco mais sobre a trajetória e influências musicais das instrumentistas, além dos aspectos motivacionais que fizeram com que as duas integrantes ingressassem na banda. A aprendizagem musical é apontada como um fator primordial para a permanência no grupo, mas relacionam também que o “estar junto”, o “fazer musical coletivo” e as amizades ali construídas, são fundamentais para a permanência na Banda até os dias atuais.

Além disso, na opinião das duas musicistas, a Banda pode ser vista não apenas como um espaço onde se vai para aprender um instrumento, mas também um espaço onde se aplica o que se aprendeu, assumindo assim o duplo papel de musicistas e professoras. Assim, pareceu natural para Ana e Beatriz estarem no grupo, porque perpetuam a acolhida que receberam e podem compartilhar as aprendizagens que foram construindo nos mais de 12 anos que fazem parte da Banda da Sociedade Musical Filarmônica Comercial.

Referências

- BIONI, Bianca Guerra. **Tocando na Banda da Sociedade Musical Filarmônica Comercial: narrativas de duas musicistas**, 2021. Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Música (UDESC), Florianópolis.
- CEPÊDA, José João Pereira Dias Vasques. **Orquestra Geração/Nova Geração: ambiente de desenvolvimento humano e musical – um estudo de caso em Mirandela**. Mirandela, 2014. 228 f. Relatório de Estágio Profissional (Mestrado em Ensino de Música). Instituto Politécnico de Castelo Branco – Escola Superior de Artes Aplicadas.
- CLANDININ, D. Jean. CONELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e histórias na pesquisa qualitativa**. Tradução: grupo de pesquisa narrativa e educação de professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- COSTA, J. A., et. al., Aprender música na Orquestra Geração. In: MOTA, Graça; LOPES João Teixeira. **Crescer e Tocar na Orquestra Geração**. Editora: Quidnovi, Porto, 2017, p. 127-157. ISBN 9789898016560. Disponível em: < <https://core.ac.uk/download/pdf/302870506.pdf> >.
- LOPES, João Teixeira; et al., Música e inclusão social: Contributos para a compreensão do fenómeno das orquestras. In: MOTA, Graça; LOPES João Teixeira. **Crescer e Tocar na Orquestra Geração**. Editora: Quidnovi, Porto, 2017, p.21-39. ISBN 9789898016560. Disponível em:< <https://core.ac.uk/download/pdf/302870349.pdf> >.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

VIEIRA JUNIOR, Luis Antonio Braga; MONTANDON, Maria Isabel; MARINS, Paulo Roberto Affonso. **Estratégias de autorregulação da aprendizagem musical**: um estudo em uma banda de música escolar. Revista da Abem, Londrina, v.25, n.38, p. 62-75, jan.jun., 2017. Disponível em: <
<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/662/488> >. Acesso em: 20 fev.2021.

WENDT, João Almir. **Banda de Música de Santo Amaro**: um estudo sobre os processos de formação de novos músicos, 2013. Trabalho de Especialização em Educação Musical (UNIVALI), Itajaí.

O FAZER-PERCEBER MUSICAL DURANTE A AÇÃO E DEPOIS DA AÇÃO: UMA ABORDAGEM EPISTEMOLÓGICA SOBRE O CONHECIMENTO PROCEDIMENTAL

CARDOSO, Renato¹

Instituto de Artes da UNESP (IA-UNESP)

Resumo: Autores do campo da Filosofia da Educação Musical têm debatido o papel de fazer e escutar música para a educação musical. O objetivo dessa comunicação é apresentar e contextualizar o conhecimento procedimental, aquele referente a fazer-perceber música. O conhecimento procedimental é analisado no artigo em termos da capacidade, do ato cognitivo e do saber resultante, termos estes elaborados pelo referencial teórico da complexidade, de autoria de Edgar Morin. O saber resultante é apresentado em sua dupla característica como a música durante a ação e depois da ação. Adicionalmente, os conceitos de expectativa e contingência contribuem para se compreender melhor a música durante a ação. Por fim, utilizo como experimento mental duas situações em sala de aula, no qual esses conceitos são mobilizados. O resultado da pesquisa aponta para como os conceitos filosóficos de conhecimento procedimental podem ser utilizados pelo educador musical para melhor compreender o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes.

Palavras-chave: Conhecimento musical. Conhecimento procedimental. Educação musical.

Introdução

Fazer e escutar música estão presentes nas mais diversas propostas educacionais desde o início do século XX, constituindo na atualidade um lugar comum para as aulas

¹E-mail: cardosore@hotmail.com

de música. Entretanto, sua teorização e seu papel continuam sendo fonte de debate no campo da Filosofia da Educação Musical, com alguns autores defendendo a centralidade do fazer musical (ELLIOTT; SILVERMAN, 2015) enquanto outros ponderam o perigo pedagógico de um fazer musical mecânico (SWANWICK, 1994).

O objetivo dessa comunicação é apresentar e contextualizar o conhecimento procedimental, termo técnico utilizado para denominar o fazer e escutar musical. A partir de um tratamento filosófico, fabriquei os conceitos de expectativa e contingência para analisar a música enquanto ação, ou seja, o aspecto processual de fazer música.

Ao longo do texto, busquei articular as definições com um exemplo de música ou de educação musical. O exemplo serve para aproximar conceitos da realidade concreta em que aparecem e é um conhecido procedimento filosófico para “ilustrar e testar ideias” (JORGENSEN, 2006, p. 182).

Por conta deste trabalho não se tratar de um estudo de caso ou pesquisa empírica, recorri aos experimentos mentais como forma de demonstrar que o raciocínio empreendido tinha em vista fomentar ações concretas no contexto educacional. O experimento mental é um recurso utilizado tanto na filosofia quanto nas ciências naturais e consiste na elaboração de uma situação na qual se pode fazer abstrações (BROWN; FEHIGE, 2017, s/n).

Conhecimento procedimental

O conhecimento procedimental é a concatenação de ações sobre um objeto ou domínio específico. Isso significa que ele é demonstrado em ação, a partir de um conjunto de habilidades necessárias e adquiridas para se fazer algo. É o modo mais elementar de música como ação-percepção.

O termo procedimental é utilizado por Elliott (1995) e mantido em Elliott & Silverman (2015). Outras denominações na literatura sobre o assunto incluem saber-como (SWANWICK, 1994; RYLE, 1949), conhecimento-como (FANTL, 2017), saber-fazer e conhecimento prático.

O conhecimento procedimental é entendido nessa proposta como um tipo de conhecimento, o que significa que, partindo da concatenação de ações como tocar, improvisar, escutar, o sujeito chega em um saber resultante. A partir do referencial teórico

da complexidade, em especial na obra *O Método vol.3*, de Edgar Morin, todo conhecimento comporta necessariamente uma capacidade (aptidão para conhecer), o ato cognitivo e o saber resultante desse ato (2012, p. 17). Analisando a capacidade, o ato e o saber do conhecimento procedimental, a capacidade é concatenar ações, exigindo aspectos psicomotores, sem esquecer que todo domínio de ações está em maior ou menor grau estabelecido culturalmente.

A respeito do ato, posso afirmar que ele é mediato e contínuo, ou seja, se estende ao longo do tempo. A ação é externalizada, com exceção da escuta silenciosa e da execução mental, reflexão que deixo para outro momento. É importante ressaltar que a ação é um ato concreto, externalizado, por isso observável por um terceiro. Esse aspecto é fundamental quando se considera uma situação de ensino e aprendizagem. A ação musical é sempre acompanhada da percepção, pois estão interligadas, naquilo que se pode denominar de ação-percepção.

O saber resultante ocorre ao mesmo tempo durante a ação e depois da ação. Ou seja, o resultado de fazer algo é a ação em andamento e o fato posterior de que uma ação foi feita. Isso pode parecer estranho de início, mas ao contrário, é essa dupla característica que impede que se reduza o fenômeno musical a um produto (depois da ação) e considerar que pouco se pode dizer sobre o processo (o durante a ação). Vou me deter em cada um desses dois termos.

A análise do conhecimento durante a ação consiste em dois elementos principais que denomino de expectativa e contingência. A expectativa é o fluxo avaliativo que ocorre durante a ação. Durante a ação o sujeito atua (de modo verbal ou não-verbal) com a seguinte pergunta: as coisas correspondem à expectativa ou à ideia que eu tenho de que elas deveriam estar indo assim? Considere uma situação de uma pessoa tentar equilibrar-se sobre uma só perna. As pequenas flutuações nesse equilíbrio são a resposta para questão que acabei de apresentar. Note que a resposta é uma ação, não aparecendo verbalmente.

O segundo aspecto da análise é a contingência. Como toda demonstração de um conhecimento procedimental ocorre em uma situação concreta, há inúmeros aspectos contingenciais, situacionais para cada evento. Posso tocar toda aula a mesma música para o professor, no mesmo horário e local, com a mesma acústica e ainda assim vai sempre estar presente um aspecto contingencial. Conforme se diversificam as situações em que

se faz música, as contingências se tornam cada vez mais múltiplas, expandindo a vivência musical do estudante e tornando-o cada vez mais hábil em se adaptar às contingências.

A respeito do conhecimento procedimental depois da ação, é suficiente afirmar que mesmo após a exibição de um conhecimento procedimental, conseguimos reter na memória a ideia de que houve um evento musical, delimitando-o quanto ao seu começo, fim e características mais marcantes. Elliott e Silverman denominam esse recorte depois da ação de produto musical, podendo se referir a uma peça musical; algo que se atribui o sentido corrente de produto musical; ou, “eventos musicais-sociais de tipos variados: composições, improvisações, gravações, clipes, rituais musicais, danças, e assim por diante” (2015, p. 211).

Das noções apresentadas até aqui, parto agora a tratar de alguns de seus desdobramentos. Como afirmei, a expectativa é o fluxo avaliativo do conhecimento procedimental. Em uma situação típica de ação pedagógica formal ou não-formal, em que os estudantes estão tocando alguma música, há o conhecimento em ação dos estudantes (expectativa e contingência) e o conhecimento procedimental do educador, que neste exemplo está apenas escutando os estudantes enquanto estes tocam. Daí se entende que em relação ao mesmo objeto (música) pode haver conhecimentos de ordem do fazer e de ordem do escutar. No caso, os estudantes fazem e escutam e o educador escuta.

Imagine que nesse grupo em que todos estão tocando de uma maneira razoavelmente coordenada, há um estudante que está nitidamente “fora” das expectativas do fluxo avaliativo do educador e dos demais estudantes. Mas a música está em ação e o estudante continua, sem perceber por si mesmo que está “fora”. Para deixar a situação mais concreta, considere que este estudante em questão está fazendo a mesma coisa que os demais, mas em um andamento diferente e irregular, mesmo com todos os demais tocando simultaneamente. A pergunta que o educador se faz nesse momento é: há um conhecimento procedimental em andamento aqui? Respondo assertivamente, pois tocar a mesma coisa que todos em um andamento diferente ou irregular significa demonstrar uma concatenação de ações específica. O estudante sabe fazer aquilo em todos os parâmetros necessários, exceto sincronizar os andamentos e manter uma regularidade rítmica. O fato de ser possível identificar algo a melhorar não quer dizer que não foram mobilizados outros inúmeros aspectos desse tipo de conhecimento. Aqui, a questão pedagógica é o

estudante passar da assincronia para a sincronia no seu conhecimento em ação. Isso pode ser abordado de três maneiras pelo educador, a depender do contexto musical-social.

Abordagem 1: consiste em o educador auxiliar o estudante a perceber que o que ele faz naquele momento não corresponde ao que os demais fazem, que há uma assincronia na execução coletiva. Há um aspecto de expectativa não percebido pelo estudante. Essa abordagem corresponde a perspectiva ocidental tradicional de ensino formal. Uma parte considerável do ensino de música é o educador ajudar o estudante a perceber o que ele mesmo está fazendo e a ampliar suas possibilidades de se engajar naquela ação.

Abordagem 2: consiste em o educador deixar o estudante perceber a assincronia sozinho e proceder em direção à sincronia.

Abordagem 3: consiste em o educador deixar o estudante passar da assincronia à sincronia de modo tácito ou até mesmo inconscientemente.

É possível argumentar que encorajar esses tipos de ação continuamente (abordagem 2 e 3) pode fazer com que o estudante fixe não só as qualidades de suas ações, mas os defeitos, ou seja, que ele aprenda os erros com os acertos. Por outro lado, há o argumento de que em inúmeras situações de aprendizado informal, isso é exatamente o que acontece, sendo que o indivíduo vai aos poucos refazendo seu aprendizado, de forma a corrigir mesmo esses erros fixados anteriormente. Aqui estão em conflito a ideia de “fazer tudo certo desde o início” em contraposição à ideia de “aprender paulatinamente o acerto”. Essas ideias têm ramificações e partem de noções culturais sobre erro, acerto e aprendizagem bem diferentes. Considerar o conhecimento como algo contextual, socioculturalmente localizado, permite enxergar o valor e a limitação de cada uma dessas abordagens. Outros fatores contingenciais também entram em ação quando o educador encara uma situação concreta com os estudantes, que vão além desse exemplo ilustrativo.

Passo agora para um segundo caso. Imagine a mesma situação: sala de aula, estudantes tocando alguma música, expectativa e contingência, o educador apenas escutando. Neste grupo de estudantes, há uma pessoa que sabe que não está tocando junto com todo mundo, mas continua tocando. Continua se divertindo. A mesma pergunta: há um conhecimento procedimental em andamento aqui? É possível argumentar que há algum grau de ações concatenadas também nesse estudante. No caso, pode ser que ele saiba apenas o primeiro acorde da música e consiga cantar junto alguns trechos. Há ainda

a percepção do estudante de que ele não está junto, o que só foi possível porque ele conseguiu fazer a avaliação durante a ação. É possível que haja limites psicomotores e de repertório técnico nesse contexto, mas a construção do conhecimento procedimental está em curso nesse caso também.

Note que em ambos os casos foquei nos aspectos processuais de construção do conhecimento musical, destacando o tipo procedimental. A questão subjacente aos dois casos é a noção de acerto: Quão exata ou inexata pode ser uma ação para que se atribua a ela o termo conhecimento procedimental?

Nos experimentos de Vigotsky (2000) e outros pesquisadores experimentais sobre o saber-fazer, há uma nítida distinção entre conseguir ou não fazer algo. Nesses casos apresentados pelo autor a ação é pontual e seu resultado é imediatamente positivo ou negativo. Noto aqui a insuficiência desse procedimento investigativo ao se tratar de música, que se baseia em um procedimento contínuo no tempo, com variados graus de exatidão e inexatidão perpassando diversos parâmetros. Quando se diz de alguém que sabe andar de bicicleta, pequenos desequilíbrios durante a ação são desconsiderados para a asserção de que sim, a pessoa está andando de bicicleta. O mesmo não ocorre necessariamente quando se avalia música, seja em situações pedagógicas ou em situações sociais.

Eu argumento que nos dois experimentos mentais apresentados anteriormente, há um conhecimento procedimental em andamento, mesmo evidenciado que há um parâmetro nitidamente “fora”, dessincronizado. Para uma pedagogia da música clássica ocidental, o acerto consistiria apenas após a sincronização. Para outras culturas de tradições não-hegemônicas, como de diversas culturas populares brasileiras, em que há inúmeras pessoas tocando ao mesmo tempo com diferentes graus de familiaridade e habilidades, haveria asserção de um conhecimento procedimental em ação. Na dúvida, a recomendação é recorrer ao contexto, à tradição musical que informa aquela prática musical específica.

Conclusão

O trajeto filosófico empreendido nessa exposição mostra que o conhecimento procedimental, enquanto praticado nas mais diversas abordagens de educação musical,

pode ser teorizado visando o processo ou o produto, em outras palavras, visando a música durante a ação ou a música depois da ação. Distintamente, a proposta apresentada concebe a concomitância irreduzível entre essas duas esferas, permitindo compreender e investigar os muitos processos que ocorrem no fazer-perceber musical.

Para tanto, o conhecimento procedimental foi analisado enquanto capacidade, ato e resultado, apontando para o saber resultante do conhecimento procedimental como ambos o conhecimento durante a ação e conhecimento depois da ação. Finalizei elaborando um experimento mental em que situações usuais em sala de aula pudessem ser analisadas pelo aparato conceitual desenvolvido.

Referências

BROWN, James Robert and FEHIGE, Yiftach. Thought Experiments. In: **The Stanford Encyclopedia of Philosophy** (Summer 2017 Edition), Edward N. Zalta (ed.). Disponível online em: <<https://plato.stanford.edu/archives/sum2017/entries/thought-experiment/>>. Acesso: 20.set.2018.

CARDOSO, Renato. **O conhecimento musical na perspectiva da complexidade: possibilidades para a educação musical**. Tese (doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista (UNESP), p.264, 2020.

ELLIOTT, David. **Music Matters: A New Philosophy of Music Education**. New York: Oxford University Press, 1995.

ELIOTT, David; SILVERMAN, Marissa. **Music Matters: A Philosophy of Music Education**, 2nd Edition. Oxford University Press: New York, 2015.

FANTL, Jeremy. Knowledge How. In: **The Stanford Encyclopedia of Philosophy** (Fall 2017 Edition), Edward N. Zalta (ed.). Disponível online em: <<https://plato.stanford.edu/archives/fall2017/entries/knowledge-how/>>. Acesso: 20 ago. 2018.

JORGENSEN, Estelle. On philosophical Method. In: **MENC Handbook of Research Methodologies**. Colwell, Richard (Ed.). p.176-198. Cary: Oxford University Press, 2006.

MORIN, Edgar (1986). **O Método 3: o conhecimento do conhecimento**. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2012.

RYLE, Gilbert (1949). **The Concept of Mind**. London: Routledge, 2009.

SWANWICK, Keith. **Musical Knowledge: Intuition, Analysis and Music Education**. London and New York: Routledge, 1994.

VIGOTSKY, Liev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

A MÚSICA NO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM NÍVEL MÉDIO: OS FAZERES NA SALA DE AULA COM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

CUNHA, Conceição de Maria¹

Secretaria de Educação de Rio do Sul (SEDUC)

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de²

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Resumo: O estudo teve como objetivo analisar os fazeres pedagógicos musicais das alunas do Curso de Magistério da Escola de Educação Básica de Araranguá (EEBA), SC, nas práticas pedagógicas da disciplina de Estágio Supervisionado na Educação Infantil. Metodologicamente, foi realizado um estudo de caso na Escola de Educação Básica de Araranguá, tendo como técnicas da pesquisa: entrevistas, observações de aulas e anotações no diário de campo. Participaram deste estudo sete alunas do Curso de Magistério da EEBA. As análises foram realizadas em diálogo com a literatura sobre o estágio na formação docente, o ensino da música na Educação Infantil e as técnicas da pesquisa. Os resultados demonstraram que as alunas do curso usavam a música como um recurso pedagógico para o estímulo ao desenvolvimento sensório motor, social, cognitivo e lúdico das crianças, priorizando a prática em detrimento das discussões e reflexões teóricas pertinentes à educação musical.

Palavras-chave: Música na Educação Infantil. Curso de Magistério. Estágio Supervisionado.

Introdução

¹ E-mail: ceicacunha@gmail.com

² E-mail: sergiofigueiredo.udesc@gmail.com

Este texto tem como objetivo analisar os fazeres pedagógicos musicais das alunas do Curso de Magistério da Escola de Educação Básica de Araranguá (EEBA), SC, nas práticas pedagógicas da disciplina de Estágio Supervisionado na Educação Infantil. Esta escola oferece há mais de 50 anos o Curso de Magistério para alunos que já concluíram o primeiro ano do Ensino Médio, bem como aqueles que já concluíram esta etapa da educação básica.

O Curso de Magistério em nível médio está amparado na LDB atual e ainda é oferecido em alguns estados brasileiros. Na região Sul, os três estados - Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná - oferecem o Curso de Magistério em nível médio. Em Santa Catarina este curso é oferecido integrado ao Ensino Médio ou subsequente a ele, ficando a critério das escolas a forma como oferecerão tal curso, seguindo as orientações legais.

Uma pesquisa de doutorado analisou a música na formação de professores do Curso de Magistério da EEBA (CUNHA, 2020). Para este texto, um recorte da pesquisa apresentará relatos de sete alunas do curso investigado sobre suas atividades musicais realizadas na sala de aula com crianças pequenas, referentes às práticas pedagógicas da disciplina de Estágio Supervisionado na Educação Infantil. Trata-se de um estudo de caso que investigou o Curso de Magistério da EEBA, tendo como técnicas da pesquisa observações participantes, entrevistas semiestruturadas e diário de campo. As análises foram realizadas por meio dos dados obtido no campo da pesquisa visando compreender as concepções dos professores e alunas sobre a música na formação dos professores. Foram atribuídos nomes fictícios aos participantes da pesquisa visando o anonimato dos mesmos.

O estágio na formação do professor

Todo estudante de curso de licenciatura tem como disciplina obrigatória o estágio e no Curso de Magistério em nível médio não é diferente. Tal obrigatoriedade é comum a toda formação profissional para atuação na educação, seja ela em nível superior ou médio. O Art. 1º da lei Nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, dispõe sobre o estágio de estudantes:

Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008, p. 1).

No Curso de Magistério em nível médio no estado de Santa Catarina são obrigatórios os estágios na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Pimenta e Lima (2004) discutem o estágio na formação, considerando que sua finalidade é “propiciar ao aluno uma *aproximação à realidade* na qual ele atuará “(p. 45). [grifos do original]. As autoras apresentam eixos que fundamentam o Estágio: referencial teórico; a pesquisa; as atividades do estágio; o registro; a reflexão e a socialização dos dados. A partir desses elementos, as autoras dialogam sobre a prática pedagógica, enfatizando que o estágio possibilita mediar discussões, analisar e questionar à luz de teorias, reforçando a necessidade de formar profissionais pesquisadores, reflexivos e críticos.

O estágio pode contribuir para a formação da identidade do professor que observará os contextos da sala de aula e as ações práticas. No campo da ação prática, o estagiário, analisando a sua atividade e dialogando com as teorias estudadas no seu processo formativo pode reconstruir seus fazeres, ressignificando a prática docente.

Melo e Almeida (2014, p. 49), após análises sobre os sentidos do estágio na prática docente, afirmam que “o estágio precisa ser concebido como possibilidade de construção da práxis e onde o diálogo entre os diversos componentes curriculares pode efetivamente se estabelecer”. As autoras compreendem também que a prática docente no estágio vem sendo observada numa perspectiva reflexiva, cujo estagiário analisa a ação prática e dialoga com a teoria, dando sentido a novas ações práticas.

Silva e Gaspar (2018) relatam em suas pesquisas o quão significativo é a integração curricular de um curso de formação inicial de professores, quando ocorre o diálogo entre a teoria e a prática. As autoras consideram o estágio “uma ação vivenciada reflexiva e criticamente, em que aprender a ser professor vai além da compreensão teórica, adentrando as paredes da sala de aula, aproximando alunos da realidade em que irão atuar” (SILVA; GASPAR, 2018, p. 207). As questões da prática dialogam com a teoria e proporcionam ao estagiário reflexões do seu fazer no contexto vivenciado.

Almeida *et al.* (2019) também destacam que a formação do professor que está no campo do estágio é contemplada pelas demais disciplinas que compõem o currículo do curso. O estágio, por si só, não condiz com o mérito no processo formativo do professor. Para as autoras “o estágio se configura, sim, como espaço privilegiado no que diz respeito à prática, mas não dela por si só, e sim na sua relação com os demais componentes curriculares do curso de formação inicial” (ALMEIDA *et al.*, 2019, p. 116). As aprendizagens formativas perpassam pelos conhecimentos anteriores à formação inicial,

dialogando com aqueles obtidos no campo técnico, sendo construídos, desconstruídos e reconstruídos de acordo com as vivências pedagógicas na sala de aula.

Educação Infantil e música: breves considerações

Na Educação Infantil, o cuidar e o educar são elementos centrais que contribuem com o desenvolvimento sensorial, cognitivo, afetivo e lúdico das crianças. Queiroz *et al.* (2006) comentam que a Educação Infantil apresenta maior liberdade para trabalhar a criatividade, iniciativa, a inovação e o lúdico por parte dos professores. O brincar faz parte do dia a dia da criança e proporciona aprendizagens, regras, valores que ela apreende por meio de brincadeiras. Os estudos de Kishimoto (2010) consideram que a Educação Infantil apresenta características pedagógicas e rotinas pertinentes no desenvolvimento da criança.

É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. (KISHIMOTO, 2010, p. 1).

Por meio dos brinquedos, brincadeiras diversas e a música, já que ela perpassa por vários momentos nas atividades em sala de aula, a criança aprende regras, resolve problemas, cria novas possibilidades para ampliar o seu universo. As vivências lúdicas são contempladas em todas as etapas do desenvolvimento da criança e contribuem na formação social, cultural, política do indivíduo, numa perspectiva integral.

Na Educação Infantil, a música faz parte das rotinas das crianças, sem necessariamente ser direcionada para aprendizagens específicas da musicalização como estímulo à percepção rítmica, timbres, desenvolvimento melódico, entre outros. Rosa e Vieira (2019) comentam que as atividades com a música são prazerosas para as crianças, mas, para além disso, elas precisam ser planejadas e que contribuam para o desenvolvimento delas. Maffioletti e Santana (2017, p. 17) discutem que na Educação Infantil os professores desenvolvem atividades simples que estimulam a espontaneidade das crianças, “como acompanhar o ritmo das canções realizando inflexões vocais, balanceios corporais e batidas compassadas no andamento das canções”.

O trabalho docente requer que o professor esteja sempre buscando formação e, neste caso, faz-se necessário que ele busque conhecimentos pedagógicos musicais, já que irá trabalhar com crianças pequenas e a música faz parte da rotina diária da Educação

Infantil. A necessidade da formação permanente do professor é também defendida nos estudos de Krobot (2006). Ao discutir sobre a formação musical do professor pedagogo, a autora destaca que, na sociedade contemporânea, é fundamental que o professor esteja em constante formação, criando possibilidades de integrar conhecimentos sem fragmentação de disciplinas do currículo escolar. Krobot (2006) destaca que o constante processo de formação do professor contribui para auxiliar os alunos em sala de aula, promovendo interatividade de conhecimentos.

Análises e considerações

No decorrer das observações das aulas no Curso de Magistério da EEBA, era comum ouvir as alunas comentando os trabalhos que estavam realizando em determinadas disciplinas. Com ênfase nas atividades das disciplinas de Estágio Supervisionado, as alunas relataram que gostavam de trabalhar com a música nas salas de aulas com as crianças da Educação Infantil, por perceberem que essas atividades agregavam diversos elementos estudados no Curso de Magistério quanto ao desenvolvimento sensorial da criança: percepção tátil, motora, auditiva e visual.

QUADRO 1 – Relatos das alunas do Curso de Magistério da EEBA no fazer musical em sala de aula

ALUNAS DO 3º E 4º MAGISTÉRIO	
Margarida	<i>Na escola eu trabalho muito a música com as crianças cantando Ciranda cirandinha, Borboletinha, a Música da barata. Eu trabalho tanto as músicas folclóricas como as da mídia também.</i>
Azaleia	<i>A professora estava trabalhando com o corpo humano, então, eu trouxe a música “Cabeça, ombro, joelho e pé” junto com uma atividade para eles fazerem.</i>
Adália	<i>Uso a música para trabalhar os objetivos, fazer uma atividade, não necessariamente para alfabetizar, mas quais objetivos eu vou trabalhar na aula e usar aquela música para ajudar nos objetivos, no conteúdo estudado: ensinar a contar, partes do corpo, conhecer letras.</i>
Crisântemo	<i>Eu uso a música mais para fins pedagógicos, na leitura.</i>
Orquídea	<i>Todos os dias nós fazemos atividades musicais para ajudar na coordenação motora: Boneca de lata, Cabeça ombro joelho e pé, músicas do folclore, do Sítio do Pica Pau Amarelo.</i>
Rosa	<i>A música ajuda na coordenação motora, na socialização, ajuda na aprendizagem do que a professora está trabalhando.</i>
Girassol	<i>Eu sempre levo o violão e elas (professoras) chamam para eu tocar e cantar com as crianças.</i>

Cecília	<i>Elas estão aprendendo, assim, desde como o gato mia até o contar, cantar o ABC e outras músicas infantis.</i>
---------	--

Fonte: Elaborada pelos pesquisadores, utilizando pseudônimos para as participantes da pesquisa

Analisando os relatos do Quadro 1, percebe-se que as atividades musicais desenvolvidas pelas alunas estão imbricadas com as demandas pedagógicas da sala de aula, contribuindo, entre outros elementos, para o desenvolvimento psicomotor das crianças, no processo da fala e, conseqüentemente, da escrita. Durante o processo de cantar, movimentar o corpo, a criança passa a desenvolver habilidades múltiplas, nem sempre objetivadas pelos professores na ação docente. A música traz alegria e conforto, visto que, por meio dela, a criança pode brincar, estimular a ludicidade e contribuir para a aprendizagem, como apontaram os estudos de Rosa e Vieira (2019).

Compreende-se também que as atividades musicais são usadas como facilitadoras nos processos de aprendizagem de diversos conteúdos, auxiliando na memorização de componentes curriculares, nos processos de socialização, dentre outras funções. O ato de cantar com as crianças, por exemplo, proporciona o desenvolvimento do lúdico infantil. Criar atividades pedagógicas que envolvem a música atrai a atenção e desperta interesses na criança, como foi constatado ao longo da pesquisa (CUNHA; FIGUEIREDO, 2020).

As atividades com músicas propostas pelas alunas do Curso de Magistério da EEBA com crianças pequenas dialogaram com as demandas da sala de aula, aproximando os estudos teóricos com a realidade que vivenciam durante as atividades da disciplina de Estágio Supervisionado, o que coincide com as reflexões de Pimenta e Lima (2004).

Ao longo das observações, foram constatadas diversas atividades musicais como facilitadoras nos processos de aprendizagens, reiterando sua relevância e sua função auxiliar na escola. No entanto, observou-se, também, que as atividades musicais foram trabalhadas de forma prática, sem discussões ou reflexões teóricas que pudessem introduzir mais elementos pertinentes à educação musical para as crianças. Esta observação pode estar relacionada com a pouca formação que recebem em termos musicais durante o curso. Assim, na sala de aula, as professoras realizam o que é possível, considerando o que aprenderam.

Concluindo, as práticas musicais poderiam ser abordadas com mais ênfase na educação musical se o curso investigado tivesse uma disciplina específica de música e ou professores com formação musical atuando em diferentes disciplinas. Esta carência por formação musical tem sido constatada em diversas pesquisas, por exemplo, (BELLOCHIO, 2000; FIGUEIREDO, 2003, 2004; KROBOT, 2006; MANZKE, 2016) e

esta investigação observou a mesma situação no Curso de Magistério investigado. Dessa forma, é necessário reiterar a necessidade de formação musical consistente para que as professoras formadas no nível médio tenham condições de desenvolver um trabalho significativo na escola com as crianças.

Referências

ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de, *et al.* O Estágio Supervisionado na formação de professores como espaço-tempo de reflexão sobre e na prática. **Laplage em Revista** (Sorocaba), vol.5, n.1, jan.- abr. 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/Concei%C3%A7%C3%A3o/Downloads/Dialnet-OEstagioSupervisionadoNaFormacaoDeProfessoresComoE-6813182.pdf>. Acesso em: 12/08/2021.

BELLOCHIO, C. R. **A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor.** Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2000. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/33046/000270280.pdf?sequence=1>. Acesso em: 14/09/2020.BRASIL.

Lei Nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11788.htm. Acesso em 13/08/2021.

CUNHA, Conceição de Maria. **A música no processo de formação integral de professores em nível médio: um estudo de caso no Curso de Magistério da escola de Educação Básica de Araranguá (EEBA).** Tese (Doutorado). Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE), 2020. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/faed/id_cpmenu/296/CONCEI_O_DE_MARIA_CUNHA_Tese_16154838885889_296.pdf. Acesso em: 15/08/2021.

CUNHA, Conceição de Maria; FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Música nas disciplinas de Didática de um Curso de Magistério em nível médio: aprendizagens colaborativas. **Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade**, v. 9, n. 2, 43-62, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/35598>. Acesso em 12/08/2021.

FIGUEIREDO, S. L. F. de, A preparação musical de professores generalistas no Brasil. *In: Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 11, set. 2004. p. 55-61. Disponível em: http://site1367507129.hospedagemdesites.ws/revista_abem/ed11/revista11_artigo6.pdf. Acesso em: 10/08/2021.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na Educação. **Anais** - I Seminário Nacional: Currículo em Movimento - Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, Novembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>. Acesso em 09/08/2021.

Infantil

KROBOT, L. R. **A inclusão da modalidade música no curso de pedagogia – habilitação educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental: o caso do curso de pedagogia em Jaraguá do Sul** – SC. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp074239.pdf>. Acesso em: 10/08/2021.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque; SANTANA, Soraia. As atividades musicais das crianças analisadas por professoras de Educação Infantil – Perspectivas metodológicas para a análise narrativa-biográfica. **Revista da ABEM**, Londrina | v.25 | n.39 | 8-19 | jul.dez. 2017. Disponível em: <file:///D:/EAD%20UDESC/706-2518-1-PB.pdf>. Acesso em 12/08/2021.

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

<http://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/00001e/00001edd.pdf>. Acesso em 13/10/2020.

MELO, Maria Julia Carvalho de, ALMEIDA, Lucinalva Ataíde Andrade de Almeida. Estágio supervisionado e prática docente: Sentidos das produções discursivas da ANPEd, BDTD e EPENN. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 3, p. 34-51, 2014. Disponível em:

<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/990/355>. Acesso em 12/08,2021.

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

QUEIROZ, N. L. N. *et al.* Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. **Paidéia**, Ribeirão Preto, SP, v. 16, n. 34, 2006. p.169-179. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v16n34/v16n34a05.pdf>. Acesso em 09/08/2021.

SILVA, Haíla Ivanilda, GASPAR, Mônica. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. **Rev. bras. Estud. Pedagogia**, Brasília, v. 99, n. 251, p. 205-221, jan./abr. 2018.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v99n251/2176-6681-rbeped-99-251-205.pdf>. Acesso: 12/08/2021.

ROSA, Nayara Soares; VIEIRA, Leandro Costa. Música na Educação Infantil: contribuições da musicalidade para desenvolvimento da criança. **IV Congresso de Educação do CPAN – III Semana Integrada Graduação e Pós-Graduação do CPAN**. Mato Grosso do Sul, 2019. Disponível em:

https://cecpan.ufms.br/files/2019/12/C_50_.pdf. Acesso em 12/08/2021.

MULHERES NEGRAS NA MÚSICA: COMPOSIÇÃO E CRÍTICA NA EDUCAÇÃO MUSICAL EM MODO REMOTO

BYLAARDT, Consuelo Paulino¹

Universidade Federal do Acre (UFAC)

OLIVEIRA, Rafael Dias de²

Programa de Pós-graduação em Música (PPGMUS/UDESC)

BEINEKE, Viviane³

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Resumo: Este texto apresenta relato de experiência sobre a implementação do projeto “Mulheres negras na música”, uma série de *podcast* em quatro episódios trabalhada com uma turma do segundo ano do ensino médio. Em decorrência da pandemia da Covid-19, que impediu as aulas presenciais nas escolas em 2020/21, as aulas aconteceram remotamente. O projeto e seu desenvolvimento foram fundamentados em princípios teóricos e metodológicos da aprendizagem musical criativa e da pedagogia crítica, tendo como temática questões étnico-raciais e de gênero, problematizando o lugar das mulheres negras na música e na sociedade. O projeto incluiu a proposição de trabalhos de composição em grupo, nos quais os estudantes foram incentivados a tematizar questões debatidas em aula. Nessa perspectiva, são analisadas composições musicais produzidas a partir dos gêneros rap e funk, nas quais os estudantes abordam temáticas do seu cotidiano, como a violência às mulheres e a homofobia. Sob a ótica da pedagogia crítica, observou-se que as práticas criativas, em conjunção com os conteúdos musicais e debates em aula, contribuíram em processos de tomada de consciência, que se manifestaram na letra e no discurso dos estudantes.

¹ E-mail: consuelo.bylaardt@ufac.br

² E-mail: profrafa@gmail.com

³ E-mail: vivibk@gmail.com

Palavras-chave: Educação musical. Pedagogia crítica. Composição musical. Podcast educativo.

Introdução

O projeto de *podcast Mulheres negras na música*, uma série em quatro episódios,¹ foi produzido por quatro educadores musicais, quando cursaram a disciplina Criatividade, música e educação, no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina.² Foi elaborado a partir de uma proposta pedagógica que tinha como objetivo produzir material didático fundamentado nas interfaces entre princípios teórico-metodológicos da aprendizagem musical criativa e da pedagogia crítica, em temática comprometida com questões sociais.

A escolha pela produção de *podcasts* deu-se em decorrência da realidade do distanciamento social, ocasionado pela pandemia da Covid-19. O *podcast* pareceu um bom formato para fazer chegar aos estudantes os conteúdos de música, no contexto do ERE, em função da praticidade do seu acesso pelo celular e do baixo consumo de dados, ampliando a participação dos estudantes com acesso limitado à internet. Além disso, o tema apresenta um posicionamento político dentro da área da educação musical, problematizando questões sociais que estruturam a sociedade de forma desigual, como o racismo estrutural, além de estar em sintonia com os marcos legais que configuram conquistas importantes, como a Lei nº 10.639 de 2003 e a Lei nº 11.645 de 2008 (BRASIL, 2003, 2008), que regulam a educação para as relações étnico-raciais. O grupo pensou também que o *podcast* possibilitaria a utilização de músicas e palavras para provocar reflexões sobre as temáticas propostas, em relações dialogais.

Depois de finalizado, o projeto foi implementado em aulas de música no ensino médio, no modelo do ensino remoto emergencial (ERE), por Consuelo Bylaardt, uma das autoras desta comunicação. O desafio foi, por meio de *podcasts*, estabelecer diálogo com os estudantes, incentivando-os a refletir criticamente sobre os temas que seriam apresentados. Assim, neste artigo, Consuelo e Rafael, que fizeram parte do grupo que

¹ Nome dos autores do *podcast*: Consuelo Bylaardt, Bruna Hedler, Bárbara Ogleari e Rafael Dias de Oliveira. *Link* para ouvir os podcasts: www.udesc.br/ceart/inventa/podcast/mulher.

² A disciplina foi ministrada pela professora Viviane Beineke no segundo semestre de 2020, de forma remota.

elaborou o projeto, e Viviane, professora da disciplina, apresentam reflexões sobre a experiência de implementação desse projeto. Tendo como base os pressupostos da pedagogia crítica, são analisadas algumas composições produzidas pela turma e os dados produzidos numa entrevista em grupo focal com os estudantes.

O projeto

O projeto e a sua implementação foram elaborados a partir dos pressupostos da *aprendizagem criativa* e da *pedagogia crítica*. A *aprendizagem criativa* (CRAFT, 2005; BEINEKE, 2009, 2012) coloca em evidência a criatividade dentro dos campos de conhecimento; neste caso, a música, em conjunção com os processos de aprendizagem, supondo o “aprender música criativamente”. Essa perspectiva considera a capacidade de todas e todos para realizações criativas, reconhecendo seus potenciais de construção de sentidos e tomadas de decisão. A criatividade é encarada como uma construção social, influenciada pelo contexto e desenvolvida na relação entre as pessoas.

A pedagogia crítica é uma corrente das teorias da educação em que os estudos e pressupostos estão relacionados a questões que estruturam a sociedade, como dominação, opressão, igualdade, identidade e cultura. Procura combater os aspectos políticos, culturais e econômicos que engessam a educação em sistemas educativos que moldam cidadãos como mão de obra sem senso crítico. Busca tornar a educação significativa, de forma a torná-la crítica e emancipadora. Dentre as diversas correntes da pedagogia crítica, embasamo-nos na pedagogia crítica e libertadora de Paulo Freire (1987, 2001). Sua concepção de educação problematizadora volta-se para uma educação crítica em que a aprendizagem real ocorre quando os estudantes são transformados no e pelo processo de educação, mudando sua percepção sobre a realidade, o que Freire chama de conscientização.

A conscientização a que Freire se refere (1987, 2001) vai além de tomar consciência de algo, consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência, permitindo ao homem o conhecimento da realidade desvelada, ou seja, uma penetração nessa realidade a ponto de estar consciente das nuances que a formam, inclusive daquelas que não estão apresentadas. É essa consciência que torna possível ao homem anunciar uma nova percepção sobre a realidade, ressaltando seus mecanismos e propondo uma nova visão.

Nessa direção, tendo a temática “mulheres negras na música” como realidade em que se buscava a conscientização, o grupo que produziu os *podcasts* passou a pensar em como abordar o tema para propor conteúdos e proposições criativo-musicais que pudessem levar ao caminho do pensamento crítico.

Construindo caminhos

Ao longo de dois bimestres letivos de 2020/21, o projeto foi implementado em duas turmas do ensino médio, no modo remoto, no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre por uma das integrantes do grupo, Consuelo, que é professora de música desta escola. Foram utilizados os quatro *podcasts* e, após as discussões sobre os temas abordados, foi solicitado, como atividade do bimestre, que os estudantes compusessem uma música baseada nos gêneros musicais apresentados nos *podcasts*. As atividades de composição foram realizadas a partir das propostas apresentadas nos episódios *Na batalha*, que aborda o rap, e *De 150 a 180 bpm*, sobre o funk. Para avaliação do trabalho, além das discussões em aula, em que os estudantes discutiram e analisaram as próprias composições e as dos colegas, também foi realizada uma entrevista de grupo focal com a turma após a finalização do projeto.

Nesta comunicação analisamos três composições colaborativas dos estudantes relativas ao episódio *Na batalha*.¹ A composição deveria considerar os estudos sobre o gênero do rap e suas principais características: rimas, prosódia, principais temas, linguagem utilizada e formas de abordagem dos artistas, tendo como foco a visibilidade da mulher negra na música e na sociedade. Os alunos poderiam utilizar bases prontas disponíveis na internet ou poderiam criar a sua própria e, em cima dela, cantar a letra criada com as temáticas propostas. As análises destacam indícios de ampliação do pensamento crítico ou de ampliação da consciência, no sentido freireano. Além das composições, consideramos também dados da entrevista de grupo focal.

***Na batalha*: composição e pensamento crítico**

A proposta de composição apresentada no *podcast* focaliza as mulheres negras na música, mas os jovens abordaram outros temas. Percebemos que esses temas estiveram relacionados à maneira como se enxergam na sociedade: dois grupos fizeram suas

¹ Acesse o canal para ouvir: www.anchor.fm/criativamus.

composições com a temática da luta das mulheres contra a violência e pela igualdade de direitos, sendo que um deles, formado por três meninas, fez um rap remontando o fato histórico que marcou o dia 8 de março como o Dia Internacional da Mulher. Outro grupo resolveu abordar o tema da homofobia, ligado principalmente às descobertas das orientações sexuais que surgem nessa faixa etária. Sobre o tema da luta das mulheres, a aluna Nara¹ conta como foi essa escolha:

A gente foi pensando primeiro num tema, no que que a gente podia falar, e tava chegando o dia oito de março, foi na mesma semana. Aí, como éramos três meninas, a gente falou: “vamos falar sobre violência contra a mulher”. Aí a minha mãe ajudou a gente, deu a ideia de falar sobre o que aconteceu no dia oito de março, que é o Dia Internacional da Mulher, né? Aí a gente começou a pesquisar, foi em vários *sites*, viu notícias e tal, e dessas notícias a gente foi tirando ideias pra escrever a letra. (Informação verbal).²

Analisando a fala de Nara, observamos que a abordagem do tema violência contra as mulheres está ligada ao lugar de fala das estudantes, que, se reconhecendo como mulheres na sociedade, tomaram essa questão da representatividade como ponto de partida para a escolha. Destacamos também sua explicação de como buscaram conhecimento sobre o fato histórico e de como as ideias para a composição das letras vieram dessas pesquisas. A seguir, apresentamos um trecho do rap intitulado *1910*:

[...] Teve greve e motim e elas só queriam seus direitos certin
 14 ou 16 eram as horas por dia, salários miseráveis como acontece hoje em dia
 Buscaram por igualdade e o que receberam foi calamidade
 O episódio causou comoção nacional e compareceram ao local no dia do funeral
 Na maior cara de pau, os que causaram esse mal
 Tacaram fogo, fogo, fogo e podem tacar
 Mas a luz que existe em nós sempre vai brilhar
 Sai pra lá, rapá, que a história agora vai ser diferente
 E o fogo que jogaram agora ilumina a gente [...].³

A ideia de abordar o fato histórico gerou um movimento no processo pedagógico de composição musical, que pode ter caminhado para a direção da tomada de consciência. Alguns pontos nos fizeram pensar sobre como, no exercício criativo de compor um rap, elas realizaram a aproximação da maneira como vivem e significaram essa temática com o fato histórico que marcou a data do Dia Internacional da Mulher.

¹ Pseudônimo para manter o anonimato das estudantes.

² Informação obtida por meio de grupo focal.

Quando elas dizem “sai pra lá, rapá, que a história agora vai ser diferente, E o fogo que jogaram agora ilumina a gente”, podem estar mostrando sua percepção sobre a realidade construída histórica e socialmente e os efeitos das atitudes dos homens e mulheres para a realidade ser como ela é. A aluna dá pistas sobre como o grupo incorporou a crítica por meio do pensar e fazer musical:

Era a nossa intenção. A gente queria, tipo, contar uma história. Não contar uma história, mas falar algumas verdades, por assim dizer... A gente foi escrevendo, vendo as palavras que encaixavam, vendo terminações que tinham a ver [...], aí a gente escolheu um *beat* mais lento também para que as pessoas consigam entender o que tá sendo cantado por aqui. (Informação verbal).¹

Quando fala do cuidado com as palavras e com a velocidade do *beat* escolhido, a jovem destaca a importância de as pessoas entenderem o que está sendo cantado. Mas quais são as verdades que a estudante e as colegas querem contar? A construção de argumentos é uma busca da pedagogia crítica para conhecer a realidade a ponto de questioná-la e construir suas próprias “verdades”.

Outra composição que também trata do lugar das mulheres consiste em um funk que chamaremos de *Ela só quer ser feliz*, uma paródia da música *Rap da Felicidade*,² um ícone do movimento funk. As duas composições falam de um lugar de sofrimento e de discriminação e apresentam o desejo de ser feliz. A letra do funk composto pelos estudantes se aproxima da primeira música citada anteriormente – *1910* – quando apresenta a voz e a expressão da mulher e denuncia abusos como misoginia, assédio e insegurança:

[...] Ela só quer ser escutada [...]
 [...] Porque eu nasci mulher e não sou valorizada
 Quando solto a minha voz e sou ignorada [...]
 [...] Senhor policial, eu já não sei o que fazer
 Se boto uma saia, já sei que vão me ofender [...]
 [...] Sempre que eu saio, só peço proteção
 dos olhares maldosos dos que me olham [...].
 (Trecho de *Ela só quer ser Feliz*).

Ao mesmo tempo, nas duas músicas, as estudantes reconhecem seu lugar nesta luta, reafirmam a resistência e chamam a sociedade para assumir sua responsabilidade no

¹ Informação obtida por meio de grupo focal.

² Música lançada em 1994 pela dupla de funk carioca Cidinho e Doca.

combate da impunidade aos agressores, abrindo brecha para a discussão sobre questões como o modelo patriarcal e machista da sociedade brasileira.

[...] mas a mulher é forte e sempre segue em frente
 Porque somos livres e independentes
 Ela é sua própria dona e não diz o que fazer
 E, se achar ruim, a porta é bem ali [...].
 (Trecho de *Ela só quer ser Feliz*).

[...] 8 de março, dia da revolução,
 onde todas as mulheres assumem a sua missão
 De trabalhar, de guerrear,
 e nunca mais ficar com a cabeça para o chão.
 Sociedade brasileira, assumo seu papel
 e coloca atrás das grades quem foi infiel.
 13 é o número de vítimas por dia,
 até quando continua essa covardia? [...].
 (Trecho de *1910*).

Em uma outra composição, os estudantes se expressaram acerca da sexualidade e das orientações sexuais. Os autores deste rap optaram por apresentar a temática da homofobia, demonstrando conhecimento sobre essa questão e apresentando reflexões que tratam de aspectos da vida das pessoas que sofrem com as discriminações:

Homofobia é um caso todo dia
 Homofobia é, esse jovem não queria
 Homofobia olha só que mente vazia
 Homofobia
 Homofobia
 Homofobia
 Hoje eu vou mandar essa rima aí pra cá
 Olha pras pessoas que só querem te julgar
 Elas não querem o bem, na tua vida
 Elas querem julgar a tua vida.

Na música o grupo aborda questões que habitam o universo da homofobia, como a violência, os conflitos e as questões psicológicas vividas pelos indivíduos. Em certo grau, a atividade proporcionou que estes jovens falassem sobre as condições dos homossexuais e reafirmassem sua identidade e seu lugar na sociedade.

Considerações finais

Neste texto apresentamos um olhar sobre uma prática pedagógica de composição em aulas de música no ensino médio na modalidade remota, planejada à luz da pedagogia crítica, analisando o que os estudantes falaram sobre os processos de composição e as músicas. Freire (1987, 2001) propõe que o trabalho educativo deve, a partir da valorização dos saberes das pessoas, olhar para a realidade, questioná-la e ampliar a visão sobre ela, desenvolvendo a consciência crítica. Se a música é um desses saberes, ela pode ser uma forma de olhar para a realidade e questioná-la, tencionando transformação social? Buscamos olhar para as composições dos e das estudantes e para o que falaram sobre elas para encontrar alguma ressonância de nossas intenções de desenvolvimento do pensamento crítico nas atividades musicais com os *podcasts*.

Partimos da ideia de que o desenvolvimento do pensamento crítico no processo educativo envolve a busca pela ampliação da consciência sobre a realidade que o cerca, considerando as possibilidades de questioná-la e modificá-la. Nessa perspectiva, consideramos que o projeto criativo-musical caminhou na direção da criticidade, pois levou as estudantes a, partindo de sua percepção sobre diversas questões, ampliarem sua visão da realidade e a se posicionarem como responsáveis por ela. A elaboração do raciocínio de que a luta pelos direitos de igualdade de oportunidades e de proteção contra a violência das mulheres, pela construção dos lugares sociais, pelas discriminações sofridas e tantos outros aspectos que necessitam olhares da sociedade, parece ter contribuído para ampliar a visão sobre essa realidade e colocar as estudantes dentro dela, na direção de se sentirem pertencentes e com possibilidade de nela interferir.

Referências

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

BEINEKE, Viviane. Aprendizagem criativa e educação musical: trajetórias de pesquisa e perspectivas educacionais. **Educação**, Santa Maria, v. 37, n. 1, p. 45-60, jan./abr. 2012.

BRASIL. Lei nº 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**: Brasília, 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645/08 de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**: Brasília, 2008.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS, O CANTO CORAL E EDUCAÇÃO MUSICAL: UMA BREVE REVISÃO DA LITERATURA EM DUAS REVISTAS BRASILEIRAS

ESTUMANO, Jucélia da Cruz¹

Universidade Federal do Pará (UFPA)

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de²

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Resumo: Este texto traz uma breve revisão da literatura realizada nas Revistas da Abem (2017 a 2021) e Revista Opus (2016 a 2020). As buscas foram realizadas a partir da análise dos títulos, resumos e palavras-chave, verificando os textos que tratassem de temáticas sobre tecnologia, canto coral e educação musical, de forma conjunta ou separadamente. Outras temáticas complementares também fizeram parte do processo de busca de material bibliográfico, incluindo: Educação à Distância (EaD), Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), Tecnologias digitais, Cultura digital, Internet, Web, Dispositivos, Instrumentos e ferramentas digitais. A análise dos textos selecionados revelou temáticas relacionadas ao canto coral, prática coral, coro, coral infantil, canto, voz, vocalidade e desafinação vocal. O levantamento realizado apontou para elementos que já estão sendo discutidos na literatura específica da área de educação musical, evidenciando lacunas que poderão ser preenchidas a partir da realização de outras pesquisas.

Palavras-chave: Educação musical. Canto coral. Tecnologias digitais.

Introdução

¹E-mail: jehenderson@ufpa.br

² E-mail:sergio.figueiredo@udesc.br

A revisão da literatura, ou revisão bibliográfica, tem a função de localizar trabalhos que se alinhem a uma proposta de pesquisa no campo da produção da área. Além disso, a revisão tem o intuito de revisar trabalhos disponíveis objetivando selecionar tudo o que possa servir numa temática específica de pesquisa (PENNA, 2017). A partir dessas definições, este artigo apresenta, de forma breve, o processo e o resultado de um levantamento realizado na Revista da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical) e na Revista Opus da ANPPOM (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Música).

A temática pesquisada refere-se à educação musical e tecnologias digitais e educação musical e canto coral. Foram priorizados artigos que tratassem de elementos da temática proposta a partir da verificação do título, resumo e palavras-chave. Para este texto, foram selecionados artigos pesquisados nas publicações em dois periódicos brasileiros: Revista da ABEM e Revista Opus. Da Revista da ABEM foi considerado o período entre 2017 e 2021, e da Revista Opus, entre 2017 e 2020.

Artigos selecionados

Foram considerados artigos que discutissem a prática coral e as tecnologias digitais, incluindo elementos complementares a essa temática principal: Educação à Distância (EaD), Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), Tecnologias digitais, Cultura digital, Internet, Web, Dispositivos, instrumentos e ferramentas digitais.

As Tabelas 1 e 2 apresentam os resultados da busca realizada sobre tecnologias e/ou canto coral.

Tabela 1- Revista OPUS: temáticas sobre tecnologias

Revista OPUS	Título	Autores
OPUS, v. 26, n. 2 (2020)	Modernizar a escola, modernizar a escuta: novas tecnologias nos debates pedagógicos das décadas de 1920, 1930 e 1940	MOREIRA
OPUS, v. 23, n. 3 (2017)	Educação musical, jovens e pesquisa na internet: compartilhando procedimentos metodológicos	ARROYO; BECHARA e PAARMANN
OPUS, v. 23, n. 2 (2017)	Musicalidade humana sob o prisma cognitivo-evolucionista: do <i>Homo sapiens</i> ao <i>Homo digitalis</i>	CUERVO, WELCH, MAFFIOLETTI e REATEGUI

Fonte: Produção dos autores, 2021.

Tabela 2- Revista da ABEM: temáticas sobre tecnologias

Revista ABEM	Título	Autores
Revista da ABEM, v. 28 (2020)	A temática das tecnologias e a educação musical: uma revisão integrativa das publicações de eventos internacionais da Isme entre 2010 e 2018	BELTRAME, ARAUJO e MARQUES
Revista da ABEM, v. 28 (2020)	A realidade das redes sociais: uma discussão acerca da educação musical nas comunidades virtuais	GOHN
Revista da ABEM, v. 28 (2020)	A percussão corporal associada ao uso de um aplicativo para tablet: movendo e aprendendo com o ritmo	OLIVEIRA
Revista da ABEM, v. 27, n. 42 (2019)	Interações musicais via webconferência no curso de licenciatura em música a distância da UNB	JARDIM e MARINS
Revista da ABEM, v. 26, n. 41 (2018)	Práticas e aprendizagens de produtores musicais: aspectos de uma educação musical emergente na cultura digital e participativa	BELTRAME
Revista da ABEM, v. 26, n. 40 (2018)	Aprendizagem musical colaborativa mediada pelas tecnologias digitais: uma perspectiva metodológica para o ensino de música	CERNEV
Revista da ABEM, v. 26, n. 40 (2018)	Contribuição para a questão das tecnologias digitais nos processos de ensino-aprendizagem de música	ARISTIDES e SANTOS
Revista da ABEM, v. 25, n. 38 (2017)	Tecladistas de instrumentos eletrônicos: formação, atuação e identidades musicais	FARIAS

Fonte: Produção dos autores, 2021.

Sobre a temática do Canto coral (Tabelas 3 e 4), foram selecionados artigos voltados à prática coral, coro, coral infantil, canto, voz, vocalidade e desafinação vocal.

Tabela 3- Revista OPUS: temáticas sobre canto coral

Revista OPUS	Título	Autores
OPUS, v. 26, n. 2 (2020)	Música vocal contemporânea: a ótica do criador em uma entrevista comentada	CARVALHO,
OPUS, v. 25, n. 3 (2019)	Actâncias vocais: uma cartografia gestual do canto popular brasileiro contemporâneo	LIMA e MACHADO

OPUS, v. 25, n. 3 (2019)	Bel canto na escrita de um compositor de transição: considerações sobre a vocalidade de Fosca e Maria Tudor	KERR, NOGUEIRA e VIRMOND.
OPUS, v. 24, n. 3 (2018)	Ideias de corpo na prática coral: considerações a partir do conceito holístico de personalidade	MEURER e FIGUEIREDO

Fonte: Produção dos autores, 2021.

Tabela 4- Revista ABEM, temáticas sobre canto coral

Revista ABEM	Título	Autores
Revista da ABEM, v. 28 (2020)	Ideias de música no coro infantil: por que e para quem as crianças cantam?	BRITO e BEINEKE.
Revista da ABEM, v. 26, n. 41 (2018)	Arranjo para coro infantil: alguns recortes e ferramentas	FRAGOSO
Revista da ABEM, v. 24, n. 36 (2016)	Canto e Teoria da complexidade: considerações acerca do pensamento complexo relacionadas ao aprendizado do canto	COSTA e ZANINI
Revista da ABEM, v. 24, n. 36 (2016)	Desafinação vocal: compreendendo o fenômeno	SOBREIRA

Fonte: Produção dos autores, 2021.

Tabela 5- Revista da ABEM: temáticas sobre canto coral e tecnologias

Revista ABEM	Título	Autores
Revista da ABEM, v. 28 (2020)	A aplicação de tecnologias digitais no canto coral de adultos e suas múltiplas possibilidades	CIELAVIN e MENDES

Sobre os textos selecionados

Neste levantamento bibliográfico foram encontrados 20 artigos cujas temáticas estavam relacionadas ao canto coral e/ou tecnologias digitais: 12 trataram da temática das tecnologias digitais e 8 das temáticas ligadas ao canto, sendo 1 deles especificamente voltado para o canto coral e as tecnologias digitais.

Cielavin e Mendes (2020) investigaram tecnologias digitais que contribuem com a formação do regente e com o desenvolvimento da prática coral de adultos. As autoras consideraram que as tecnologias digitais podem colaborar com a organização do coro, bem como oferecer múltiplas possibilidades de atividades de estudos musicais.

Brito e Beineke (2020) focalizaram as perspectivas de crianças na educação musical, com o objetivo de compreender de que maneira elas se relacionam com a música

e como elaboram e compartilham suas ideias no contexto de um coro infantil. Carvalho (2020) buscou compreender o processo criativo desenvolvido pelo compositor Rafael Felício a partir de uma ação colaborativa entre cantor e compositor no contexto de música vocal contemporânea de concerto. Lima e Machado (2019) apresentaram o estado da arte de gestos vocais na canção popular brasileira, tomando como referência sua relação com uma tradição estética observada. Kerr et al. (2019) discutiram o termo *bel canto* a partir de uma revisão bibliográfica de autores que contribuíram para uma visão moderna sobre o assunto.

Meurer e Figueiredo (2018) apresentam e problematizam discussões conceituais sobre o corpo na prática coral, estabelecendo uma relação entre teoria e prática educacionais, na qual as ideias de corpo podem fundamentar ações pedagógico-musicais. Fragoso (2018) apresentou reflexões acerca da criação de arranjos para coros infantis, estimulando os regentes a repensarem sobre essa atividade. Costa e Zanini (2016) trouxeram reflexão teórica sobre o aprendizado do canto à luz da reforma paradigmática proposta por Edgar Morin, identificando contribuições da Teoria da complexidade no processo de aprendizado do canto. Sobreira (2016) apresentou elementos para a compreensão do fenômeno da desafinação vocal, tendo como base pesquisas da área da cognição musical e da neuropsicologia.

Sobre a revisão de artigos tratando de tecnologias, observa-se diversos enfoques, incluindo processo de ensino e aprendizagem por intermédio da tecnologia digital, hábitos de escuta, interações *on-line*, recursos tecnológicos e midiáticos. Garcia et al. (2020) apresentaram um mapeamento a partir dos trabalhos que relacionam tecnologias e educação musical publicados nos anais das conferências mundiais e dos seminários promovidos pela ISME, destacando quatro categorias: (1) criação, difusão e consumo musical no ciberespaço; (2) educação musical *online* e híbrida; (3) saberes, competências e formação para o século XXI; (4) tecnologias e ensino-aprendizagem musical.

Gohn (2020) apresentou uma discussão sobre implicações que as comunidades virtuais trazem para a área da educação musical, demonstrando que as experiências com música estarão cada vez mais permeadas por interações *on-line*. Moreira (2020) tratou de tecnologias de gravação, reprodução e difusão sonoras entre educadores de movimentos pedagógicos de renovação escolar, especificamente nas décadas de 1920, 1930 e 1940; a autora chama a atenção para os novos hábitos de escuta e nas novas relações de consumo.

Oliveira (2020) discutiu a percussão corporal com um aplicativo para tablet no aprendizado de leitura musical, que se mostrou um recurso relevante no aprendizado musical com os alunos de uma escola técnica. Jardim e Marins (2019) destacaram a essencialidade do planejamento docente para atuar no ambiente *on-line* e síncrono, enfatizando a importância do uso de recursos midiáticos com olhar pedagógico, musical e tecnológico ao utilizar a web conferência. Beltrame (2018) tratou das aprendizagens que emergem das práticas de produzir e compartilhar música na cultura digital/participativa.

Cernev (2018) refletiu sobre a importância da aprendizagem musical colaborativa, trazendo discussões e problematizações sobre o emprego das tecnologias digitais. Aristides e Santos (2018) trataram de dispositivos digitais para o ensino-aprendizado de música na perspectiva da mediação didática, e do lugar do docente como mediador entre o conhecimento musical e a concepção/produção de softwares e outros ambientes digitais destinados à educação musical. Farias (2017), buscou compreender a formação, atuação e identidades musicais de tecladistas de instrumentos eletrônicos considerando tais instrumentos legítimos da musicalização à profissionalização. Arroyo et al. (2017) discutiram procedimentos metodológicos com o objetivo de ressaltar a internet como contexto e instrumento instigador para a pesquisa contemporânea na área da educação musical. Cuervo et al. (2017) discutiram a musicalidade humana sob um prisma cognitivo-evolucionista, refletindo acerca da complexidade da manifestação musical nos tempos remotos da espécie *Homo sapiens* até a sua interação na era da Cultura Digital.

Considerações finais

Os dados obtidos revelam que as tecnologias digitais da informação e comunicação, no âmbito educacional, estão constantemente em ascensão, especialmente nestes tempos de pandemia do coronavírus, como alerta Gohn (2020, p. 167): “As perspectivas futuras para o pós-pandemia certamente irão transformar a visão geral sobre o assunto, com muitas adaptações a aulas *on-line* e com a intensificação de modelos híbridos”.

Diversas temáticas incluem as tecnologias como parte de processos de ensino e aprendizagem, considerando a necessidade de conhecimento, aplicação e novas pesquisas que investiguem os efeitos de usos diversos de ferramentas tecnológicas, tanto na

formação como na atuação dos professores de música. Neste momento atual, com as grandes transformações ocorridas em função da COVID 19, as atividades educacionais foram adaptadas de acordo com as possibilidades de cada contexto. O uso das tecnologias ganhou evidência nesses processos, e a área de educação musical também teve que se adaptar aos novos tempos, utilizando muitos recursos tecnológicos.

Sobre tecnologias digitais associadas ao canto coral, temática geradora desta revisão da literatura, um único texto foi encontrado na Revista da ABEM (CIELAVIN; MENDES, 2020), evidenciando a lacuna referente a este campo de estudos. A partir desta constatação, justifica-se a realização de mais estudos voltados a essa temática, especialmente considerando diversas experiências envolvendo tecnologias para o desenvolvimento da prática coral em vários contextos durante a pandemia. Dessa forma, novas pesquisas contribuirão para a reflexão sobre o papel que as tecnologias podem ter para a educação musical, especificamente na prática coral.

Referências

- ARROYO, Margarete; BECHARA, Silvia Regina C. C.; PAARMANN, Heraldo. Educação musical, jovens e pesquisa na internet: compartilhando procedimentos metodológicos. **Opus**, v. 23, n. 3, p. 67-90, dez. 2017.
- ARISTIDES, Marcos André Martins; SANTOS, Regina Marcia Simão. Contribuição para a questão das tecnologias digitais nos processos de ensino-aprendizagem de música. **Revista da Abem**, v. 26, n. 40, p. 91-113, jan./jun. 2018.
- BELTRAME, Juciane Araldi. Práticas e aprendizagens de produtores musicais: aspectos de uma educação musical emergente na cultura digital e participativa. **Revista da Abem**, v. 26, n. 41, p. 40-55, jul./dez. 2018.
- BRITO, Dhemy Fernando Vieira; BEINEKE, Viviane. Ideias de música no coro infantil: por que e para quem as crianças cantam? **Revista da Abem**, v. 28, p. 328-343, 2020.
- CARVALHO, Régis de. Música vocal contemporânea: a ótica do criador em uma entrevista comentada. **Opus**, v. 26 n. 2, p. 1-15, maio/ago. 2020.
- CERNEV, Francine Kemmer. Aprendizagem musical colaborativa mediada pelas tecnologias digitais: uma perspectiva metodológica para o ensino de música. **Revista da Abem**, v. 26, n. 40, p. 23-40, jan./jun. 2018.
- CIELAVIN, Sandra Regina; MENDES, Adriana N. A. A aplicação de tecnologias digitais no canto coral de adultos e suas múltiplas possibilidades. **Revista da Abem**, v. 28, p. 46-64, 2020.
- COSTA, Wanderson Moura. ZANINI, Claudia Regina de Oliveira. Canto e Teoria da complexidade: considerações acerca do pensamento complexo relacionadas ao aprendizado do canto. **Revista da Abem**, Londrina, v.24, n.36, 116-129, jan. jun. 2016.

- CUERVO, Luciane et al. Musicalidade humana sob o prisma cognitivo-evolucionista: do Homo sapiens ao Homo digitalis. **Opus**, v. 23, n. 2, p. 216-242, ago. 2017.
- FARIAS, Maria Amélia Benincá de. Tecladistas de instrumentos eletrônicos: formação, atuação e identidades musicais. **Revista da Abem**, Londrina, v.25, n.38, 76-88, jan. jun. 2017.
- FRAGOSO, Daisy. Arranjo para coro infantil: alguns recortes e ferramentas. **Revista da Abem**, v. 26, n. 41, p. 139-166, jul. dez. 2018.
- GARCIA, Marcos da Rosa; BELTRAME, Juciane Araldi; ARAÚJO, José Magnaldo de Moura; MARQUES, Gutenberg de Lima. A temática das tecnologias e a educação musical: uma revisão integrativa das publicações de eventos internacionais da Isme entre 2010 e 2018. **Revista da Abem**, v. 28, p. 28-45, 2020.
- GOHN, Daniel. A realidade das redes sociais: uma discussão acerca da educação musical nas comunidades virtuais. **Revista da Abem**, v. 28, p. 81-93, 2020.
- JARDIM, Vanessa de Souza; MARINS, Paulo Roberto Affonso. Interações musicais via webconferência no curso de licenciatura em música a distância da UnB. **Revista da Abem**, v. 27, n. 42, p. 113-130, jan. jun. 2019.
- KERR, Isaac William; NOGUEIRA, Lenita Waldige Mendes; VIRMOND, Marcos da Cunha Lopes. Bel canto na escrita de um compositor de transição: considerações sobre a vocalidade de Fosca e Maria Tudor. **Opus**, v. 25, n. 3, p. 201-223, set./dez. 2019.
- LIMA, Ricardo Alexandre de Freitas; MACHADO, Regina. Actâncias vocais: uma cartografia gestual do canto popular brasileiro contemporâneo. **Opus**, v. 25, n. 3, p. 66-93, set./dez. 2019.
- MOREIRA, Tamyra. Modernizar a escola, modernizar a escuta: novas tecnologias nos debates pedagógicos das décadas de 1920, 1930 e 1940. **Opus**, v. 26 n. 2, p. 1-19, maio/ago. 2020.
- MEURER, Rafael Prim; FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Ideias de corpo na prática coral: considerações a partir do conceito holístico de personalidade. **Opus**, v. 24, n. 3, p. 202-215, set./dez. 2018.
- OLIVEIRA, Marcio Pizzi de. A percussão corporal associada ao uso de um aplicativo para tablet: movendo e aprendendo com o ritmo. **Revista da Abem**, v. 28, p. 94-114, 2020.
- PENNA, Maura. **Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música**. Porto Alegre: Sulina, 2017.
- SOBREIRA, Silvia. Desafinação vocal: compreendendo o fenômeno. **Revista da Abem**, Londrina, v.24, n.36, 130-146, jan. jun. 2016.

UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE OS RECURSOS TECNOLOGICOS UTILIZADOS EM MEIO A PANDEMIA NO PROJETO DE EXTENSÃO CORAL ENCANTOS DA ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UFPA

ESTUMANO, Jucélia da Cruz¹

Universidade Federal do Pará (UFPA)

FERREIRA, Anielson Costa²

Instituto Estadual Carlos Gomes (IECG)

DUARTE JUNIOR, Oséas Dias³

Universidade Federal do Pará (UFPA)

ARAÚJO, HÉLIO Jônatas Lima⁴

Universidade Federal do Pará (UFPA)

RODRIGUES, Rodrigo Gabriel Ramos⁵

Universidade Federal do Pará (UFPA)

LOBATO, Eugênia Cristina dos Santos⁶

Instituto Estadual Carlos Gomes (IECG)

Resumo: O texto é um relato de experiência das atividades realizadas no projeto de extensão Coral Encantos da Escola de Aplicação da UFPA, no período de agosto de 2020 a agosto de 2021. O relato tem por objetivo apresentar os caminhos seguidos pela equipe do projeto para a realização de atividades no período remoto. Quanto aos resultados,

¹ E-mail: jehenderson@ufpa.br/ juceliaestumano14@gmail.com

² E-mail: anielsonferreira10@gmail.com

³ E-mail: oseasjunior227@gmail.com

⁴ E-mail: helio26154@live.com

⁵ E-mail: gabrielmalkavian@gmail.com

⁶ E-mail: eugenialobato20@gmail.com

apontamos que as estratégias de ensino e aprendizagem perpassaram por aulas coletivas e individuais. Sobre os recursos tecnológicos, apontamos a presença de ferramentas organizacionais (Google sala de aula, Google *Meet*); programas de edição de partituras, áudio e vídeo (*Finale, Reaper e DaVinci Resolve*); aplicativos de mensagem instantânea e edição de vídeo (*WhatsApp, KineMaster e Imove*) e equipamentos (microfones, mesa de som, *ring light*, celular, notebook).

Palavras-chave: Recursos tecnológicos. Pandemia. Coral.

Notas iniciais do projeto de extensão

O Coral da Escola de Aplicação da UFPA, de caráter extensionista, surgiu no ano de 2017, inicialmente foi chamado de “Coral Comunitário” (2017 a 2019) e posteriormente de “Coral Encantos” (2020 a 2021). Antes da pandemia os ensaios aconteciam de forma presencial, duas vezes na semana, com duração de uma hora aula. O grupo iniciou com 15 pessoas e ao longo do tempo foi aumentando e atualmente conta com 30 membros. O coral apresentava-se nos eventos da Universidade, assim como em eventos externos. Nas aulas presenciais trabalhavam-se técnicas vocais de emissão sonora, exercícios respiratórios, articulação de palavras, vocalizes, exercícios rítmicos e ensaio de repertório.

Com a situação de Pandemia, a Universidade Federal do Pará (UFPA), por meio da Resolução N. 5.294, de 21 de agosto de 2020, aprovou de forma excepcional e temporária, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) em diferentes níveis de ensino, recomendando que as aulas fossem efetivadas a partir de “[...] atividades digitais por meios digitais [...]” (UFPA, 2020, p. 2).

A proposta do projeto de extensão “Coral Encantos da EA-UFPA” foi aprovado no edital Eixo Transversal (UFPA), tendo como período de vigência, agosto de 2020 a agosto de 2021. O projeto apresentou como objetivos:

- a) Promover aulas de canto coral por meio de encontros virtuais e/ou presenciais para a comunidade da Escola de Aplicação UFPA; b) Proporcionar a prática do Canto Coral aos docentes, técnicos administrativos, prestadores de serviços, pais de alunos e aposentados da EA-UFPA. [...] d) Formar um coral comunitário comprometido em compartilhar cultura musical por meio de apresentações artísticas; [...] (ESTUMANO, 2020, p. 2).

Embasada na resolução e nas condições de saúde pública, a equipe do projeto desenvolveu no segundo semestre de 2020 atividades apenas no modo remoto, e a partir do primeiro semestre de 2021 atrelou ao ensino remoto alguns encontros presenciais.

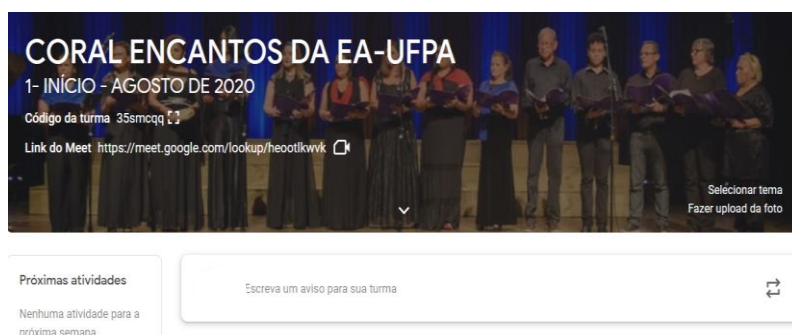
Atividade no modo do ensino remoto emergencial no segundo semestre de 2020

Para aprender a lidar com o Ensino Remoto Emergencial (ERE) recorremos a cursos, minicursos e oficinas de formação continuada, pois acreditamos que:

Os professores de música não podem se abster destas mudanças que estão ocorrendo, porque a educação musical está indo também por um viés tecnológico, que incentiva os educadores a desenvolver estratégias de ensino pautadas neste âmbito. Portanto, faz-se necessário que os professores de música busquem não somente se aproximar, mas participar e aprender a manipular as diferentes tecnologias disponíveis (PAIVA, 2017, p. 5).

A equipe do projeto focou em conhecer primeiramente o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), nesse caso o *Google Sala de Aula*¹, pelo fato de fazer parte do *Google Suite for Education*, aderido pelo Centro de Tecnologia da Informação e Comunicação (CTIC) da UFPA.

Figura 1 – *Google Sala de Aula* do Coral Encantos da EA-UFPA.



Fonte: Acervo da coordenadora do projeto, 2020.

Os materiais didáticos foram construídos de acordo com as seguintes fases:

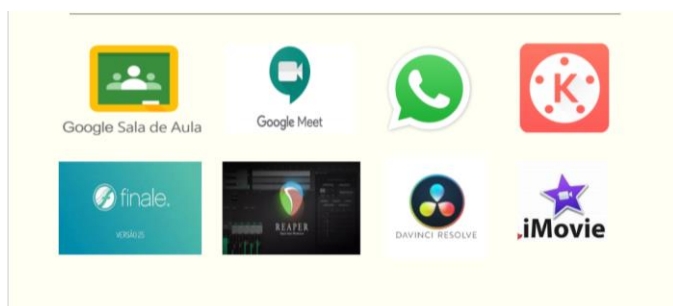
a) Escolha do repertório: o repertório escolhido e trabalhado com os coristas foram as músicas: “Caçador de mim” (Luiz Carlos Sá e Sérgio Magrão, Arr. Eduardo Carvalho, Adap. Anielson Ferreira e Hélio Araújo), “Flor do Destino” (Nilson Chaves e Vital Lima, Arr. Cristina Owtake, Adap. Anielson Ferreira) e “Eu sei que vou te amar” (Tom Jobim e Vinícius de Moraes, arranjo Damiano Cozzela, Adap. Anielson Ferreira e Jucélia Estumano). A escolha do repertório levou em consideração o perfil do coral, que é caracterizado como um coral amador, também consideramos a extensão vocal reduzida de alguns coristas que relataram problemas respiratórios após contaminação pela Covid19, informação que pôde ser identificada através dos relatos dos alunos nas aulas, no entanto não houve um levantamento quantitativo desse dado.

¹Google Classroom ou Google Sala de Aula.

b) Editoração das partituras: para editar o repertório escolhido nos valem da utilização do programa *Finale*¹, onde realizamos ajustes nas músicas que foram exportadas para o formato PDF e formato de áudio nas vozes individuais e coletivas, bem como o playback do repertório. Houve também a confecção de outros materiais como, as letras das vozes, na forma de texto no *Word*, com a marcação da respiração.

c) Materiais audiovisuais: nessa fase a equipe disponibilizava um kit com as vozes gravadas para servir de referência para os coristas. O material era postado no *Google Sala de Aula*. As ferramentas utilizadas para a confecção do material, foram o celular para o registro de áudio, vídeo e os aplicativos de edição de vídeos como *KineMaster*², *iMovie*³ e *DaVince Resolve*⁴. Nos vídeos didáticos confeccionados para cada voz continha a imagem do professor, a voz, a letra da música e a marcação da respiração em cada frase.

Figura 2 – Ferramentas, Programas e Aplicativos



Fonte: Acervo da coordenadora do projeto, 2020.

As aulas aconteceram nas formas síncrona e assíncrona. Paiva (2017) explica que a primeira oferece a possibilidade de interagir com outros em tempo real, como é o caso das videoaulas *online* e videoconferência; a segunda ocorre quando as interações se dão em tempos diferentes, como por exemplo: envios de e-mails, mensagens instantâneas, compartilhamento de *links* de vídeos, páginas da internet, entre outras possibilidades.

No formato síncrono as aulas dividiram-se entre aulas coletivas e aulas individuais, por meio da ferramenta do *Google Meet*, que possibilitou o contato das pessoas em tempo real, dispondo de recursos como o compartilhamento de tela, slides, partitura, imagem, vídeo e janela na *web* em tempo real. Esses encontros aconteceram á

¹*Finale* é um software de edição de partituras para computador, produzido pela *MakeMusic* e lançado em 1988. Este editor oferece ferramentas que permite: criar, gravar, editar, imprimir e reproduzir as suas próprias partituras na notação musical básica.

²*KineMaster* é um editor de vídeos, disponível para Android, em que o usuário pode criar vídeos profissionais com filmagens, fotos e músicas que estejam no aparelho.

³O *iMovie* é um software de edição de vídeos criado pela *Apple* que permite aos utilizadores editar os seus próprios filmes caseiros.

⁴*Da Vinci Resolve* é um aplicativo de correção de cores e edição de vídeo

noite e duravam 40 minutos, nelas foram ensinados conteúdos gerais como: exercícios de relaxamento corporal, de respiração, (MARSOLA,2000); exercícios vocais (BAÊ,2003;2006); vocalizes (GOULART,2002), orientação de estudo do repertório, além de aulas sobre visualização e *Download* dos materiais postados no Google Sala de Aula, além de servir como meio de *feedbacks* entre professores e estudantes.

As aulas individuais duravam 20 minutos para cada corista, nelas realizava-se o acompanhamento do repertório estudado e a partir do que era trazido pelos estudantes, eram identificadas suas dificuldades e trabalhadas pontualmente. A depender do avanço, toda semana era estudado uma parte do repertório, até finalmente conquistar a música por inteiro. A escolha por ministrar aulas individualizadas de 20 minutos aconteceu após a constatação do pouco envolvimento dos coristas nas aulas coletivas e do lento aprendizado do repertório, por isso, como estratégia foi implementada a aula individual, que ajudou os coristas a sanarem dificuldades peculiares.

As aulas individuais ocorreram as terças-feiras, nos turnos da manhã e tarde; os alunos foram divididos entre os turnos e entre três professores que disponibilizaram uma agenda de atendimento. As aulas foram realizadas mediante um agendamento de horários e para isso, foi feita uma lista no grupo dos coristas, no aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp*. Ao perceber o amadurecimento dos coristas frente ao repertório após vários encontros, partíamos para o recebimento dos vídeos individuais e posteriormente para edição deles.

Para as gravações dos vídeos, foi solicitado que cada corista buscasse um ambiente silencioso, bem iluminado, com bom enquadramento do rosto, colocando o celular no sentido horizontal, com dois aparelhos (um para a filmar e outro para ouvir o áudio de referência). Porém, não conseguimos uma homogeneidade nesse material, por conta da inexperiência dos coristas com gravação e devido a diferença de qualidade dos aparelhos celulares usados, o que ocasionou aumento da carga de trabalho na etapa de pós-produção e a falta de padrão nos vídeos. Apesar disso, conseguimos produzir dois vídeos que foram disponibilizados no canal do *Youtube* e no *Facebook* da coordenadora do projeto, de maneira pública.

Atividades no primeiro semestre de 2021

No decorrer do ano a UFPA emitiu a Resolução N. 5.332, de 22 de dezembro de 2020, que diz: “Art. 2º As atividades previstas no calendário acadêmico da UFPA para o

ano de 2021 poderão ocorrer de modo remoto, híbrido ou presencial, a depender das condições de saúde pública (UFPA, 2020, p.1).”

No início do ano de 2021, continuamos com a mesma organização já descrita anteriormente, contudo, com o início da vacinação e com a nova resolução, passamos a amadurecer a ideia de realizar as gravações individuais de modo presencial, substituindo, dessa forma, as gravações caseiras por outras de maior qualidade, a fim de padronizarmos os vídeos.

Para desenvolver essa proposta foi necessário montar um *home studio* em sala de aula, pois “o *home studio* surge como ferramenta a fim de auxiliar no estudo e na preparação de uma obra para apresentação pública” (ARAÚJO e VIEIRA, 2019, p. 3). Para isso utilizamos alguns equipamentos¹ descritos a seguir.

Para registrar a imagem, foi utilizado um telefone celular, auxiliado pela iluminação de um *ring light*; o som por sua vez foi captado por dois microfones (SKP pró áudio e AKG-P170), a fim de experimentá-los e posteriormente decidir qual teria o resultado mais satisfatório, por fim usamos a mixagem dos dois no vídeo final.

Os microfones estavam ligados à mesa de som analógica, essa estava conectada diretamente ao notebook, neste o *software* usado para capturar o áudio foi *Reaper*². No celular usamos o aplicativo nativo para capturar as imagens. Ambas as informações foram enviadas ao membro da equipe responsável pela pós-produção do vídeo. O programa utilizado para a pós-produção do vídeo foi a versão gratuita do *DaVinci Resolve*.

Figura 3 – Gravações realizadas presencialmente na Escola de Aplicação.



Fonte: Acervo da coordenadora do projeto, 2021.

¹Comprados com o recurso do edital Prêmio Proex de arte e cultura da UFPA.

²É um software computacional de gravação e mixagem de áudio do tipo DAW (Estação de trabalho de áudio digital).

O primeiro passo foi a importação de todos os vídeos, uma vez importadas as mídias, iniciava-se a sincronização destes clipes. O segundo passo foi usado um efeito chamado de *VideoCollage* que organiza os vídeos sobrepostos em pequenos quadrados. No terceiro passo foi feita a correção de cor dos vídeos para a padronização, além disso foi aplicado um efeito vermelho ao *background*.

Figura 4 – Vídeo da música “Eu sei que vou te amar” postado virtualmente



Fonte: Acervo da coordenadora do projeto, 2021.

O quarto e último passo foi a mixagem de áudio, que consiste no equilíbrio dinâmico das vozes, além do seu posicionamento no campo estéreo, de modo que fosse possível gerar uma espacialidade no áudio produzido. O vídeo produzido foi compartilhado no canal do *Youtube* e no *Facebook* da coordenadora do projeto de maneira pública.

Considerações Finais

Esperamos que esta descrição resumida dos fatos possa auxiliar outros grupos que ainda enfrentam o problema de não poder encontrar-se presencialmente. A tecnologia já estava disponível há algum tempo, no entanto, as recentes complicações sanitárias funcionaram como catalizadores para a apropriação de todo este arcabouço tecnológico. Ressaltamos que a tecnologia foi essencial para a continuidade das atividades do coral, pois através dela foi possível dar prosseguimento ao projeto de extensão, por meio das aulas e apresentações artísticas digitais.

Sobre os recursos tecnológicos apontamos a utilização de ferramentas, programas e aplicativos como o *Google Sala de Aula*, *Google Meet*, *WhatsApp*, *Finale*, *KineMaster*, *DaVinci Resolve*, *Imovie* e *Reaper* além de equipamentos específicos como mesa de som, microfone, celular, notebook entre outros.

Com o relato buscamos encorajar outros educadores musicais a se lançarem nesse “novo mundo”, cuja tendência ultrapassará ao cenário pandêmico.

Referências

- ARAÚJO, Daniel Souza de. VIEIRA, Thiago Henrique Costa. *O home studio na sala de aula: como essa ferramenta pode auxiliar na preparação de uma obra musical?*. In: Música em tempos de crise: percepções, impactos e enfrentamentos, 2019, Campo Grande/MS. **Anais** do XXIV Congresso da Associação Brasileira de Educação Musical Educação. Campo Grande: Abem, 2019.
- BAÊ, Tutti. **Canto uma consciência melódica**: treinamento dos intervalos através dos vocalizes. São Paulo: Irmãos Vitale, 2003.
- BAÊ, Tutti. **Canto equilíbrio entre corpo e som**: princípios da fisiologia vocal. São Paulo: Irmãos Vitale, 2006.
- GOULART, Diana. COOPER, Malu. **Por todo canto**: método de técnica vocal: música popular, v.2. São Paulo: G4, 2002.
- MARSOLA, Mônica. **Canto uma expressão**: princípios básicos de técnica vocal. São Paulo: irmãos Vitale, 2000.
- PAIVA, Luciano Luan. Tecnologias digitais na educação musical: discussões emergentes. In: Conferência Regional Latino-Americana de Educação Musical da ISME, 11., 2017. Natal. **Anais** [...]. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte: Abem, 2017.
- UFPA. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução n. 5.294, de 21 de agosto de 2020**. Aprova, de forma excepcional e temporária, o Ensino Remoto Emergencial em diferentes níveis de ensino para os cursos ofertados pela Universidade Federal do Pará, em decorrência da situação de pandemia do novo Coronavírus – COVID-19, e dá outras providências. Belém, Pará, 2020.
- UFPA. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução n. 5.332, de 22 de dezembro de 2020**. Aprova o Calendário Acadêmico da Universidade Federal do Pará (UFPA), para o ano de 2021. Belém, Pará 2020.
- CAÇADOR DE MIM. Vídeo apresentado pelo Coral Encantos da EAUFPA. [Belém, S.I.], 2020. 1 vídeo (2min 46seg). Publicado pelo canal JUCÉLIA ESTUMANO CAMINHOS MUSICAIS DA JUJU. Disponível em: (11) CORAL ENCANTOS DA EA-UFPA - MÚSICA CAÇADOR DE MIM - YouTube Acesso em: 11 set. 2021.
- FLOR DO DESTINO. Vídeo apresentado pelo Coral Encantos da EAUFPA. [Belém, S.I.], 2020. 1 vídeo (3min 52seg). Publicado pelo canal JUCÉLIA ESTUMANO CAMINHOS MUSICAIS DA JUJU. Disponível em: [\(11\) FLOR DO DESTINO- Coral Encantos da EA-UFPA - YouTube](#) Acesso em: 11 set. 2021.
- EU SEI QUE VOU TE AMAR. Vídeo apresentado pelo Coral Encantos da EAUFPA. [Belém, Ramos-editora e produções culturais], 2021. 1 vídeo (2min 43seg). Publicado pelo canal JUCÉLIA ESTUMANO CAMINHOS MUSICAIS DA JUJU. Disponível em: [\(11\) Eu sei que vou te amar- Coral Encantos da EA-UFPA - YouTube](#) Acesso em: 11 set. 2021.

MÚSICA, COMPOSIÇÃO E CRÍTICA SOCIAL: UM PROJETO NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NÃO PRESENCIAL

FIORI, Vívian Silva¹

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

BATISTA, Matheus Agostini Ribeiro²

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

BYLAARDT, Consuelo Paulino³

Colégio de Aplicação (Cap/UFAC)

BEINEKE, Viviane⁴

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Resumo: Esta comunicação apresenta um relato de experiência de estágio curricular supervisionado não presencial em aulas de Artes/Música com duas turmas do 2º ano do ensino médio. O projeto criativo-musical foi desenvolvido com a temática música, composição e crítica social, com o objetivo de ampliar e aprofundar a compreensão de estudantes sobre diferentes práticas musicais e as visões de mundo presentes nos seus discursos, incluindo posicionamentos éticos, estéticos e políticos. Com este trabalho, busca-se desenvolver o senso crítico, a autoria e a criatividade musical dos estudantes. Articulando a pedagogia crítica e referenciais teórico-metodológicos do ensino e da aprendizagem musical criativa, o projeto pretende fortalecer a consciência crítica por meio de propostas colaborativas de composição e da participação em debates e discussões em aula. O resultado mostra que foi possível estabelecer um ambiente em que as(os) estudantes se sentissem seguras(os) para produzir suas composições musicais e compartilhar suas ideias de música, pontos de vista e posicionamentos críticos. Esse ambiente contribui para uma educação musical que valoriza as contribuições das(os)

¹ E-mail: vivian.sfiori@gmail.com

² E-mail: linkin.matheus@gmail.com

³ E-mail: consuelo.bylaardt@gmail.com

⁴ E-mail: vivibk@gmail.com

estudantes, em processos educativos que articulam suas ideias de música com suas visões de mundo, provocando questionamentos que potencializam aprendizagens socialmente comprometidas e transformadoras.

Palavras-chave: Música e crítica social. Pedagogia crítica. Aprendizagem criativa.

Introdução

Todas nós já ouvimos alguma música que nos fez refletir sobre o mundo. Seja ela um samba, um funk, a música tem o poder de promover discursos relacionados às variadas visões de nossa sociedade. Nesse sentido, a função de crítica social nas músicas há muito tempo vem sendo utilizada para gerar reflexões sobre nossa realidade. No ambiente de sala de aula das escolas básicas, as variadas culturas, vivências e saberes das(os) estudantes e professoras(es) se encontram, configurando uma comunidade com diferentes visões de mundo, bagagens musicais e infinitas possibilidades criativas.

Nesta comunicação, relatamos uma experiência de estágio curricular supervisionado no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre (Cap/UFAC) com duas turmas de Artes-Música do 2º ano do ensino médio. O projeto foi desenvolvido com a temática música e crítica social e tem o objetivo de ampliar e aprofundar a compreensão de estudantes do ensino médio sobre a maneira como diferentes visões de mundo estão presentes em seus discursos e práticas musicais, incluindo posicionamentos éticos, estéticos e políticos, desenvolvendo o senso crítico, a autoria e a criatividade musical. O planejamento envolveu a elaboração de um *e-book* colaborativo com ferramentas de interação em murais coletivos, conteúdos audiovisuais e materiais extras que complementam os assuntos discutidos durante a aula. As atividades contemplaram apreciações e discussões de músicas de protesto, repertórios trazidos pelas(os) estudantes e um trabalho de arranjo em pequenos grupos.

Por uma educação crítica, problematizadora e criativa

Por meio de uma educação problematizadora, buscamos nas aulas de Música momentos de diálogo com a turma onde, por intermédio de reflexões críticas partindo da apreciação e discussão de músicas trazidas pelas(os) estudantes, possamos desenvolver seu senso crítico sobre a realidade na qual estamos inseridos, considerando também questões relacionadas às suas vidas, seus interesses, condições e desejos. A pedagogia

crítica defendida por Paulo Freire propõe que as(os) estudantes sejam protagonistas de seus processos de aprendizagem, com autonomia e valorização de suas visões de mundo, num ambiente onde a relação educadora-educando seja ressignificada.

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. (FREIRE, 1970, p. 44).

O autor também problematiza a concepção de uma educação “bancária”, onde o educador – depositante – deposita a informação no educando – o depósito –, afirmando que essa é uma relação fundamentalmente narradora, cuja tarefa é “encher” os educandos dos conteúdos dessa narração. Em virtude disso, acreditamos que colocar as(os) estudantes como sujeitos ativos dentro da sala de aula pode auxiliá-los a subverter a lógica da educação “bancária”, transformando-os agora em “investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também” (FREIRE, 1970, p. 45). Desta forma, à medida que o educador apresenta os conteúdos como objetos de sua admiração, também os educandos se sentirão desafiados a problematizar suas conexões como seres do mundo e com o mundo.

Esta educação crítica, problematizadora, comprometida com a libertação, se funda na criatividade e estimula a reflexão, visto que “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens [*sic*] fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 1970, p. 38). Nesta perspectiva, Fernanda dos Santos Paulo explica quais são os pressupostos para uma educação popular segundo a pedagogia crítica de Paulo Freire:

[...] compõe alguns pressupostos comuns que perpassam pelas diferentes correntes filosóficas, entre eles estão: 1) a educação libertadora a partir da práxis político-educativa; 2) a transformação social que parta da luta dos e com oprimidos, indissociada de uma educação conscientizadora; 3) o diálogo problematizador entre os diferentes saberes: os construídos na academia (saberes científicos) e os adquiridos no cotidiano da vida (saberes populares) na luta por epistemologias populares; e 4) a aposta de que existem possibilidades de mudanças, por isso a esperança e o sonho por um mundo justo e humanizador para todos, enquanto luta possível e concreta. (PAULO, 2018 *apud* PAULO, 2021 p. 139)

Outro princípio formador de nosso projeto são os referenciais teórico-práticos no campo do ensino e da aprendizagem criativa (CRAFT, 2005, 2010; BEINEKE, 2009,

2011, 2015; BURNARD, 2013), que focaliza o desenvolvimento criativo de crianças e jovens em situação de aprendizagem. Craft (2005) argumenta que o ensino criativo é aquele onde buscamos tornar a aprendizagem mais interessante e efetiva, utilizando abordagens imaginativas. Já Burnard e Murphy (2013) explicam que ensinar música criativamente exige dos professores um esforço para construir uma comunidade de aprendizagem caracterizada pela confiança, na qual crianças e professores se sintam seguras para trabalhar e aprender com música, no desenvolvimento de uma cultura de oportunidades criativas. Por último, a aprendizagem criativa, segundo Beineke (2015), pretende capturar a perspectiva de professores e alunos e como estas relações se articulam na aprendizagem. A autora também argumenta que atividades de composição musical em grupo possibilitam o desenvolvimento de habilidades de colaboração musical que favorecem a aprendizagem criativa, na medida em que envolvem a negociação e tomada de decisões musicais.

Contexto

O projeto criativo-musical foi desenvolvido na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado III¹ do curso de Licenciatura em Música da UDESC, ministrada pela prof.^a Teresa Mateiro. A dupla de estagiários, orientada pela prof.^a Viviane Beineke, é formada por Matheus Agostini e Vívian Fiori, que também são bolsistas de iniciação científica,² e é supervisionada pela prof.^a Consuelo, docente do Colégio de Aplicação da UFAC. Importante destacar que a possibilidade de atuar nesse campo de estágio surgiu do contato com a professora Consuelo nos encontros do Grupo de Estudos e Pesquisas Inventiva Educação Musical,³ onde os estagiários tiveram a oportunidade de acompanhar a última aula do ano letivo de uma das turmas em que a professora estava atuando.

As aulas do ano letivo em questão iniciaram no mês de junho e acontecem semanalmente na plataforma virtual Google Meet. O planejamento incluiu a elaboração

¹ A disciplina está sendo realizada de maneira não presencial devido ao distanciamento social da pandemia de Covid-19.

² Projeto de pesquisa “Práticas criativas na educação musical: interfaces teóricas e metodológicas”, coordenado pela Prof.^a Dra. Viviane Beineke, com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

³ Grupo de pesquisa registrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/484841>.

de um *e-book* colaborativo, planos de aulas síncronas de duração de uma hora semanal para cada turma e a realização de atividades em pequenos grupos.

Música e crítica social

As aulas de música iniciaram com a apresentação do *e-book* colaborativo que introduziu a temática música e crítica social, trazendo questionamentos acerca dos papéis sociais de músicas, videoclipes e outros materiais audiovisuais que alimentavam as discussões em aula. A partir das conversas nos primeiros encontros síncronos e das contribuições da turma em murais colaborativos, buscamos ressignificar a relação educadoras(es)-educandas(os) e valorizar as experiências trazidas, o que direcionou o projeto para atividades de apreciação e discussão de músicas de protesto, músicas trazidas pelos estudantes e pequenos seminários em grupo. O repertório foi se formando com uma grande quantidade de gêneros musicais – raps, MPB, música pop, internacionais –, todos carregados de reflexões que foram enriquecendo os olhares críticos das(os) estudantes. As músicas escolhidas pela turma trouxeram problematizações sobre o sistema político brasileiro, paternidade e aborto, desvalorização da cultura brasileira, identidade e redes sociais, entre outros temas. Para Freire (1970, p. 55), nosso papel como educadoras e educadores não é falar ou impor nossas visões de mundo, mas, sim, dialogar sobre elas juntamente com as visões dos próprios educandos.

Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto. (FREIRE, 1970, p. 55).

Em seguida, trabalhamos com o conceito de arranjo musical e propusemos um trabalho em pequenos grupos, em que as(os) estudantes deveriam escolher uma música que apresentasse crítica social, gravá-la e apresentá-la com um novo arranjo em aula síncrona. A primeira etapa contou com a apreciação de diferentes gravações de uma mesma canção. O repertório escolhido para essa etapa foi a canção *Divino Maravilhoso*, de Caetano Veloso e Gilberto Gil, interpretada originalmente por Gal Costa¹, que foi sugerida por um dos alunos nos murais colaborativos do *e-book*. As outras duas versões da música são interpretadas pelo grupo Margot, *Cadê Você?*² e pela parceria entre Iza e

¹ Áudio da versão interpretada por Gal Costa disponível em: <https://youtu.be/w7sbZkhdsFc>.

² Videoclipe da banda Margot, *cadê você?* disponível em: <https://youtu.be/VzITCsX7rJY>.

Caetano Veloso¹. A partir da escuta das três versões da música, discutimos com a turma quais as diferenças nas intenções musicais entre elas e sobre o que tratavam as críticas sociais.

Nesta etapa do planejamento, decidimos gravar nossas versões com arranjos diferentes de uma mesma música, com o intuito de motivar a turma e proporcionar uma ressignificação dos nossos papéis em sala de aula: além de professores-estagiários, também alunos-musicistas. Para a atividade, foram sugeridos os programas Acapella Maker e Soundtrap, sendo o primeiro um aplicativo gratuito de gravação audiovisual para *smartphones* e o segundo uma plataforma on-line de produção musical colaborativa. Os grupos então se reuniram em outra sala da plataforma Google Meet e iniciaram as discussões e negociações de ideias, pensando em quais intenções musicais gostariam de transmitir na nova versão da música escolhida.

A terceira etapa contou com períodos de aula destinados à produção dos arranjos pelos estudantes. Para isso, produzimos vídeos tutoriais que auxiliaram o uso das ferramentas de gravação de áudio sugeridas e promovemos encontros individuais com os grupos para acompanhar o processo criativo e ajudar quando necessário. Outra estratégia utilizada foi a criação de um grupo da turma no aplicativo de mensagens WhatsApp com a intenção de facilitar o contato.

A quarta e última etapa consistiu na apresentação dos arranjos para a turma em aula síncrona. Neste momento, todos tiveram oportunidade de ouvir as gravações produzidas, expor suas intenções musicais e avaliar o projeto coletivamente. Durante este momento, foi possível perceber que as(os) estudantes estavam engajadas(os) na proposta, articulando conhecimentos musicais e sociais em suas falas, trocando ideias de música e dando sugestões uns aos outros. Quando questionados sobre o que acharam do resultado dos arranjos e da experiência de realizar este trabalho em grupo, algumas alunas apontaram sobre a importância deste espaço seguro de diálogo.

Julia: Eu tava desanimada com o áudio do meu grupo, um pouco, confesso... E aí ver que todo mundo entendeu, gostaram... Eu fiquei: nossa! Porque eu não acreditava, ninguém [do grupo] acreditava não!

Mariana: Sobre a atividade, em geral, eu gostei bastante porque, além da gente ter visto diferentes formas que os outros estavam interpretando as músicas, até mesmo os gostos deles, né. Apesar de que foi difícil mexer, editar, pensar numa música, pensar em como a gente ia mudar ela. [...] a gente, do grupo, acabou se aproximando bastante. [...] Então, eu acho que foi bem interessante e foi

¹Videoclipe da versão de Iza e Caetano Veloso disponível em: https://youtu.be/7HvW-xu_j_o.

bom que aqui, eu achei que virou um lugar seguro pra falar sobre alguns temas e fez a gente refletir sobre eles. Foi bom saber a opinião dos outros, como eles interpretam. Eu gostei disso. (Informação verbal).¹

Nesse sentido, a relação construída com a turma durante as aulas favoreceu a participação das(os) estudantes e a construção de relações sociais positivas, condição que, segundo Beineke (2015, p. 13), é necessária para que se sintam confiantes em sua capacidade de realizar as atividades em aula e seguros para expor suas ideias.

Considerações finais

Por fim, pudemos perceber que, apesar das dificuldades impostas pelo ensino remoto emergencial, os princípios norteadores deste projeto criativo-musical nos deram suporte para construir um espaço de compartilhamento de experiências e ideias de música. Nessa concepção de educação, buscamos construir relações mais horizontais com os estudantes, de confiança e diálogo, pontos centrais no processo de ensino e aprendizagem. A temática música, composição e crítica social propiciou a conscientização, problematização e crítica da realidade na qual estamos inseridos, que foi importante para que as(os) estudantes desenvolvessem autonomia e protagonismo em seus processos de aprendizagem. Também percebemos que, a cada aula, as interações foram se tornando mais naturais, evidenciando a importância do trabalho colaborativo, mesmo em situações em que o distanciamento físico nos impede de desenvolver experiências musicais presenciais.

Referências

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

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

BEINEKE, Viviane. Ensino musical criativo em atividades de composição na escola básica. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 23, n. 34, p. 42-57, jan./jun. 2015. Disponível em:

¹ Transcrição da gravação do encontro síncrono do dia 9 de agosto de 2021.

<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/531>.

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

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

FREIRE, Paulo. **A pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

PAULO, Fernanda dos Santos. Paulo Freire e a Educação Superior no Brasil: aproximações ou distanciamentos? *In*: PAULO, Fernanda dos Santos; SOUSA, Ricardo Costa de (org.). **Paulo Freire em diferentes contextos: diálogos educativos para o esperar**. Chapecó: Livrologia, 2021. (Coleção Paulo Freire, v. 6).

REPRESENTAÇÕES MENTAIS NA DISCIPLINA DE SOLFEJO EM TEMPOS DE PANDEMIA

FREIRE, Ricardo¹

Universidade de Brasília (UnB)

GREGORIM, Tasmim²

Universidade de Brasília (UnB)

Resumo: A presente pesquisa descreve recursos metodológicos para criação de representações mentais em uma disciplina de solfejo realizada na modalidade remota, na Universidade de Brasília - UnB, em decorrência da COVID-19. Foi realizada pesquisa bibliográfica para delimitação de ferramentas de mediação do processo de aprendizagem de acordo com pressupostos de Vygotsky (1896-1934). Todas as aulas foram realizadas, com consentimento dos estudantes, na plataforma TEAMS, recurso oficial da universidade. Os resultados da investigação descrevem elementos de construção da prática de solfejo em ambiente musical remoto, considerando os recursos interativos disponíveis. A partir das aulas foi possível constatar processos de formação de representações mentais sonoras, visuais e cinestésicas criadas e recriadas em conjunto com o professor. Dessa forma, essa pesquisa oferece subsídios para outros professores encontrarem processos de ensino na modalidade à distância a fim de, compartilhar experiência da educação musical no ensino superior em música.

Palavras-chave: Representações mentais. Linguagem musical. Ensino musical remoto.

Considerações iniciais

A Universidade de Brasília - UnB decidiu pela suspensão das atividades acadêmicas no dia 13 de março de 2020 devido a pandemia de COVID19. A disciplina de Solfejo e Percepção é obrigatória para todos os cursos de música e foi ofertada no segundo semestre letivo de 2020, realizada entre fevereiro e maio, com um número

¹ E-mail: freireri@gmail.com

² E-mail: tasmimgregorim@gmail.com

reduzido de estudantes devido a mudanças no sistema de seleção e o cancelamento do vestibular previsto.

O propósito desta pesquisa foi observar como representações mentais foram criadas e recriadas pelos alunos da disciplina de Solfejo e Percepção da universidade pública, na modalidade remota em decorrência da COVID-19. O ensejo para realizar o presente artigo decorre da minha experiência como estagiária da disciplina estágio de docência no curso mestrado em música. Serão consideradas que “representações mentais são construções internas que podem ser utilizadas para construir e manipular informações de maneira útil para criar imagens, aprender, lembrar, antecipar, ensinar e resolver problemas” (LEHMANN, 2007, p. 53). Esses significados podem ser utilizados na aquisição de habilidades necessárias à performance musical.

A disciplina de estruturação musical da UnB engloba diversas habilidades, entre elas: percepção, solfejo, leitura rítmica, habilidade motora, leitura da partitura, entendimento das alturas, diferenciação entre acordes maiores e menores, estruturação de contexto harmônico. A partir disso, é possível perceber como é uma disciplina que envolve diferentes aspectos mais que de certa forma se completam de alguma maneira. Na disciplina foi possível analisar pelos vídeos como a turma era heterogênea e, portanto, cada aluno carregava individualmente representações mentais e dessa forma, neste processo de aprendizagem o professor contribuía com outras representações mentais, respeitando a individualidade de cada um.

Dessa forma, este trabalho busca respostas para o seguinte questionamento: quais Representações mentais foram criadas a partir da disciplina Solfejo e Percepção? Quais ferramentas de aprendizagem foram mais utilizadas pelos estudantes?

A metodologia de pesquisa foi baseada em estudos bibliográficos e na análise de relatos apresentados pelos estudantes da disciplina em suas avaliações, bem como observação da gravação das aulas. Dessa forma, foi possível identificar representações que podem ser formadas por meio da disciplina de estruturação musical da universidade pública na forma remota. A partir disso, por meio dessas leituras e gravações, abre-se a possibilidade de investigar possíveis processos de aprendizagem, isto é, compreender o objeto de estudo.

Caminhos teóricos-metodológicos

No âmbito da Psicologia Cognitiva, a música é mais que estímulos sonoros, ela está conectada a processos afetivos, cinestésicos, cognitivos e sociais de cada indivíduo. Segundo Rauscher e Gruhn (2002), o século XX forneceu importantes estudos sobre cognição e aprendizagem, demonstrando que cada ser humano tem uma maneira de absorver informações, conhecimentos e habilidades. Essa concepção permite repensar a educação e a forma de como estamos lidando com o processo de aprendizagem de cada aluno, respeitando aspectos cognitivos, afetivos, cinestésicos e sociais.

De acordo com Rauscher e Gruhn (2002), “a revolução cognitiva representou uma mudança qualitativa de uma ênfase em comportamento em direção a uma ênfase na compreensão dos processos internos envolvidos em cognição e crescimento intelectual” (2002, p. 52). Portanto, com a revolução cognitiva, o desenvolvimento do ser humano passa a ser estudado por outra lente, enfatizando que o processo de aprendizagem vai além das informações do ambiente, o intercâmbio ativo entre estruturas da mente. Assim, surgiu o termo representação mental e tornou-se uma marca registrada da revolução cognitiva. Apesar das limitações da Neurociência em compreender algo não tangível como os processos internos do cérebro, a Psicologia Cognitiva tem avançado nos últimos cinquenta anos.

Dentro desse contexto, o conceito de representações mentais assume um papel importante na organização das ações que contribuem para a aprendizagem. Para Shafir, o processo de aprendizagem é baseado em representações: um evento externo codificado internamente e, a partir desse processo de construção do conhecimento, somos capazes de “reagir a estímulos externos por meio da detecção, processamento, armazenamento, recuperação e resposta à informação” (1999, p. 372).

Nesse trabalho, adota-se a abordagem qualitativa, com o objetivo de responder às indagações que levaram à iniciativa do trabalho, além disso o artigo apresenta uma pesquisa bibliográfica e analítica a partir das gravações realizadas. Tendo em vista que “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2008, p. 50), a leitura é a principal técnica; por meio dela é possível identificar informações e dados, bem como analisar a

relações entre eles. Como coleta de dados, utilizavam a plataforma Zoom para gravar as aulas, lembrando que as aulas foram gravadas com autorização dos discentes. Tendo em vista que “a gravação é o melhor modo de preservar o conteúdo” (GIL, 2008, p.119).

Foi realizada pesquisa bibliográfica para delimitação de ferramentas de mediação do processo de aprendizagem de acordo com pressupostos de Vigotsky (CAVALCANTI, 2005). Todas as aulas foram realizadas, com consentimento dos estudantes, na plataforma TEAMS, recurso oficial da universidade. Os resultados da investigação descrevem elementos de construção da prática de solfejo em ambiente musical remoto, considerando os recursos interativos disponíveis: 1) Representações verbais - Sistema de sílabas de solfejo, 2) Representação da afinação - aquecimentos com série harmônica, 3) Representação vocal - aquecimentos com acordes diminutos e aumentados. O repertório semestral constituiu-se de cânones nos quais os estudantes podem preparar uma voz isolada e aplicá-las dentro de um contexto harmônico criado pela combinação da mesma melodia.

Contexto de avaliação utilizando recursos como compartilhamento de gravações em um grupo de whatsapp e na divulgação dos exercícios pelo aplicativo Tiktok, para gravação e edição de vídeos para a avaliação final da disciplina. Os exercícios gravados foram compilados em um único vídeo disponibilizado na plataforma Youtube e assistido pelos participantes em estreia pública do material.

Representação mentais na disciplina de Linguagem e Estruturação Musical na modalidade remota

Tendo em vista que, representação mental é um processo cognitivo que está relacionado com a forma de como significamos diferentes sentidos como: audição, visão, paladar, olfato e tato, e através desses sentidos podemos manipular e construir novas significados para aprender, criar, lembrar, antecipar e resolver problemas.

Na turma de Solfejo e Percepção ministrada remotamente foi possível avaliar a partir das observações em sala virtual o processo de construção do conhecimento. O docente em uma de suas aulas apresentou a manossolfa, uma ferramenta manual de ensino que indica as alturas através das mãos. A partir desse novo elemento, os sinais de manossolfa aliados com as representações mentais das notas musicais internas dos alunos, o professor criou informações para a turma e desse modo, conseguia avaliar qual nota o

discente estava imaginando mesmo sem cantar a nota, apenas partindo do elemento visual. Assim, o professor pode identificar individualmente cada aluno e quais eram as dificuldades individuais e internas de cada um.

Neste processo de construção interna das notas musicais foi possível avaliar o fenômeno da interferência, esse processo impede que o indivíduo associe uma informação com o mesmo nome como por exemplo fá natural e fá sustenido. Avaliando essa referência equivocada foi possível a partir de orientação individualizada trabalhar a memória musical para adquirir novas referências para se localizar bem acusticamente. Pois, constatamos uma representação errônea de algumas notas musicais.

Outro exemplo de representação mental a partir das aulas foi a pergunta do professor ao questionar “o que vocês imaginam quando eu toco um acorde maior e um acorde menor”, as respostas foram diversas, para os acordes maiores foram usadas metáforas como cores quentes, leveza, aveludado, felicidade, chocolate ao leite, algo animado e uma estação do ano como o verão, para os menores foram mencionados algo pesado, triste, frio, melancólico, chocolate amargo e áspero. A partir dessas representações mentais individuais foi possível analisar sensações gustativas, visuais e cinestésicas. Os alunos acertavam os acordes maiores e menores e todos tinham representações mentais diferentes, por isso é tão importante respeitar os elementos individuais, por que pensar diferente para um mesmo fenômeno não diz respeito ao erro.

Considerando os impactos da COVID-19 no ensino, como a redução da carga horária para reduzir o uso direto com computador, acesso à internet e adaptação do conteúdo. A turma de Solfejo manteve um grupo assíduo e extremamente participativo. A partir disso, foi possível trabalhar frequências sonoras, notas associadas a sílabas, solfejo associado a representações gráficas como números e sílabas, acordes representados por cifras, cifras representadas por um conjunto de letras, voz de peito, cantada e falada, uso do movimento corporal, leitura de cânones, uso de gravação dos cânones em duplas e leituras de textos relacionados a música.

Na avaliação da disciplina, um estudante mencionou que “o uso da manosolfa trouxe resultados não só para o solfejo, mas também para a melhor performance no instrumento musical. O uso dos novos sistemas de solfejo com sílabas facilitou a compreensão do ritmo e da criação de referenciais mentais.” Outro aluno mencionou a adaptação às novas tecnologias e disse que “a matéria foi bem adaptada ao contexto de

educação à distância, trazendo inclusive recursos inusitados como o Tik Tok. Achei isso sensacional e tenho como crença pessoal que formatos de ensino sempre devem se atualizar conforme possível.” Uma aluna ressaltou o aspecto interpessoal nas interações remotas e mencionou que “o processo de aprendizagem acontece de modo em que a linguagem do professor e aluno seja de fácil assimilação, acredito que durante o semestre aconteceu exatamente por conta de uma comunicação de fácil entendimento e dedicação por parte de quem estava em aula o processo de aprendizagem foi muito mais simples do que o esperado.”

Os relatos dos alunos demonstram que a interação entre os participantes da disciplina ofereceu possibilidades para uma aprendizagem adaptada ao contexto à distância. Professor e estudantes precisaram se adaptar e desenvolver ferramentas de mediação para realizar as atividades propostas. Ferramentas de mediação de caráter metodológico, como sílabas de solfejo e sinais manuais contribuíram para compreensão dos conteúdos e para o desenvolvimento de habilidades. Por outro lado, aplicativos como tik tok ofereceram possibilidades de gravação a duas vozes.

Resultados

Ao analisar as aulas foi possível observar as representações mentais criadas e recriadas pelos alunos da disciplina de Solfejo e Percepção da universidade pública, na modalidade remota em decorrência da COVID-19. Utilizando ferramentas como o grupo do WhatsApp, aplicativo TikTok, para gravação e edição de vídeo, além da plataforma TEAMS onde ocorreu as aulas e por fim o Youtube para disponibilizar o compilado de exercícios.

Os resultados da investigação descrevem elementos de construção da prática de solfejo em ambiente musical remoto, considerando os recursos interativos disponíveis: 1) Representações verbais - Sistema de sílabas de solfejo, 2) Representação da afinação - aquecimentos com série harmônica, 3) Representação vocal - aquecimentos com acordes diminutos e aumentados.

Com o intuito de oferecer ferramentas para os professores de solfejo e percepção, essa pesquisa contribui para construir de forma analítica ferramentas que permitem a construção de novas representações mentais, para que dessa forma, oriente na organização habilidades, permitindo que o ensino seja mais focado em pontos específicos.

A partir da explanação do conceito de representação mental, é possível observar que esse processo cognitivo pode colaborar no aperfeiçoamento da educação musical remota. O processo do controle das ações possibilita mecanismos que possam desenvolver habilidades em busca de resultados mais eficientes.

Referências

CAVALCANTI, L.. **Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos**: uma contribuição de vygotsky ao ensino de geografia. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

GRUHN, W., RAUSCHER, F. H. **The neurobiology of music cognition and learning**. In R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The new handbook of research, on music teaching and learning*, Oxford, UK: Oxford University Press, p. 445–460, 2002.

LEHMANN, Andreas C. et al. **Psychology for musicians**: Understanding and acquiring the skills. Oxford University Press, 2007.

LEHMANN, Andreas C.; ERICSSON, K. Anders. **Research on expert performance and deliberate practice**: Implications for the education of amateur musicians and music students. *Psychomusicology: A Journal of Research in Music Cognition*, v. 16, n. 1-2, p. 40, 1997.

SHAFRIR, Uri. **Representational competence**, 1999.

CURSO DE VIOLÃO BÁSICO PARA PROFESSORAS GENERALISTAS: OPORTUNIZANDO A MÚSICA NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

CERON, Isabel Nercolini¹

Espaço MusicalizAção (Escola de Música)

Resumo: Este trata-se de um relato de experiência. Diante da necessidade enfrentada por muitas professoras generalistas que trabalham na Educação Infantil na cidade de Lages/SC, o curso de violão básico vem com o objetivo de ensiná-las a tocar um repertório de cantos populares e músicas infantis, de forma a contribuir para a aprendizagem das professoras em relação a um instrumento musical e, desta forma, tornar o violão uma ferramenta para oportunizar experiências musicais dentro do espaço escolar e nas relações diárias com as crianças. O curso ocorre em encontros semanais, com a formação de grupos com no máximo cinco professoras, seguindo todos os protocolos necessários diante da pandemia da COVID-19. Ao final do curso, cada participante recebe uma certificação com uma carga horária de vinte horas. Observou-se, pelos relatos das professoras, que elas têm oportunizado experiências com as crianças de suas unidades escolares, tocando e cantando com o violão, usando-o como uma ferramenta que contribui para a musicalização.

Palavras-chave: Prática de violão. Educação infantil. Professores generalistas.

A instituição de Educação Infantil é um espaço pedagógico, em que professoras e professores generalistas estão cotidianamente em busca de diferentes formas de oportunizar experiências lúdicas e significativas para a aprendizagem e desenvolvimento dos bebês e das crianças. Experiências musicais são algumas delas. Segundo Lino (1999),

¹ E-mail: espacomusicalizacao@gmail.com / isabelnceron@gmail.com

nos espaços escolares, é possível oportunizarmos diversas modalidades de escuta infantil, entre elas momentos de audição de música infantil e momentos para vivenciar expressões musicais diversas.

Diante da necessidade enfrentada por muitas professoras¹ generalistas que trabalham na Educação Infantil na região de Lages/SC, o curso de violão básico vem com o objetivo de ensiná-las a tocar um repertório de cantos populares e músicas infantis, de forma a contribuir para a aprendizagem das professoras em relação a um instrumento musical e, desta forma, tornar o violão uma ferramenta para oportunizar experiências musicais dentro do espaço escolar e nas relações diárias com as crianças.

Aprender a tocar violão: um bicho de sete cabeças?

Durante minha profissão e atuação como professora generalista na Educação Infantil, o violão sempre esteve presente na minha prática pedagógica. Nas relações com colegas professoras, muitas demonstravam interesse em aprender, contudo também apresentavam receio e um certo medo de não obterem sucesso na aprendizagem de tocar o instrumento. Algumas mencionavam já tentar fazer aulas particulares, entretanto devido situações diversas, desistiam por pensarem não ter talento para tocar o instrumento.

Conforme Schroeder (2004), muitas vezes na música, as qualidades de talento ou gênio são consideradas necessárias para o sucesso no aprendizado musical e este pensamento pode provocar classificações de pessoas musicais ou não musicais, levando a desistência de aprender. Assim, desmistificando essas abordagens, surgiu o curso de violão básico para professoras, com o objetivo de ensiná-las a tocar o instrumento por meio de um repertório de cantos populares e músicas infantis, contribuindo para tornar o violão uma ferramenta para oportunizar a música para as crianças.

O repertório foi reunindo músicas que pudessem utilizar acordes e ritmos simples, sendo constituído conforme os interesses das participantes. O curso foi organizado em pequenos grupos apresentando de três a cinco professoras cada, seguindo todos os protocolos necessários diante da pandemia da COVID-19, como a utilização de máscaras, disponibilização de espaço ventilado, uso de álcool gel e mantendo o distanciamento social. Os encontros ocorrem semanalmente, com a duração de cinquenta minutos cada

¹ Neste texto, optou-se em se referir aos professores e professoras da Educação Infantil, por “professoras”, devido ao grande número de mulheres atuando nesta área.

encontro. Ao final do curso, cada participante recebe uma certificação com uma carga horária de vinte horas.

Os primeiros grupos iniciaram no mês de setembro de 2020 e finalizaram em dezembro do mesmo ano. As professoras mostraram ansiedade por poder aprender e levar o instrumento musical para incrementar ainda mais sua prática pedagógica, porém, também uma certa insegurança de não obterem sucesso em aprender. De acordo com Figueiredo (2004, p. 60), a formação musical de professoras generalistas, em grande parte dos cursos de pedagogia mostram ser frágeis e insuficientes, não possibilitando que as professoras “incluam em suas práticas pedagógicas atividades significativas em termos de música e artes”.

No decorrer dos encontros, as músicas trabalhadas traziam uma certa repetição dos acordes (acordes de Lá Maior, Mi Maior, Ré Maior), repetindo os mesmos e desenvolvendo, desta forma, a coordenação motora, a digitação e a memorização dos acordes. Os acordes eram praticados com diferentes cantos, o que não tornava as aulas maçantes e cansativas, pois a cada encontro novas músicas eram introduzidas. Na continuidade, foram introduzidos novos acordes de digitação simples, ampliando o repertório musical e o conhecimento técnico do instrumento.

Relatos das professoras: o violão como possibilidade de oportunizar a música no cotidiano escolar

Das professoras que finalizaram o curso em 2020, foram selecionadas duas, nomeadas aqui de Professora 1 e Professora 2.

A Professora 1 traz sobre sua conquista em aprender a tocar o instrumento:

O curso foi ótimo para o meu trabalho. Desde criança tive vontade de aprender a tocar violão. Cheguei a frequentar um curso quando criança, mas não consegui aprender. E por meio da professora [...] foi fácil realizar meu sonho.

Tourinho (2007) destaca alguns princípios metodológicos do ensino coletivo que contribuem para o andamento da proposta. Entre eles, podemos destacar o planejamento para o grupo, considerando as habilidades e limites de cada um, assim como o acreditar que todos os alunos podem aprender a tocar o instrumento. Segundo Sousa (2018), por meio do ensino coletivo de violão, é possível os alunos aprenderem a tocar o instrumento

de maneira simultânea, utilizando o mesmo repertório, interagindo com o grupo, socializando e trocando informações, contribuindo para a sua formação musical.

As Professoras 1 e 2 também trouxeram algumas contribuições com seus relatos de como o curso possibilitou a elas oportunizar a música no cotidiano escolar das crianças da Educação Infantil:

As crianças pedem pelo violão quando eu não levo, elas também levam violão de brinquedo para tocarem comigo. Até as crianças mais agitadas se acalmam com a música e cantam comigo. Este curso contribuiu muito para o meu trabalho na sala de aula, pois até as crianças mais tímidas têm participado com desenvoltura (PROFESSORA 1).

[...]utilizar o violão na sala de aula foi uma experiência incrível em ver o interesse, entusiasmo e alegria das crianças em acompanhar cantando as músicas que eu tocava com o violão (PROFESSORA 2).

Observou-se, pelos relatos das professoras, que elas têm oportunizado experiências com as crianças de suas unidades escolares, tocando e cantando com o violão, usando-o como uma ferramenta para a musicalização. Também é possível perceber como as crianças apreciam esses momentos, ao trazerem sobre o entusiasmo delas e por pedirem pelo instrumento musical quando a professora não o leva à unidade escolar.

De acordo com Figueiredo (2004): “Aproximar música e pedagogia pode representar uma alternativa para que a educação musical seja compreendida, solicitada e aplicada sistematicamente” (FIGUEIREDO, 2004, p. 60). Profissionais que sentem a necessidade de se aperfeiçoar, desafiando-se e investindo em sua formação continuada, com compromisso e interesse, buscam novas aprendizagens, inovando e recriando o cotidiano escolar “[...] mostrando que são capazes, e contribuem com a melhoria de condições de uma coletividade, nos aspectos éticos, estéticos, sociais, culturais e educacionais” (WAZLAWICK; PORTELA; CARVALHO; SCHUTEL, 2013, p. 88).

Considerações finais

O curso de violão básico para professoras generalistas, no modo coletivo de ensino, é uma oportunidade das professoras aprenderem a tocar um instrumento musical e contribuir ainda mais na ampliação de experiências musicais das crianças, musicalizando de forma brincante, como nos diz Brito (2003).

O violão, assim como outros instrumentos musicais, pode ser uma ferramenta para oportunizar experiências musicais dentro do espaço escolar e nas relações diárias com as crianças. E professoras generalistas “[...]podem contribuir nessa empreitada” (FIGUEIREDO, 2004, p. 60).

Neste ano de 2021, novas turmas vieram se constituindo, cheias de ansiedades, sonhos e anseios de professoras que querem levar a música de forma diferente para suas escolas. Professoras que se desafiam e buscam pela inovação em suas práticas pedagógicas, pensando nas vivências, aprendizagens e desenvolvimento das crianças.

Referências

- BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil**: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- LINO, Dulcimara Lemos. Música é... cantar, dançar... e brincar! Ah, tocar também! In: CUNHA, Susana Rangel Vieira da (org.). **Cor, som e movimento**: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- SCHROEDER, Sílvia Cordeiro Nassif. O músico: desconstruindo mitos. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 10, 109-118, mar. 2004. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/368/297>. Acesso em: 15 ago. 2021.
- FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 11, 55-61, set. 2004. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/347/277>. Acesso em: 15 ago. 2021.
- SOUSA, Luziene Ferreira de. O ensino coletivo de instrumento musical: o violão. **XV Encontro Regional Centro-Oeste da Associação Brasileira de Educação Musical**, Educação Musical em tempos de crise: percepções, impactos e enfrentamentos, Goiânia/GO, 25 a 27 out. 2018. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/co2018/regco/paper/viewFile/3192/1717>. Acesso em: 16 ago. 2021.
- TOURINHO, Ana Cristina Gama dos Santos. Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais: crenças, mitos, princípios e um pouco de história. 2007. In... **Congresso anual da ABEM**, 16, 2007, Campo Grande. Anais... Campo Grande, MS: ISME, 2007.
- WAZLAWICK, Patrícia; PORTELA, Viviane Elias; CARVALHO, Glauber Benetti; SCHUTEL, Soraia. Educação estética e processos de ensinar e aprender na formação continuada de professores em música. **Revista da ABEM**, Londrina, v.21, n.30, 77-90, jan.jun 2013. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/83/68>. Acesso em: 16 ago. 2021.

VAMOS TOCAR? CURSO DE FÉRIAS PARA VIOLINISTAS – UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DAS ATIVIDADES EM FORMATO REMOTO

LIMA VERDE, Juliana¹
Centro Suzuki de Brasília

Resumo: Este artigo é um relato de experiência da iniciativa contemplada pela Lei Aldir Blanc “Vamos tocar? Curso de Férias para Violinistas” realizada nos dias 07/08/09 de maio de 2021 na cidade de Manaus em formato remoto. O projeto teve como propósito motivar iniciantes, praticantes, universitários por meio de Workshops, Masterclasses e aulas em grupo. Após o evento foi realizado um concerto final a partir das gravações feitas pelos participantes das aulas em grupo. A apresentação foi exibida na página do Youtube do projeto Vamos tocar? A iniciativa incentivou a participação principalmente de violinistas da cidade Manaus, por ser em formato remoto foi possível estender o convite para violinistas de outros estados do Brasil. O objetivo deste trabalho é apresentar um relato de experiência das atividades por meio de depoimentos de participantes, pais e professores. Após a realização do projeto foi possível refletir sobre as relações interpessoais construídas nas aulas por meio das trocas culturais. Além da interação entre participantes de várias cidades, a afetividade e a emoção foram elementos importantes para a motivação dos alunos participantes.

Palavras-chave: Violino. Método Suzuki. Atividade remota

Vamos tocar? – Curso de Férias para Violinistas: Uma breve contextualização

A cidade de Manaus possui um berço histórico musical de óperas, concertos e festivais há alguns anos, porém, com a pandemia. As programações foram canceladas em

¹ E-mail: limaverdeju@gmail.com

março de 2020. Muitos alunos de violino ficaram sem ensaios, aulas e iniciativas culturais que fazem parte do panorama musical da cidade. Durante a pandemia houve um crescimento de cursos e seminários em formato remoto com o intuito de motivar alunos de instrumento. Diante desta situação nasceu o projeto “Vamos Tocar? Curso de Férias para Violinistas” contemplado pelo “Programa Cultura criativa – 2020/Lei Aldir Blanc – Prêmio Feliciano Lana”, do Governo do Estado do Amazonas, com apoio do governo federal – Ministério do Turismo – Secretaria Especial da cultura, fundo nacional de cultura”. A Lei Aldir Blanc foi sancionada em 2020 com ações emergenciais para artistas e para fomento de projetos culturais para estados, municípios e Distrito Federal na pandemia. O projeto foi realizado 07/08/09 de maio de 2021 pela plataforma Zoom, gratuito, teve apoio do Centro Suzuki de Brasília e Centro Suzuki Amazonas.

Foram convidados cinco professores de violino para a realização de Workshops, Masterclasses e aulas em grupo. A divulgação aconteceu pelas redes sociais chamando atenção de alunos, pais, professores, violinistas de Manaus, de outros estados do Brasil e do exterior. A programação foi elaborada para crianças, jovens e adultos, iniciantes, praticantes, universitários com propósito de motivarem suas práticas por meio do compartilhamento de ideias e vivências musicais com colegas e professores. O projeto incentivou principalmente violinistas da cidade Manaus, e, por ser em formato online foi possível estender o convite para violinistas de outros estados. O relato de experiência tem sido um relevante recurso na produção científica na divulgação das atividades musicais em diversos contextos da Educação Musical (DEL-BEN, 2010; SOUZA, 2007). Este artigo tem como objetivo apresentar um relato de experiências de participantes, pais e professores por meio de depoimentos sobre as programações realizadas no projeto.

Aulas em grupo, Workshops e Masterclasses

Foram criadas cinco salas na plataforma Zoom, cada professor foi representado por uma árvore da Amazônia: Samaúma, Angelim, Buriti, Castanheira e Seringueira. A proposta foi apresentar um pouco da diversidade da Floresta Amazônica. Diante disso, a mãe de Joana de 7 anos declarou que ela: “se sentiu mais próxima de suas raízes e, o fato do curso ter sua origem em Manaus a deixou encantada, pois tanto se fala no exterior da grandeza da nossa Amazônia”. Foi possível perceber o entusiasmo dos inscritos em participar de um evento online na cidade de Manaus, pois despertou a curiosidade sobre

a floresta. Segundo a mãe de Bianca de 8 anos, as aulas incentivaram os participantes a pesquisar sobre as árvores, ela relatou: “a escolha do nome de cada uma das turmas com árvores da região da Amazônia foi muito preciosa! Os professores perguntavam sobre as árvores e motivaram as crianças a pesquisar sobre elas”.

Nas turmas Buriti, Castanheira e Seringueira foram realizadas aulas em grupo com participantes de Manaus, de outros estados brasileiros, exterior e de várias faixas etárias. As músicas do Método Suzuki foram utilizadas nas atividades musicais. A metodologia traz as aulas em grupo como uma ferramenta de aprendizagem e motivação por meio do ambiente em que estão inseridos alunos, pais e professores (VERDE, 2016). Os participantes foram encaminhados para uma turma específica, os iniciantes foram direcionados para a turma Castanheira, os que tocavam as músicas do livro 1 do Método Suzuki fizeram parte da turma Buriti e os participantes que tocavam as músicas do livro 2,3, 4 foram conduzidos para turma Seringueira.

As atividades realizadas foram desde revisão da postura da mão do arco, composição musical, solos entre os alunos e perguntas relacionadas às árvores do projeto, a cidade dos participantes, comidas típicas entre outros. O pai de Marcos de 9 anos da cidade de Manaus descreveu o ambiente das aulas: “pudemos observar o saudável e motivante intercâmbio de pessoas de diferentes regiões unidas pelo prazer de aprender e fazer música, e o zelo em promover e difundir nossa rica região Amazônica”.

Além disso os participantes de Manaus contaram sobre os costumes da cidade como o professor Bruno relatou: “os alunos de Manaus foram muito proativos comparecendo em todos os eventos e compartilhando informações culturais de sua região, pontos turísticos e culinária”. Sobre a participação das aulas a mãe do Mateus descreveu:

O Mateus tem 6 anos, está sendo acompanhado com diagnóstico autismo. Então ele tem dificuldade de socialização, no momento ele não se adaptou com aulas presenciais nem com as crianças. Ele é muito bonzinho e amoroso as crianças gostam dele, mas ele não se interessa. (...) A gente participou pela primeira vez de um evento online, mas tudo que é relacionado a música o Mateus se sente à vontade. Se você verificar as aulas, o Mateus queria responder, não se envergonhou de tocar, gravou para o projeto.

As aulas promoveram momentos de interação de Mateus com o professor, despertando interesse em responder as perguntas nas aulas e tocar junto com os colegas. O projeto trouxe um desafio de gravar um arranjo do Cravo Brigou com a Rosa e Brilha Brilha Estrelinha para o Concerto Final para os participantes das aulas em grupo. Os

participantes receberam as orientações por e-mail e após o evento enviaram suas gravações para a edição.

Nas turmas Samaúma e Angelim aconteceram os Workshops e Masterclasses. Foram as turmas que tiveram maior número de inscritos, além de ter a participação de violinistas manauaras, as atividades chamaram atenção de instrumentistas de outros estados e do exterior. Nos Workshops os professores trouxeram temas importantes como: postura, afinação expressiva, vibrato e rotina de estudos. Além de assistirem as palestras, os participantes tiveram oportunidade de tirar dúvidas, tocar e trocar ideias com os professores. As Masterclasses tiveram seleção devido ao número limitado de vagas, e foi a mais esperada e procurada para ter uma aula ou assistir. Para os violinistas de Manaus as Masterclasses foram oportunidade para tocar de acordo com João:

Foram três dias de aulas diárias online, de Workshop e Masterclasses, um projeto que ajudou muito, tanto como ouvinte e executante, onde tive a oportunidade de ter aula com o professor Nicolas, poder ouvir a experiência de cada um, não só na parte prática do violino, mas também na evolução dos violinistas, onde a dificuldade nos dias atuais vem afetando muito, não poder ter aula, e projetos como esse poder ajudar jovens a não parar de estudar e continuar suas carreiras musicais.

O violinista destacou a oportunidade de tocar para um dos professores e contou como foi importante essa experiência para a sua motivação nos estudos do instrumento nesse momento de isolamento social. A imersão nas atividades contribuiu para que pudesse conhecer e assistir as aulas dos demais violinistas. Sobre a oportunidade de tocar para um dos professores, o violinista manauara Tiago relatou:

Foi um momento de troca de experiências, tirar dúvidas sobre o instrumento e também ouvir as experiências dos professores. Também foi legal porque tinha muita gente sem tocar, sem se apresentar. Então esse foi o momento de todo mundo apresentar alguma coisa mesmo tocando ou na troca de ideias. Em especial ao professor Nicolas que tive o privilégio de tocar pra ele, onde aprendi muita coisa, ganhei várias ideias musicais, sugestões técnicas, ideias de passagens, enfim. Foi maravilhoso!

Segundo o participante as Masterclasses foram uma maneira de se motivarem e preparar uma peça para tocar. Para o violinista ter uma aula com o professor Nicolas contribuiu para a sua formação musical por meio de trocas de experiências, histórias, ideias e técnicas relacionadas ao instrumento. Nas Masterclasses as crianças assistiram as aulas e algumas tocaram. De acordo com a mãe da Bianca ela “se sentiu muito privilegiada em ter aula com uma professora da OSESP que se esforçou tanto para ser violinista. A professora Thais nos inspirou muito! O aprendizado foi muito além da parte

musical”. De acordo com a mãe, tocar para a professora e conhecer a sua história foi muito importante para a motivação da filha.

Reflexões

O último dia do evento estava com clima de saudade, foi possível observar a alegria dos alunos e professores nas aulas, pois expressavam um olhar de afeto. O professor Theo declarou: “Vi muita gratidão nos olhares de todos, e em tempos como os que estamos vivendo é muito bom poder transformar a vida de pessoas de forma tão especial”. Sobre as aulas a professora Laura relatou: “foram dias que compartilhamos mais do que vivências musicais e aspectos técnicas do violino, falamos de nossas culturas regionais, música e experiências”. A professora ainda destacou: “poder fazer música com crianças de todas as partes de nosso país, online, em um momento tão delicado como o que estamos vivendo, foi revigorante para todos nós que estivemos juntos nestes dias”.

Sobre as atividades culturais realizadas nas aulas em grupo uma mãe contou: “houve troca cultural entre as crianças de diferentes partes do país que estavam participando com pesquisas sobre árvores locais e comidas típicas de onde cada um vive”. Sobre esse aspecto a troca cultural nas aulas favoreceu a motivação dos participantes, pois “a aptidão cultural e musical não vem de dentro, não é herdada, mas ocorre através de condições ambientais favoráveis” (SUZUKI, 2008, p.23). O professor Bruno ressaltou “a interação entre alunos de culturas regionais bem distintas, unidas por um bem comum, a música” ficou registrado na sua memória. O professor revelou que “amizades que nasceram no projeto já se prolonga fora dele, e isso não tem preço!”. A professora Thais destacou ainda que o evento “demonstrou ser uma atividade cultural e educacional de extrema importância para o norte do país, levando acesso a atividades culturais e educacionais altamente especializadas”. A professora acrescentou que “seu diferencial foi realizar atividades para músicos de todas as idades, possibilitando aprendizagem mútua multinível”. Também o professor Nicolas salientou a participação dos alunos de Manaus, e destacou a relevância de “poder estar em interação com outros alunos de outras partes do Brasil, então foi uma experiência incrível, única”. A gravação para o Concerto final foi outro momento marcante no projeto. A mãe de Mateus contou agradecida que ele “se sentiu muito feliz quando viu o vídeo do concerto final. Só temos a agradecer, estamos tão longe e ao mesmo tempo foi muito perto. Obrigada.”.

Devido a necessidade do isolamento social, o formato remoto promoveu momentos de interação de participantes de várias cidades por meio do ambiente criado pelas perguntas, palestras e pesquisas. Isso formou memórias significativas, principalmente na motivação gerada por vários elementos e “ela pode ser atribuída aos pais, pode vir da própria criança e também é estimulada no ambiente da aula de violino em grupo através das atividades realizadas” (VERDE, 2016). Além da interação foi possível identificar elementos importantes como a afetividade e emoção no favorecimento da motivação dos alunos. Sobre as experiências dos professores foi possível observar a satisfação de ver participantes de várias cidades do Brasil com intuito de tocar violino, as relações interpessoais que aconteceram nas aulas por meio das trocas culturais foi um elemento importante para a motivação dos participantes.

Conclusão

O projeto teve como fundamento três palavras: Violino, Conexão e Perseverança. O violino reuniu professores que irradiaram simpatia, afetividade, amizade e participantes de várias faixas etárias, de diferentes cidades do Brasil e do exterior. A internet foi o elemento precioso para conectar todos. Para os violinistas de Manaus participar das atividades foi uma oportunidade de tocar nas Masterclasses, isso os motivou a prepararem repertórios. Além disso, os participantes conheceram histórias, experiências e as vivências musicais compartilhadas pelos professores durante as aulas. O evento proporcionou a conexão de várias culturas por meio das cidades representadas, o encantamento pela diversidade da Amazônia, criando relações interpessoais entre os participantes. Por meio dos depoimentos de alunos, pais e professores foi possível identificar elementos importantes como a afetividade, interação e emoção no favorecimento da motivação dos participantes apesar do contexto pandêmico. Ao final todos saíram um pouco mais perseverantes em seus estudos, com esperança de dias melhores, alegria e gratidão no coração.

Referências

DEL-BEN, L. (Para) Pensar a pesquisa em educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 24, p. 25-33, set. 2010. Disponível em:

<<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/200>>. Acesso em: 17 Ago. 2021.

VERDE, Juliana. Pesquisa etnográfica sobre as aulas de violino em grupo do projeto de extensão de uma universidade federal. **Anais...** Rio de Janeiro: UNIRIO, 2016. Disponível em: <<http://seer.unirio.br/simpom/article/download/5680/5124/28347>>. Acesso em: 15 Ago. 2021.

SOUZA, J. Pensar a educação musical como ciência: a participação da Abem na construção da área. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 16, p. 25-30, mar. 2007. Disponível: <<http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/288>>. Acesso em: 17 Ago. 2021.

SUZUKI, Shinichi. **Educação é Amor**. 3.ed. Santa Maria: Pallotti, 2008.

A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MÚSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO

LEAL, Ana Luiza Coutinho da Silva¹
Universidade Federal do Pará (UFPA)

ESTUMANO, Jucélia da Cruz²
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Resumo: O Estágio Supervisionado é considerado o momento em que o futuro profissional deve aplicar as teorias aprendidas na Universidade em seu campo de formação. No caso do curso de Licenciatura em Música da UFPA, os alunos cursam quatro estágios, vivenciando as fases de observação, de participação e de regência, junto com um profissional da área e sob a supervisão de um professor do curso de Música. O texto é um relato de experiência em que pretendemos apresentar a Lei de Estágio, a Resolução de Estágio do curso de Música da UFPA, bem como apontar a importância do Estágio Supervisionado pela perspectiva dos estudantes, através dos seus escritos nos relatórios coletivos e individuais entregues no final da disciplina de estágio II, no 1º semestre de 2021, durante o ensino remoto. Por se tratar de um recorte, escolhemos trechos dos relatórios que condizem com a temática aqui proposta. As discussões embasaram-se nos autores, Dantas, 2021; Pimenta e Lima, 2021; Bellochio e Beineke, 2007 e Fávero, 1992.

¹ E-mail: analuiza@ufpa.br

² E-mail: jehenderson@ufpa.br ou juceliaestumano14@gmail.com

Palavras-chave: Estágio supervisionado. Formação de professores. Curso de Música.

Introdução

O Estágio Supervisionado é considerado uma etapa fundamental na formação dos futuros docentes pois é o momento em que os alunos têm a oportunidade de desenvolver olhares reflexivos entre a teoria e a prática, possibilitando assim, uma aproximação com a realidade escolar. De acordo a Lei nº 11.788/08, o estágio é ato educativo escolar supervisionado, que integra o itinerário formativo do educando e faz parte do projeto pedagógico do curso e visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho.

A Resolução do curso de Licenciatura em Música da UFPA segue as mesmas recomendações da lei federal, incluindo apenas as especificidades da linguagem artística Música, como a obrigatoriedade do estagiário ser supervisionado na escola por um profissional da área.

As normas legais buscam a integração entre teoria e prática, pois essa é uma das dificuldades dos graduandos e por vezes é trazida à tona pela Prática de Ensino. Portanto o Estágio Curricular não deve ser encarado apenas como cumprimento de uma exigência legal, desligado de sua realidade, mas contextualizado e comprometido com a transformação social.

Sendo assim pretendemos nesse artigo apresentar a Lei de Estágio e a Resolução de Estágio do curso de Música da UFPA, bem como apontar a importância do Estágio Supervisionado pela perspectiva dos estudantes, através dos seus escritos nos relatórios coletivos e individuais entregues no final da disciplina de estágio II, no 1º semestre de 2021. Por se tratar de um recorte, escolhemos trechos dos relatórios que condizem com a temática aqui proposta.

Normas legais do Estágio Curricular

Nessa seção discorreremos brevemente sobre a Lei de Estágio, Lei nº 11.788/08, que dispõe sobre o estágio dos estudantes das licenciaturas e que tem como objetivo o desenvolvimento e a preparação do educando para o trabalho futuro.

A referida lei conceitua Estágio logo no primeiro artigo, *in verbis*:

Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2008)

Observa-se que essas imposições da lei visam coibir a possibilidade de o estagiário realizar atividades que não estejam intimamente ligadas ao plano político pedagógico do curso que frequenta.

Outro aspecto importante da lei diz respeito à obrigatoriedade do estágio, que pode ou não ser obrigatório, de acordo com aos artigos a seguir:

Art. 2º O estágio poderá ser obrigatório ou não-obrigatório, conforme determinação das diretrizes curriculares da etapa, modalidade e área de ensino e do projeto pedagógico do curso (BRASIL, 2008).

Portanto, o estágio só será obrigatório se a instituição de ensino superior estipular como carga horária obrigatória para a conclusão do curso. Os demais estágios serão opcionais para os alunos.

Em relação ao vínculo empregatício, a lei é bem clara ao afirmar no seu art. 3º que o estágio não gera vínculo empregatício entre a instituição e o aluno:

O art. 11 da lei enfatiza que a duração do estágio não poderá ultrapassar dois anos, exceto quando se tratar de estagiário deficiente.

Por fim, destaca-se em relação à fiscalização o que está disposto no art. 15, a seguir:

Art. 15. A manutenção de estagiários em desconformidade com esta Lei caracteriza vínculo de emprego do educando com a parte concedente do estágio para todos os fins da legislação trabalhista e previdenciária (BRASIL, 2008).

A fiscalização da relação de estágio é de extrema importância para se evite a manutenção de estagiários em desacordo com esta Lei, o que configuraria relação empregatícia.

Analisando a Lei de Estágio, observa-se que a mesma consegue atingir seu objetivo principal, que é coibir o uso do estágio como forma dissimulada de emprego,

possibilitando que o empregador faça uso do estagiário e não de empregado, reduzindo injustamente o custo com pessoal.

Resolução do Estágio de Música da UFPA

Respeitando e recepcionando a Lei Federal de Estágio, a Resolução 003/2011 da UFPA dispõe sobre o Estágio Supervisionado dos alunos de Licenciatura em Música.

A referida resolução dispõe que o Estágio Supervisionado obrigatório começa na segunda metade do curso e que deverá ser cumprido prioritariamente em escolas públicas de educação básica e escolas específicas de música, porém parte da carga horária poderá ser exercida em escolas privadas e em espaços não formais.

A resolução prevê, ainda, que a coordenação de estágio deverá ser exercida por um professor que faça parte do corpo docente do curso de música e que os orientadores de Estágio pertençam ao corpo docente da UFPA.

A avaliação do aluno no estagiário será feita pelo professor orientador e o aluno será aprovado se cumprir a carga horária mínima exigida e apresentar resultados das atividades de Estágio através de relatório, sendo que no Estágio IV o relatório é acrescido por uma apresentação pública.

O Estágio Supervisionado no curso de Licenciatura em Música da UFPA é constituído por três fases: a observação, a participação e a regência.

Através da observação, os licenciandos do curso de Música podem refletir sobre futuras ações pedagógicas, posto que nesse momento o estagiário está aprendendo com a realidade escolar.

Pimenta e Lima (2004, p. 6) afirmam que “enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas”.

Assim, durante o Estágio Supervisionado I e II, os futuros docentes observam aulas de música em escolas especializadas e em escolas regulares com ensino de música, culminando com a elaboração do relatório de observação.

O Estágio III é o estágio de participação e diz respeito a contribuição do estagiário no planejamento e no desenvolvimento dos conteúdos e métodos a serem trabalhados em

classe. Nessa fase, o estagiário poderá fazer pequenas intervenções, quando acordado com o professor regente, bem como auxiliar alunos com deficiência e/ou com dificuldades de aprendizagem, participar de reuniões de pais e mestres, entre outras atividades. Ou seja, o estagiário deve ser visto como um colaborador na sala de aula.

No estágio de regência, que é o Estágio IV, o estagiário deve ministrar uma oficina de Música de 20 h e essa regência deve ser acompanhada pelo professor responsável pela sala de aula e orientada pelo professor de estágio. Neste sentido, o aluno deverá elaborar planos de aula, produzir material didático, selecionar conteúdos e elaborar o planejamento para ministrar o conteúdo da oficina.

Estágio supervisionado pela perspectiva dos estudantes

Dentro desse contexto, o aluno de música ao ser encaminhado a um campo de estágio para observar, participar e atuar junto com um professor de música, tem a oportunidade de vivenciar, na prática, os conteúdos musicais aprendidos na Universidade, e com isso ele passa a desenvolver um pensamento crítico e uma capacidade criativa.

Podemos averiguar tal constatação na escrita do relatório de estágio II dos estudantes que estagiaram no primeiro semestre de 2021, em ambiente remoto, no projeto de extensão “Coral Encantos” da escola de aplicação da UFPA, com professora formada em música. Os estudantes falam sobre a importância do estágio para eles.

Pereira, Pantoja e Cardoso afirmam:

O Estágio Supervisionado II trouxe experiências imprescindíveis para nossa formação enquanto acadêmicos de [...] Música e futuros educadores musicais, principalmente pelo fato de que o contexto pandêmico, no qual o estágio teve que ser realizado, deu-nos outra perspectiva além da qual já tínhamos, através das aulas presenciais (PEREIRA; PANTOJA; CARDOSO, 2021, p. 5).

A pandemia da COVID-19 direcionou a universidade para o ensino remoto e para novas possibilidades metodológicas no ensino superior. No caso do estágio supervisionado, Dantas (2021) afirma:

Foi possível proporcionar experiências que talvez não fossem contempladas em uma situação de ensino presencial. É possível dizer que houve um movimento geral na busca por compreender e utilizar as tecnologias disponíveis, a título de exemplo, podemos citar o uso de ferramentas de gravação e edição de áudios e vídeos, plataformas de ensino remoto, as redes sociais e outros recursos tecnológicos na construção e intermediação dos processos de ensinar e aprender.

Infere-se, portanto, na fala de Dantas e dos alunos que, apesar de todas as dificuldades acadêmicas oriundas da pandemia, principalmente em relação ao Estágio Supervisionado, o trabalho on-line contribuiu no processo de formação dos alunos e a experiência trouxe contribuições significativas para o ensino de música.

Os discentes Andrade e Silva afirmam:

No estágio realizado com o Coral da Escola de Aplicação da UFPA, podemos tirar várias lições importantes como: ser paciente e respeitoso. Aprendi que ser educador vai além de ensinar algo da sua área ao aluno; é também responsabilidade e empatia no que falamos ou fazemos. Baseado nos quatro pilares da educação da Unesco, destaco o [...] “aprender a conviver” porque as pessoas criaram laços afetivos, fortaleceram a empatia, houve tolerância e respeito em seus encontros on-line. Outro pilar que está presente é o “aprender a conhecer”, pois os alunos desenvolveram o senso crítico visto que, reconheciam (algumas vezes) que estavam errados ou que precisavam repetir as recomendações dadas pelo professor [...]. (ANDRADE; SILVA, 2021, p. 7).

Os referidos alunos contextualizam seu texto baseado nos 4 Pilares da Educação da UNESCO do século XXI, segundo os quais os alunos recebem uma formação completa, ou seja, não apenas se preparam para o mercado de trabalho, mas também para viver em sociedade e se tornarem cidadãos mais justos e preparados para lidar com as adversidades.

O estudante Souza afirma que:

O presente estágio foi de grande importância para minha formação, pois pude observar na prática as dificuldades encontradas em sala de aula online e conhecer formas de aplicar o conhecimento teórico adquirido durante o curso [...]. A experiência do estágio me levou a entender melhor o assunto do canto coral, me ajudou a olhar para as dificuldades dos alunos e a buscar soluções para que ele prossiga na caminhada [...] (SOUZA, 2021, p. 4).

Percebe-se que os alunos reconhecem que o estágio supervisionado é importante para a formação, pois é um momento de produção reflexiva de conhecimentos. Bellochio e Beineke afirmam que o estágio supervisionado é uma “oportunidade para a reflexão sobre a prática educativa e a construção dos conhecimentos práticos dos estagiários” (2007). Ou seja, o estágio acontece em um momento importante da formação dos discentes, quando enfrentam o desafio de articular os conhecimentos adquiridos no contexto universitário, com a prática real e cotidiana da sala de aula.

O Estágio Supervisionado é o primeiro contato que o futuro professor tem com um campo de atuação real. Segundo Pimenta e Lima (2004) o estágio é o eixo central na formação de professores, pois é através dele que o profissional conhece os aspectos indispensáveis para a formação da construção da identidade e dos saberes do dia a dia. É no momento do estágio que o aluno realmente vivencia a realidade cotidiana e a complexidade da sua futura área profissional e, no caso em tela, a realidade acadêmica de um professor de música em ambiente remoto atuando no contexto de uma escola de educação básica.

Fávero (1992) afirma que “não é só frequentando um curso de graduação que um indivíduo se torna profissional. É, sobretudo, comprometendo-se profundamente como construtor de uma práxis que o profissional se forma” (p.65). Assim, isso se torna possível durante a vida acadêmica do aluno através do estágio, pois ele é considerado como o polo prático dos cursos de formação de professores.

Diante de todo o exposto, conclui-se que o Estágio Supervisionado curricular obrigatório é importante para a formação do professor de música, pois oportuniza a articulação entre teoria vista em sala de aula da graduação e a prática docente vivenciada no campo de estágio. Durante o estágio, foi possível colocar em prática parte dos conhecimentos estudados em classe, bem como também ter contato com as especificidades da profissão escolhida e essas oportunidades ajudam a ampliar o conhecimento.

Referências

ANDRADE, Camila dos Santos. SILVA, Simone Larissa Lima da. Relatório apresentado ao Curso de Licenciatura em Música da UFPA como requisito para obtenção de crédito na atividade curricular Estágio II, 2021.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; BEINEKE, Viviane. A Mobilização de Conhecimentos Práticos no Estágio Supervisionado: um estudo com estagiários de música da UFMS/RS e da UDESC/SC. **MÚSICA HODIE**. Vol. 7 -Nº 2 –2007. Disponível em: [v. 7 n. 2 \(2007\) | Revista Música Hodie \(ufg.br\)](#)

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nos 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória no 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Diário

Oficial da União. Brasília, 2008. Disponível em: <<[L11788 \(planalto.gov.br\)](http://L11788.planalto.gov.br)>> Acesso em 16 ago. 2021.

DANTAS, Tais. Estágio supervisionado curricular na licenciatura em música: formação e vivências em tempos de ensino remoto. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. v. 2, n. 4, p.1-19, abr./jun.2021. Disponível em: [Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED \(uesb.br\)](http://Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED (uesb.br))

FÁVERO, Maria L.A. Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. In: LVES, Nilda (org.) **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1992. p.53-7.

PEREIRA, Jônatas da Silva. PANTOJA, Jean Bruno Batista Pantoja. CARDOSO, Yuri Farias. **Relatório apresentado ao Curso de Licenciatura em Música da UFPA** como requisito para obtenção de crédito na atividade curricular Estágio II, 2021.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SOUZA, Ivanildo José Alves de. **Relatório apresentado ao Curso de Licenciatura em Música da UFPA** como requisito para obtenção de crédito na atividade curricular Estágio II, 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Resolução 003/2011**. Dispõe sobre o estágio supervisionado de estudantes no âmbito da Licenciatura em Música da Universidade Federal do Pará. Disponível em: << [Documentação \(ufpa.br\)](http://Documentação (ufpa.br))>>

CONSTRUINDO A PESQUISA SOBRE O ACESSO E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR EM MÚSICA: PROCESSOS METODOLÓGICOS PARA IDENTIFICAR BARREIRAS ENFRENTADAS POR ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

MACIEL, Vinicius Alves¹

Programa de Pós-graduação em Música (PPGMUS/UDESC)

FINCK-SCHAMBECK, Regina²

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Resumo: O presente trabalho é um recorte da dissertação de mestrado que discutirá barreiras enfrentadas por estudantes com deficiência para o acesso e permanência em cursos de graduação em Licenciatura em Música. A pesquisa, já aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), pretende analisar os possíveis impactos das ações afirmativas voltados ao ingresso no ensino superior nas instituições federais da Região Centro-Oeste e Sul do Brasil. Neste texto abordaremos os processos metodológicos utilizados para identificar as barreiras enfrentadas por estudantes com deficiência. Para tanto, utilizamos o estudo de casos múltiplos. O levantamento dos dados foi estruturado em três etapas. A primeira refere-se a análise de documentos das instituições participantes. A segunda etapa corresponde a aplicação de questionário aos coordenadores de cursos e, por fim, a terceira etapa, prevê a realização de entrevistas narrativas com os estudantes com deficiências que ingressaram nos cursos por meio de ações afirmativas. Acreditamos que as informações coletadas podem auxiliar o entendimento como é colocar em prática os preceitos da acessibilidade institucional e

¹ E-mail: vinicius.amaciell331@gmail.com

² E-mail: regina.finck@udesc.br

os preparativos assumidos para implementar a inclusão. Assim como, as narrativas dos estudantes podendo auxiliar e tornar mais efetivo o ingresso e a permanência em cursos de graduação em Licenciatura em Música, indicando ações para melhorar ainda mais os processos de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência.

Palavras-chave: Licenciatura em Música. Estudantes com deficiência. Desenho de pesquisa.

Introdução

O estudo surgiu do interesse em aprofundar as questões relacionadas ao ingresso e a permanência de estudantes com deficiência nos cursos de Licenciatura em Música de Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) por meio de ações afirmativas e de políticas públicas.

As ações afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego (GOMES; SILVA, 2003, p. 94).

Como afirmam os autores, a busca por mitigar, no campo da educação, o acesso e o atendimento de estudantes com deficiência, por meio das ações afirmativas, resulta em políticas públicas que passam a garantir o acesso e a permanência desses estudantes em todos os níveis de ensino, desde os anos iniciais até a educação superior.

Nesse contexto surge a Lei 12.711 de 2012 (BRASIL, 2012), que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências, ficou assegurado que estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas, que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas tivessem reservas de vaga de no mínimo 50% (cinquenta por cento) e da mesma forma, o acesso por cotas foi garantido para aqueles estudantes “oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita” (Art. 5 – parag. Único).

Ainda, em relação as ações afirmativas a Lei 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que altera a Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012 (BRASIL, 2016), amplia o rol de grupos contemplados por editais de acesso e passa a dispor, também, de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de

ensino. Assim, depreende-se que esses dois documentos apresentam uma complementação de ações políticas que visam, fundamentalmente, o acesso ao ensino superior dos grupos mencionados acima. Portanto, pretende-se investigar como se dá, à luz das ações afirmativas promovidas pelo Estado, o acesso e a permanência de alunos com deficiência em Instituições Federais de Ensino Superior em cursos de Licenciatura em Música. Prende-se, ainda, analisar o acesso desses estudantes por intermédio da reserva de vagas, identificando os possíveis impactos das políticas públicas, os suportes pedagógicos oferecidos ao corpo diretivo e aos professores bem como, sob a ótica dos estudantes, as barreiras enfrentadas por eles para integralização curricular.

O trabalho utilizará de uma abordagem qualitativa por meio do método de estudo de casos múltiplos, utilizando-se do questionário e de entrevistas como técnicas para a coleta de dados.

Metodologia

Para que ocorra uma pesquisa científica, é preciso empregar técnicas e métodos para a investigação de um determinado fenômeno recortado da realidade. Na pesquisa utilizaremos uma abordagem qualitativa que, segundo Minayo (2001, p. 21-22)

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com o nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis

Flick (2013), aponta que a pesquisa qualitativa visa a captação do significado subjetivo do fenômeno, a partir da perspectiva dos participantes, os significados latentes de uma situação em foco e as práticas sociais, ou seja o ambiente e o modo em que o objeto pesquisado está inserido. Ainda, segundo o autor, o objetivo da pesquisa está em descobrir novos aspectos na situação estudada e, eventualmente, desenvolver uma teoria a partir dessas descobertas.

Desse modo, a abordagem qualitativa busca compreender os motivos e os comportamentos do objeto pesquisado. Busca-se, assim, uma produção de conhecimento e informação mais fidedigna, produzida através de dados empíricos e orientações teóricas que ajudem a interpretar aquele objeto. Como afirma Araújo (2010) o método é um

caminho que possibilita obter explicações, descrições e compreensões a respeito do fenômeno a ser pesquisado.

O método a ser utilizado no estudo será o de casos múltiplos que é, segundo Yin (2015), uma investigação empírica, profunda e em seu contexto de mundo real, de um fenômeno contemporâneo e que este envolva condições contextuais pertinentes ao fenômeno.

[...] a pesquisa do estudo de caso inclui tanto estudos de caso único quanto de casos múltiplos. Embora algumas áreas, como a ciência política e a administração pública, tenham tentado distinguir entre duas abordagens [...], os estudos de caso único e de casos múltiplos são na realidade apenas duas variantes dos projetos de estudo de caso (YIN, 2015, p.19).

Assim, a investigação a ser desenvolvida pretende, a partir dos dados coletados com os participantes e análises documentais, decifrar os significados latentes das condições de acesso ao ensino superior da pessoa com deficiência, fazendo um levantamento de ingressantes, analisando esses dados, a partir da realidade de cada uma das quatro instituições pesquisadas.

Estes estudos de casos múltiplos [...] se dedicam a fazer uma recolha adicional de dados para demonstrar a possibilidade de generalização ou da diversidade, a sua principal preocupação deverá ser a recolha em locais adicionais que possam ilustrar a variedade de ambientes ou sujeitos à qual se possa aplicar a sua observação inicial (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.97).

Bogdan e Biklen (1994) apontam que um estudo casos múltiplos podem ser desenvolvidos para demonstrar a “possibilidade de generalização ou da diversidade”. Assim, no contexto desse estudo temos interesse, a partir de um estudo casos múltiplos, em investigar a diversidade de ações existentes em intuições de ensino superior que oferecem cursos de Licenciatura em Música, em relação ao suporte, ao acesso e as barreiras enfrentadas por estudantes com deficiência. Interessa, também, compreender como cada coordenador de curso tem garantido apoio pedagógico para professores e discentes.

Procedimentos para a coleta de dados

De acordo com Godoy (1995, p. 25) faz-se importante a utilização de instrumentos adequados para que haja a realização fidedigna e mais abrangente possível da coleta das informações. Assim, por intermédio da análise de documentos, questionários e de

entrevistas, buscaremos obter os dados que irão compor a pesquisa e a discussão em torno da temática abordada.

A coleta de dados ocorrerá em três momentos distintos. O primeiro, diz respeito ao levantamento das instituições que oferecem curso superior em Música. Para tanto, buscou-se nos sites oficiais das instituições da esfera federal de ensino e que oferecem cursos de formação inicial em música. A busca foi complementada no mapeamento já realizado por Soares; Schambeck e Figueiredo (2014). O recorte da pesquisa em andamento se ateu às instituições que ofereciam o curso superior em Música – Licenciatura e Bacharelado – nas regiões Centro-Oeste e Sul do Brasil. Assim, foram encontradas 10 instituições federais, sendo quatro na região Centro-Oeste e seis na região Sul. Dessas instituições, duas oferecem, somente, o curso de Licenciatura em Música (uma no Centro-Oeste e outra no Sul).

Farão parte da pesquisa as instituições que responderam e assinaram a Declaração de Ciência e Concordância, resultando na resposta de quatro instituições, sendo elas: Universidade Federal de Brasília (UnB), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Na segunda etapa faremos a coleta de dados com os coordenadores dos cursos de música e a análise dos editais para ingresso nos cursos de Licenciatura em Música das instituições participantes. Para tanto, os coordenadores que já confirmaram o aceite responderão a um questionário que foi estruturado para coletar informações como: dados da instituição e do curso, ingressantes por meio das ações afirmativas e a indicação de estudantes com deficiência que estão vinculados ao curso de Licenciatura, medidas que visam garantir a acessibilidade, suporte pedagógico aos estudantes e, por fim, recursos adotados pela coordenação de curso e pelos professores para adequação dos processos de ensino, visando a inclusão. Os coordenadores de curso já foram contatados e foi enviado o link do questionário, via formulário on-line pelo *google forms*.

Ao analisar os dados disponibilizados pelo questionário, avançaremos para o terceiro momento da coleta de dados, que envolve, entrevistas narrativas com estudantes com deficiência matriculados no curso de Música, o quantitativo de estudantes será definido a posteriori. Segundo Gil (1999), a entrevista narrativa apresenta uma lista de perguntas abertas, podendo o entrevistado desenvolver suas ideias quase sem

interferência do entrevistador. Contudo, o entrevistado será convidado a discorrer mais precisamente sobre:

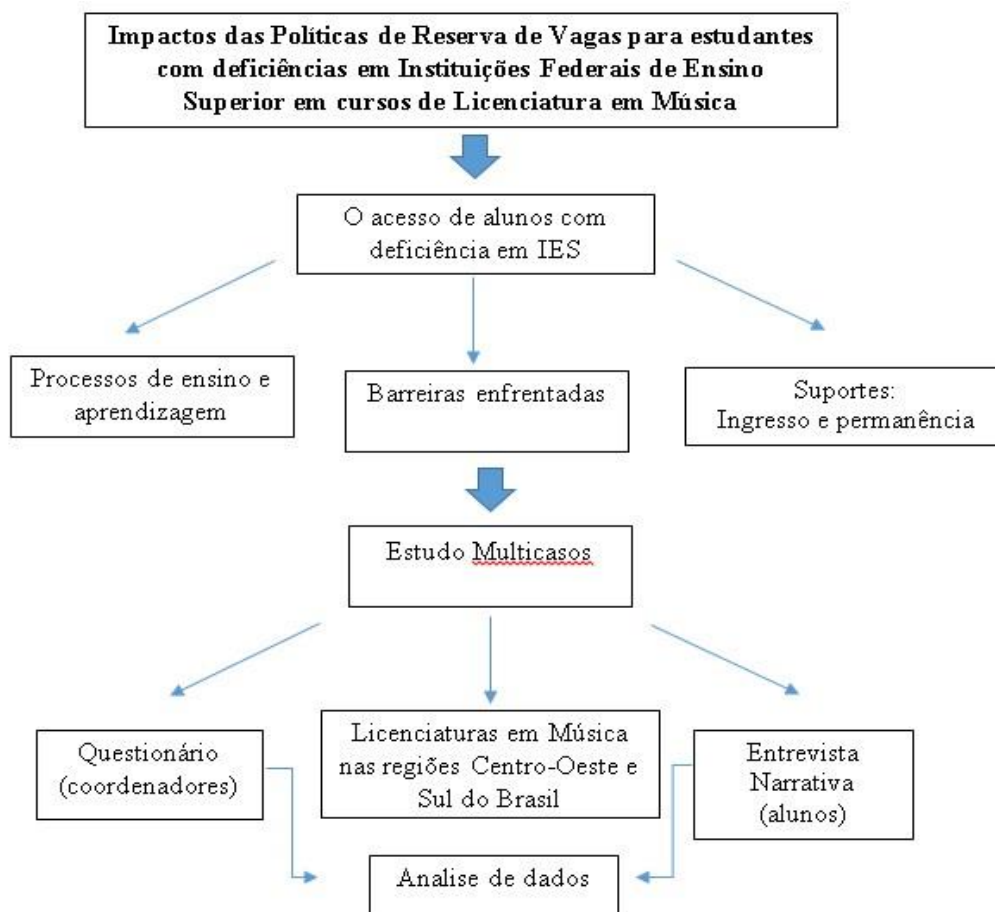
- a) Apontar suportes oferecidos pelas IES com vistas a garantir o acesso e permanência de estudantes com deficiência;
- b) Apontar barreiras;
- c) Elencar dificuldades encontradas nos processos de ensino e aprendizagem

Caso os estudantes prefiram, ou tenham alguma dificuldade ainda não identificada, poderemos solicitar que nos narrem por meio de texto escritos e/ou gravados em áudio, conforme orientam Bogdam e Biklen (1994) a partir das histórias de vida.

Desenho de pesquisa

O desenho de pesquisa tem por intuito promover um melhor planejamento e a garantia de resultados mais eficazes. Segundo Flick (2009), o desenho de pesquisa qualitativa é um plano de coleta e análise que possibilitam ao investigador responder a perguntas que orientam a pesquisa e outras que poderão ocorrer no seu desenvolvimento, a partir de desdobramentos dos dados.

Figura 1 - Desenho da Pesquisa



Fonte: Elaborado pelos autores.

O projeto foi submetido para análise junto ao Comitê de Ética da UDESC, via Plataforma Brasil, sendo aprovado no mês de maio do ano de 2021, com número no CAAE: 45273121.0.0000.0118.

Considerações

Poderá haver dificuldade em aplicar um padrão ou modelo de manutenção da permanência do aluno com deficiência, diante da variedade de perfis institucionais – relacionado as instituições a serem pesquisadas – e as necessidades expostas pelos alunos com deficiência. Em vista disso, existe a necessidade de dedicar um olhar para a instituição que recebe esse estudante e, ao mesmo tempo, verificar como essas instituições se preparam para acolhê-los no espaço educativo. Por outro lado, é importante também observar, a partir das narrativas desses estudantes, o que ainda pode ser feito e adaptado

para que ele, de fato, seja incluído e possa usufruir da formação inicial em cursos de graduação em Música.

Assim, como recorte de um processo maior, buscamos esclarecer nesse texto o objeto da pesquisa e tratar mais especificamente, como organizamos a metodologia a ser empregada, a partir da estruturação do seu desenho.

Referências

- ARAÚJO, Inês Lacerda. **Introdução à filosofia da ciência**. 3 ed. Curitiba: Ed. UFPR, 2010
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Ed. Porto Editora, Portugal, 1994.
- BRASIL. Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 de agosto de 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/112711.htm Acesso em: 18 de jan. 2021.
- BRASIL. Lei nº 13.409 de 28 de dezembro de 2016. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 de dezembro de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/lei/113409.htm Acesso em: 10 de jan. 2021.
- FLICK, Uwe. **Desenho de pesquisa qualitativa**. Trad.: Roberto C. Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009. ISBN: 9788536320526
- FLICK, Uwe. **Introdução a metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Trad.: Magda Lopes. Porto Alegre: Penso, 2013. ISBN: 9788565848084
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999. ISBN: 8522422702
- GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29 Mai./Jun. 1995.
- GOMES, Joaquim Benedito Barbosa; SILVA, Fernando Duarte L. Lopes da. As ações afirmativas e os processos de promoção de igualdade efetiva. Seminário Internacional: As minorias e o direito/ Conselho Federal de Justiça. **Série de cadernos do CEJ**, Brasília – DF, v. 24, p. 85 – 153, 2003. ISBN: 85-85572-72-8
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.
- SOARES, José; SCHAMBECK, Regina Finck; FIGUEIREDO, Sérgio. **A formação do professor de música no Brasil**. 1 ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2014.
- YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução de Cristhian M. Herrera. 5.ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

FORMAÇÃO INVENTA – PROJETOS CRIATIVO - MUSICAIS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA

MANHÃES, Ana Carolina¹

Secretaria Municipal de Educação de Balneário Camboriú
(SEDUC/PMBC)

Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGMUS/UDESC)

OGLEARI, Bárbara²

Secretaria Municipal de Educação de Gaspar (SEMED/PMG)
Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGMUS/UDESC)

MALOTTI, Ana Paula³

Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGMUS/UDESC)

BEINEKE, Viviane⁴

Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGMUS/UDESC)

Resumo: Neste artigo são discutidos processos de elaboração de projetos criativo-musicais para a educação musical, em curso de formação de professoras e professores de música, em tempos de pandemia. O curso foi realizado em 2020 pelo Grupo de Estudos e Pesquisas Inventa Educação Musical (PPGMUS/UDESC) e abordou aspectos teóricos e metodológicos da abordagem da aprendizagem criativa na educação musical escolar, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de projetos para o contexto do ensino não presencial nas escolas de educação básica. Os projetos foram produzidos colaborativamente entre os participantes, desde a organização dos grupos, escolha das temáticas, repertório e organização das tarefas, resultando na elaboração de quatro projetos com diferentes temáticas que puderam ser utilizados pelos professores na escola básica, buscando proporcionar um espaço musical criativo para as crianças durante a suspensão das aulas presenciais. Como resultados, destacam-se: o uso de recursos tecnológicos na preparação de materiais pedagógicos, o potencial formativo dos

¹ E-mail: pra.anacarolina@hotmail.com

² E-mail: barbarababi@hotmail.com

³ E-mail: anapmalotti@gmail.com

⁴ E-mail: viviane.beineke@udesc.br

processos colaborativos de planejamento e as contribuições teórico-metodológicas da aprendizagem criativa para a educação musical.

Palavras-chave: Aprendizagem criativa. Materiais didáticos. Ensino não presencial.

Introdução

No ano de 2020, com a suspensão das aulas presenciais devido à pandemia da Covid-19,¹ a produção de materiais pedagógicos voltados ao ensino e à aprendizagem musical não presencial tornou-se uma necessidade e uma realidade desafiadora, exigindo novas estratégias e abordagens de ensino. Barros (2020) contextualiza esse momento apontando as medidas tomadas pelas instâncias educacionais que estabeleceram condições excepcionais, como a flexibilização do ano letivo e a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais e “atividades pedagógicas mediadas pelas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC)” (BARROS, 2020, p. 294). No estado de Santa Catarina, contexto deste trabalho, a Resolução nº 009 (SANTA CATARINA, 2020) estabeleceu em março de 2020 o regime especial de atividades não presenciais como medida de prevenção e combate ao contágio do novo coronavírus.

O ensino não presencial exigiu uma grande adaptação por parte dos professores, impulsionando a produção e a adaptação de materiais para contextos específicos, não só para sistematizar um ensino, mas como forma de aproximação com e entre os sujeitos. Nesse contexto, o Grupo de Estudos e Pesquisas Inventa Educação Musical, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGMUS/UDESC), realizou a Formação Inventa, um curso de extensão para professores de música atuantes na rede escolar do ensino fundamental, visando à produção de materiais pedagógicos para as atividades não presenciais, além de constituir espaço para promover reflexões sobre os desafios e possibilidades de projetos criativo-musicais para o ensino de música na escola básica.²

Neste texto, apresentaremos os objetivos e a metodologia do curso e descreveremos os projetos desenvolvidos, destacando a importância de dinâmicas

¹ Doença infecciosa causada pelo novo coronavírus, denominado SARS-CoV-2 (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2020), que ocasionou o fechamento das escolas em diversos países (UNESCO, 2020).

² O curso foi uma ação ligada ao projeto de pesquisa *Práticas criativas em educação musical: interfaces teóricas e metodológicas*, projeto financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) - produtividade em pesquisa, coordenado pela Prof.^a Dra. Viviane Beineke.

colaborativas e espaços de compartilhamento de experiências na produção de materiais didáticos, especialmente em momento de tantas incertezas.

O curso Formação Inventa

O curso Formação Inventa, denominado *Práticas criativas na educação musical escolar: desafios e possibilidades em projetos a distância*, abordou interfaces teóricas e metodológicas implicadas no planejamento de projetos criativo-musicais para o ensino de música na escola básica, articulando dois eixos principais: (1) fundamentos teórico-metodológicos sobre a aprendizagem criativa e o ensino musical criativo em práticas musicais na escola e (2) processos colaborativos no planejamento de projetos criativo-musicais, em modalidade não presencial e interativa. Também foram objeto de reflexão crítica os impactos das escolhas pedagógicas, bem como as possibilidades e os limites da educação musical no contexto atual. O curso, ministrado pelas professoras Viviane Beineke e Ana Paula Malotti, se configurou como um espaço para formação de professores, ao mesmo tempo em que foi um campo de estudo e produção de dados das pesquisas de mestrado de Ana Carolina Manhães e Bárbara Ogleari, que também atuaram como tutoras do curso.

O curso foi divulgado no *site* da UDESC¹ e por meio de mensagens por e-mail e WhatsApp,² e a participação ocorreu por meio de solicitação de inscrição on-line. Os pré-requisitos estabelecidos para participar do curso foram: ser professor de música do 1º ao 5º ano do ensino fundamental e enviar atividades não presenciais aos estudantes.³ Foram selecionados 11 participantes, que eram professores(as) de música atuantes no ensino fundamental nas cidades de Florianópolis - SC (4), Balneário Camboriú - SC (2), Gaspar - SC (1), Erechim - SC (1), Várzea Grande - MT (1), Marabá - PA (1) e Pelotas - RS (1). Oito professores lecionavam em escola pública municipal, uma atuava em escola pública municipal e estadual, um em escola pública estadual e um em escola particular. Participaram do curso ainda sete integrantes do grupo de pesquisa.

¹ Site de divulgação da Formação Inventa: <https://www.udesc.br/ceart/inventa/curso/2020>

² Aplicativo de mensagens instantâneas e chamadas de voz.

³ Considerando que o curso estava vinculado a um projeto de pesquisa, os participantes preencheram um Termo de Aceite para Participação em Pesquisa, desenvolvido e assinado eletronicamente por meio de um formulário do *Google Forms*.

O curso foi desenvolvido por meio de cinco encontros síncronos de duas horas semanais¹ e 40 horas de atividades assíncronas. Os encontros síncronos, centrados em palestras e debates, foram realizados de 22 de julho a 19 de agosto de 2020.² As atividades assíncronas abrangeram a leitura de textos, a participação em atividades por meio da plataforma Moodle³ e o planejamento colaborativo de projetos criativo-musicais. As atividades no Moodle incluíram fóruns de discussão e um diário reflexivo individual.

A aprendizagem criativa e o ensino musical criativo

Os fundamentos teórico-metodológicos abordados no curso procuraram trazer à discussão aspectos sobre a criatividade e os ambientes da educação musical (CRAFT, 2010), as dimensões da aprendizagem criativa e da educação musical (BEINEKE, 2015), aspectos do ensino criativo e do ensino para a criatividade (BURNARD, 2013), outras referências de interfaces teóricas e metodológicas que evidenciam a importância de oportunizar e valorizar as perspectivas das crianças (BRITO, 2019; WOOD, 2010) e de documentar e refletir sobre estes processos (CRAFT, 2010; MOSS, 2010).

Os participantes foram incentivados a refletir sobre os princípios que orientam a realização de projetos criativo-musicais, considerando o projeto como um trabalho não compartimentado, que se conecta com a vida das crianças e potencializa seus saberes e ideias de música. Neste sentido, foi ressaltada a importância de os projetos serem elaborados dentro de uma temática mobilizadora, com assuntos relacionados à cultura e pensando em recursos que fossem acessíveis às crianças durante as atividades não presenciais, especialmente àquelas com possíveis limitações de acesso a dispositivos eletrônicos e à internet, de forma a privilegiar os materiais em áudio, por exemplo.

O planejamento colaborativo de projetos criativo-musicais

Para pensar nas temáticas dos projetos, os participantes interagiram por meio de um mural de ideias. A partir dos temas sugeridos, foram organizados núcleos de trabalho, de acordo com o interesse pela temática. Os núcleos realizaram o planejamento

¹ Realizados por meio da plataforma para videoconferências Zoom Cloud Meetings.

² Após o período do curso, foi realizado um segundo módulo da formação, envolvendo professores participantes do primeiro módulo que deram continuidade à elaboração dos projetos e os implementaram nas escolas em que atuavam.

³ Ambiente virtual de aprendizagem da UDESC. Disponível em: <https://www.moodle.udesc.br/login/index.php>.

coletivamente, com base no referencial da aprendizagem criativa, contendo de quatro a seis sequências didáticas, as quais denominamos “episódios”. O material foi elaborado em formato de *podcasts*¹ que permitiam vincular áudios e narrativas com pouco consumo de internet, além de diminuir o tempo de tela dos estudantes. Ao final de cada episódio, foi proposta uma atividade criativa que oferecesse diferentes possibilidades às crianças, como cantar, tocar, ouvir, reger, compor, improvisar etc. A ideia era que, a partir dessa atividade, as crianças enviassem devolutivas aos(às) professores(as), que poderiam acompanhar o processo de ensino por meio de plataformas virtuais de ensino ou pelo WhatsApp.

Nos núcleos, as tarefas de escrita de roteiro, narração, escolha de repertório, edição de áudio e preparação de material visual foram divididas entre os participantes. A interação entre eles aconteceu por meio de reuniões síncronas em pequenos grupos (durante os encontros do curso), por meio de grupos de WhatsApp e e-mail. Foram utilizados também recursos digitais que permitiam processos colaborativos para elaboração de documentos (texto e visual) e gravação em áudio.

Ao final da formação, os professores postaram depoimentos em um mural virtual e falaram no encontro de encerramento sobre o percurso da formação, ressaltando aspectos referentes ao trabalho colaborativo dos núcleos.

Os projetos criativo-musicais

Foram formados quatro núcleos de trabalho que resultaram em quatro projetos: 1) *Ventanias*; 2) *Nimuê descobre a música popular brasileira*; 3) *A coleção mágica de Wanjiru* e 4) *O corpo inventa*.



Figura 1: Capas dos projetos

¹ Também foram produzidos materiais impressos, que eram retirados nas escolas pelas famílias que não tinham acesso à internet.

Núcleo 1 – Ventanias

Neste projeto são apresentadas músicas e culturas de cinco países a partir das viagens do vento, personagem principal da história. Ao fim da formação, o núcleo apresentou dois episódios em formato de *podcast*. O episódio *Ponto de partida* conta a viagem do vento para o Brasil e propõe que as crianças acompanhem um samba com percussão corporal. O episódio *Matsuri* ocorre no Japão, apresenta os tambores tradicionais de *taiko* e propõe que as crianças simulem o som do tambor em um balde.¹

Núcleo 2 – Nimuê descobre a música popular brasileira

O objetivo foi apresentar a biografia de seis personalidades da música popular brasileira. A personagem principal da história é Nimuê, do Planeta Zamba, que, em meio às suas viagens, é atraída pelas sonoridades do planeta Terra. No curso, o núcleo apresentou o episódio *Em terras estranhas*, que trata da importância de Tia Ciata para o samba e propõe que as crianças acompanhem um samba com utensílios da cozinha, e o episódio *A maestrina*, que focaliza a trajetória da compositora e maestrina Chiquinha Gonzaga e propõe a regência de uma música.²

Núcleo 3 – A coleção mágica de Wanjiru

Nesse projeto, o objetivo foi apresentar ritmos afro-brasileiros por meio de uma história em que a protagonista Wanjiru, aluna nova da escola, mora numa casa tida pelos colegas como mal-assombrada. No episódio apresentado pelo grupo, a menina mostra uma coleção mágica de instrumentos musicais afro-brasileiros para o seu colega Fidel, e é proposta às crianças a realização de um catálogo com o desenho ou a escrita dos sons do ambiente similares aos instrumentos musicais apresentados.³

Núcleo 4 – O corpo inventa

O núcleo teve como objetivo provocar as crianças a pensarem no próprio corpo como um instrumento musical. O episódio *Palma, peito e o coração do marinheiro* aborda o pulso a partir das batidas do coração e propõe, a partir da música *Marinheiro*

¹ O núcleo planejou também outros episódios com viagens para África do Sul, Espanha e Austrália, produzidos em um segundo módulo da formação.

² Com base no livro *Histórias da Música Popular Brasileira*, de Simone Cit, foram planejados outros quatro episódios com os compositores Pixinguinha, Noel Rosa, Adoniran Barbosa e Elza Soares, produzidos em um segundo módulo da formação.

³ O grupo planejou outros episódios sobre a capoeira, o maculelê e o tambor de mina.

só,¹ uma percussão corporal. O episódio 2, *Andanças e andamentos*, falou sobre o andamento a partir dos sons do caminhar e sugeriu uma atividade de percussão corporal para ser desenvolvida em diversos andamentos.²

Os episódios finalizados, em formato de *podcast*, foram publicados virtualmente em um canal próprio para a divulgação dos projetos do curso de formação.³

Algumas considerações

Durante a Formação Inventa, os professores de música puderam refletir sobre abordagens teórico-metodológicas que valorizam a prática colaborativa, relações sociais de engajamento e aprendizagem e procuraram, por meio da elaboração de projetos criativo-musicais, promover um ambiente desafiador aos estudantes, possibilitando que estes fizessem conexões e desenvolvessem suas ideias, especialmente no contexto do ensino não presencial. Craft (2010, p. 122) enfatiza que o fomento ao pensamento de possibilidades pode “reforçar a capacidade de as crianças serem investigadoras confiantes, construtoras de sentido e tomadores de decisão”.

Os projetos realizados em *podcast* contribuíram para inserir as crianças no contexto de uma história na qual a narração e os diálogos, incluindo sonoridades do ambiente e trilha sonora, foram planejados, organizados e executados pelos participantes do curso, visando aproximar e interagir com os estudantes por meio de um ambiente musical imaginativo e acolhedor.

Os professores ressaltaram que trabalhar em grupo foi enriquecedor, ampliando conhecimentos sobre tecnologias que eles não tinham contato previamente. Ficou evidente nos relatos dos participantes a satisfação em poderem criar algo juntos, em dinâmicas colaborativas de planejamento que envolveram discussões, troca de experiências e tomada de decisões, promovendo a aprendizagem coletiva e a motivação.

Dessa maneira, concluímos que a elaboração colaborativa de projetos criativo-musicais pode ser um caminho para a produção de materiais didáticos relevantes, oferecendo oportunidades criativas às crianças e colaborando com os processos reflexivos e compartilhamento de experiências entre os professores, especialmente nas condições

¹ Domínio público.

² Outros quatro episódios foram planejados com a finalidade de abordar outras sonoridades do corpo e da voz.

³ Acesse o canal de divulgação dos projetos em: <https://anchor.fm/inventa-forma>.

colocadas pela pandemia. Para além de atividades não presenciais, os projetos criativo-musicais ofereceram possibilidades para a produção de materiais significativos, buscando estabelecer contato com os estudantes neste período crítico e oportunizar conexões com a música durante o período de isolamento social.

Referências

BARROS, M. H. da F. Educação musical, tecnologias e pandemia: reflexões e sugestões para o ensino remoto emergencial de música. **Revista ouvirOUver**, Uberlândia, v. 16, n. 1, p. 292-304, jan./jun. 2020.

BEINEKE, V. Ensino musical criativo em atividade de composição na escola básica. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 23, n. 34, p. 42-57, jan./jun. 2015.

BRITO, Teca Alencar de. **Um jogo chamado Música**: escuta, experiência, criação, educação. São Paulo: Peirópolis, 2019.

BURNARD, Pamela; MURPHY, Regina. **Teaching music creatively**. New York: Routledge, 2013.

CRAFT, Anna. A criatividade e os ambientes da educação infantil. *In*: PAIGE-SMITH, Alice *et al.* **O desenvolvimento da prática reflexiva na educação infantil**. Trad. Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOSS, Peter. Prefácio. *In*: CRAFT, Anna; PAIGE-SMITH, Alice *et al.* **O desenvolvimento da prática reflexiva na educação infantil**. Trad. Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 13-19.

SANTA CATARINA. **Resolução CEE/SC Nº 009, de 19 de março de 2020**. Dispõe sobre o regime especial de atividades escolares não presenciais no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina, para fins de cumprimento do calendário letivo do ano de 2020, como medida de prevenção e combate ao contágio do Coronavírus (COVID-19). Florianópolis: Conselho Estadual de Educação, 2020. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/acordo-de-cooperacao/1808-resolucao-009-1>. Acesso em: 8 ago. 2021.

UNESCO. 2020. **Education: From disruption to recovery**. Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>.

WOOD, Elizabeth. Ouvindo as crianças pequenas: múltiplas vozes, significados e compreensões. *In*: PAIGE-SMITH, Alice; CRAFT, Anna. **O desenvolvimento da prática reflexiva na educação infantil**. 1. ed. Trad. Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed. 2010. p. 136-151.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. 2020. Disponível em: <https://www.who.int/>.

TEA E EDUCAÇÃO MUSICAL: UMA PROPOSTA DE ESTUDO MULTICASO SOBRE O ATENDIMENTO DO PROJETO MUSICALIZAÇÃO INFANTIL DE BLUMENAU EM TURMAS COM CRIANÇA/S AUTISTA/S

SOARES, Julio Cesar Pamplona¹

Programa de Pós-graduação em Música (PPGMUS/UDESC)

FINCK-SCHAMBECK, Regina²

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Resumo: O presente trabalho consiste em um recorte do projeto de pesquisa apresentado ao Curso de Mestrado Acadêmico em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Tendo como tema Educação Musical e Transtorno do Espectro Autista (TEA), propõe-se a realização de uma pesquisa que tem por objetivo analisar como transcorrem encontros de musicalização promovidos pelo Projeto Musicalização Infantil (PMI) dentro de Centros de Educação Infantil públicos de Blumenau em turmas integradas por criança/s autista/s. Para tal, pretende-se adotar a abordagem qualitativa em um estudo multicaso, utilizando como técnicas de coleta conjugadas o questionário semiaberto, a observação não participante e a entrevista individual semiestruturada com três professores de música do PMI. Em síntese, a pesquisa irá focar nas concepções e ações desses docentes em relação às crianças com o TEA e à educação musical inclusiva. O processo de análise de dados será norteado por etapas do método de análise de conteúdo.

¹ E-mail: jcp.soares@edu.udesc.br

² E-mail: regina.finck@udesc.br

Palavras-chave: Educação Musical Inclusiva. Musicalização Infantil. TEA.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é apresentado na quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) como um novo transtorno (APA, 2014, p. 809). Ele engloba cinco transtornos, os quais, na edição anterior do referido manual (DSM-IV), eram abordados em separado, a saber: transtorno autista (autismo), transtorno de Asperger, transtorno desintegrativo da infância, transtorno de Rett e transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação. Assim sendo, o TEA “[...] é caracterizado por déficits em dois domínios centrais: 1) déficits na comunicação social e interação social e 2) padrões repetitivos e restritos de comportamento, interesses e atividades.” (APA, 2014, p. 809).

O conhecimento, reflexão e discussão sobre conceitos que permeiam esses dois domínios (a exemplo, *teoria da mente*, *teoria da coerência central*, *estereotípias* etc.) são muito importantes para o embasamento de um diagnóstico clínico por parte de uma equipe multidisciplinar de saúde. Porém, para uma conduta mais inclusiva por parte da sociedade em geral, sobretudo, das pessoas mais próximas do indivíduo autista, como sua própria família e professores, faz-se necessário superarmos uma visão delimitada a esses conceitos, ampliando nosso olhar com o aporte dos estudos sobre deficiência (*disability studies*) e reconhecendo essas pessoas como potência, ou seja, em oposição a uma perspectiva focada nos déficits (ORTEGA, 2009; DINIZ, 2012; GAUDENZI; ORTEGA, 2016).

Buscando alcançar as mais de 12 mil crianças matriculadas nos 79 Centros de Educação Infantil (CEIs) públicos de Blumenau/SC, o Projeto Musicalização Infantil (PMI) teve início no ano de 2000 como projeto piloto em apenas uma dessas instituições. Agregando outro CEI da rede pública municipal no ano subsequente, o projeto piloto prosseguiu nesses dois campos de atuação até 2004. Em 2005 o PMI foi implementado pela Secretaria de Educação do município, passando a atender mais quatro estabelecimentos congêneres (OLIVEIRA, 2018, p. 45). No transcorrer de uma década, a quantidade de instituições atendidas modificou-se constantemente até que em 2015, pela primeira e única vez, o PMI conseguiu, simultaneamente, estender-se a todos os 78 CEIs que já integravam a rede pública da cidade (BACH *et al.*, 2020, p. 107). No entanto, de 2016 até o presente momento, o atendimento do PMI encontra-se substancialmente

reduzido, acontecendo de modo alternado com o Projeto Linguagem do Movimento. Neste ano, 43 CEIs contam com a atuação do PMI.

Conforme seu documento norteador (PASOLD *et al.*, 2017, p. 4-5), na dimensão procedimental o PMI proporciona aos CEIs um encontro semanal de musicalização para cada uma de suas turmas. Estas são atendidas, via de regra, separadamente, mas também podem ocorrer propostas variadas de integração entre seus membros. O tempo previsto para cada encontro varia de acordo com a faixa etária das crianças: 30 minutos para turmas de zero a três anos e 40 minutos para aquelas de três a seis. Vale frisar que os professores do PMI contam com a presença obrigatória, apoio e envolvimento indispensáveis de professoras de turma durante esses encontros.

No PMI a prioridade está em promover vivências musicais ao maior número possível de crianças que frequentam os CEIs públicos de Blumenau, sendo que

[...] no que diz respeito à criança, o PMI posiciona-se de modo a fomentar seu conhecimento musical, não visando, necessariamente, a formação de futuros músicos, mas sim a formação da criança – do ser – conhecedor do universo musical, crítico e, sobretudo, sensível à música. (PASOLD *et al.*, 2017, p. 2).

Para isso, o PMI preconiza que seus docentes promovam

[...] situações pedagógicas nas quais a criança tenha a oportunidade de: Brincar com som e música; Expressar-se musicalmente usando a voz, o corpo, objetos sonoros e instrumentos musicais; Desenvolver, em relação ao som, ao silêncio e à música, a percepção, sensibilidade, imaginação, autonomia, criatividade e comunicação; Apropriar-se de conceitos musicais; Ampliar seu repertório musical. (PASOLD *et al.*, 2017, p. 2).

Diante do exposto, sob o tema Educação Musical e TEA, apresenta-se a seguinte questão de pesquisa: Como transcorrem encontros de musicalização em turmas com criança/s autista/s atendidas pelo PMI de Blumenau dentro de CEIs públicos do município? Assim, pretende-se realizar um estudo a partir de duas perspectivas: 1) a do/a professor/a de música, seu discernimento acerca do TEA e, conseqüentemente, suas ações a esse respeito; 2) a da criança autista, sua integração com as demais crianças e professores da turma e, principalmente, suas manifestações de interesse e participação perante propostas realizadas pelo/a professor/a de música.

Para delinear a pesquisa e desdobrar sua questão, seguem os objetivos traçados neste projeto.

Objetivo Geral

- Analisar como transcorrem encontros de musicalização em turmas com criança/s autista/s atendidas pelo PMI de Blumenau em CEIs públicos do município.

Objetivos Específicos

- Identificar, perante a prática pedagógica do/a professor/a de música, ações orientadas à inserção da criança autista nos momentos de musicalização;
- Descrever ocasiões em que a criança com TEA procura, por conta própria, envolver-se em atividades que o/a professor/a de música direciona a toda turma;
- Evidenciar as concepções que os professores do PMI têm sobre o TEA, assim como, a respeito da educação (musical) inclusiva;
- Sugerir estratégias que potencializem o envolvimento da criança com TEA nos momentos de musicalização infantil promovidos pelos professores do PMI.

Justificativa

Ter um filho autista é a principal fonte de inspiração para a elaboração do presente projeto. É também motivo pelo qual o olhar em relação às crianças no espectro tornou-se mais sensível, curioso, reflexivo, pedagógico e inclusivo.

Atuando em diversos CEIs públicos de Blumenau desde 2015, verificou-se que a relação entre a quantidade de crianças autistas e não autistas desses espaços parece condizer com a estatística norte-americana mais recente de prevalência do TEA – 1 em cada 54 indivíduos (PAIVA JR, 2020). Um levantamento realizado em 2020 especialmente para este projeto de pesquisa em três desses CEIs ilustrou uma relação muito próxima entre seus números e a referida estatística: dentre o total de 586 crianças matriculadas nas instituições visitadas foram registradas 10 crianças com o TEA. Por conseguinte, se projetarmos a estatística mais atual ou o levantamento supracitado para todos os demais 76 CEIs da rede pública municipal, a estimativa é de que possam estar frequentando esses espaços mais de 200 crianças autistas. Nota-se, então, que a quantidade de crianças com o TEA que frequentam a educação infantil na rede pública de ensino da cidade é expressiva e, vale pontuar, é consideravelmente maior do que a quantidade de crianças com outras deficiências específicas.

Estudos que relacionam autismo e educação musical ainda são escassos no Brasil. Resultante do contexto histórico apresentado em Dallabrida e Pendeza (2016) a respeito das pessoas com deficiência e sobre TEA, essa aparente falta de interesse, ou talvez, de percepção da importância de pesquisas que explorem o tema Educação Musical e TEA frente à significativa presença de indivíduos autistas na sociedade e, conseqüentemente, discentes de música em múltiplos contextos, deve-se hoje, em certa medida, à falta de conhecimento científico e/ou pedagógico mínimo sobre o TEA por parte dos próprios professores e/ou pesquisadores. E essa base de compreensão teórica acerca do assunto é também fundamental para evitar-se uma série de equívocos no cotidiano da prática docente em geral, não apenas a do professor de música, sobretudo, daquela exercida na educação infantil, etapa na qual a criança no espectro, diferentemente da criança neurotípica, ainda tem bastante dificuldade para comunicar-se funcionalmente, seja por linguagem verbal ou por linguagem não verbal (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012), ficando muito à responsabilidade de seu “interlocutor” a interpretação, mesmo que intuitiva, de suas necessidades e intenções. Frequentemente, em paralelo a esse alto grau de subjetividade envolvida na análise direcionada à criança autista concorrem os estereótipos em relação ao autismo. Por isso, toda discussão criteriosa sobre o tema é relevante. Isto para que se supere uma inclusão restrita a “colocar junto” e, de fato, se promova educação inclusiva, musical e/ou em qualquer outra especificidade, aos indivíduos com o TEA.

Educação Musical e TEA

Zimmer, Rodrigues e DeFreitas (2018, p. 151), ao analisarem a produção científica brasileira que correlaciona educação musical e TEA dentro das revistas de educação musical (Qualis A1) e anais da ABEM e ANPPOM publicados no decorrer de 2006 a 2016, buscaram, especificamente, identificar o enfoque desses trabalhos bem como “[...] descrever os procedimentos de ensino [...] aplicados à educação musical de pessoas com TEA [...]” abordados nessas publicações. Foram identificados pelos autores apenas 16 artigos dentre 3.844 trabalhos publicados.

Na pesquisa recém-citada de Dallabrida e Pendeza (2016) foram mapeadas e analisadas publicações científicas nacionais de 2005 a 2015 que abordam a temática Educação Musical e TEA nos portais da ABEM, ANPPOM, Capes, SciELO, SIMCAM

e SIMPOM. Nesse processo, as autoras selecionaram 19 textos que foram interpretados com base na Análise Textual Discursiva. Contextualizaram “[...] o porquê de as pesquisas sobre as relações entre TEA e Educação Musical serem escassas e as práticas docentes em música junto a indivíduos com autismo ainda serem desafios que requerem formação e estudos aprofundados.” (DALLABRIDA; PENDEZA, 2016, p. 104).

Discorrendo sobre educação musical inclusiva, Louro (2015) diferencia a educação musical especial – voltada a atender grupos compostos apenas por pessoas com deficiência – da educação musical inclusiva – representada por iniciativas “[...] que juntam pessoas com e sem deficiências no mesmo ambiente educacional musical de forma consciente e direcionada pedagogicamente para que todos aprendam.” (LOURO, 2015, p. 36). A autora fala também sobre cada elemento da tríade família/equipe/escola, exemplificando situações que demandam o trabalho colaborativo entre esses elementos. Das reflexões finais do ensaio, extraem-se dois trechos que, unidos, sintetizam bem a discussão: “[...] a inclusão não é algo simples de se promover [...]”, contudo, ela “[...] só vem a colaborar, e todos temos a ganhar com isso.” (LOURO, 2015, p. 47).

Metodologia

A pesquisa, que se pretende empreender com este projeto, configura-se na abordagem qualitativa e caracteriza-se num estudo de caso (YIN, 2001). A escolha deste método alinha-se a questão de pesquisa que norteia todo este trabalho, na sua variante estudo de casos múltiplos, o qual abarcará, a princípio, três casos. Cada um desses casos, de natureza instrumental, será representado pela prática docente de um/a professor/a específico/a do PMI junto a uma de suas turmas que seja integrada, no mínimo, por uma criança diagnosticada com o TEA.

A coleta de dados envolverá a utilização de diferentes técnicas. Inicialmente, mediante uma conversa informativa acerca desta pesquisa num encontro pré-agendado com o grupo de professores do PMI, estes serão convidados a responderem um questionário semiaberto, o qual servirá de base para um levantamento geral das suas concepções sobre TEA e educação inclusiva, como também, auxiliará na seleção dos três professores a serem observados.

A etapa de observação será realizada em seu formato não participante e naturalista (PENNA, 2015), ou seja, sem interferência nas atividades de musicalização das turmas

observadas, tampouco alterações no contexto real em que esses encontros acontecem. Serão utilizadas gravações em áudio e vídeo para apoio aos registros escritos.

Para a última etapa de coleta de dados os três professores observados em campo serão entrevistados individualmente. O tipo de entrevista adotada será a semiestruturada (TRIVIÑOS, 1987). Os registros dessas entrevistas serão feitos por meio de anotações e gravações em áudio e vídeo.

A etapa de análise dos dados será iniciada pelo tratamento dos dados produzidos, fase que compreenderá a transcrição dos registros das observações contidas no diário de campo, a transcrição das entrevistas gravadas em áudio e vídeo, bem como, a tabulação das respostas obtidas pelo questionário preliminar. Em seguida, todo esse material tratado será categorizado e entrecruzado em diálogo com a literatura no processo de análise. Toda esta etapa será orientada pelo método de análise de conteúdo (BARDIN, 2011).

Considerações

Procurando dialogar com a temática da pesquisa proposta, para a revisão de literatura serão realizadas buscas e sistematização dos materiais encontrados em bancos de teses e dissertações, anais de congressos e eventos, periódicos nacionais e internacionais que envolvam educação musical e TEA.

Por envolver a participação de diversos sujeitos, uma etapa imprescindível prevista na pesquisa é a sua submissão ao Comitê de Ética da UDESC. Posteriormente, outro requisito indispensável para iniciar a etapa de observação será a apreciação, mediante solicitação antecipada aos CEIs, dos laudos médicos que confirmem os casos de TEA para validação das turmas a observar.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION – APA. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BACH, Júlio César Tesche *et al.* Projeto Musicalização Infantil de Blumenau/SC: Vivências profissionais em tempos de pandemia. *In*: 10º Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE. **Anais** [...]. Florianópolis: UDESC, CEART, 2020. Disponível em:

https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id_cpmenu/8341/anais_xmuse_16240129337979_8341.pdf Acesso em: 14 ago. de 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

DALLABRIDA, Iara Cadore; PENDEZA, Daniele. Educação Musical e TEA: um panorama das publicações nacionais. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 24, n. 37, p. 98-113, 2016.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência**. (Coleção Primeiros Passos; 324). São Paulo: Brasiliense, 2012.

GAUDENZI, Paula; ORTEGA, Francisco. Problematizando o conceito de deficiência a partir das noções de autonomia e normalidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, n. 10, p. 3061-3070, 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/csc/a/HFz9VsDjHFTLsyCzNQThK9y/?lang=pt&format=pdf>

Acesso em: 16 ago. de 2021.

LOURO, Viviane. Educação musical inclusiva: desafios e reflexões. **Música e educação** (Série Diálogos com o Som. Ensaios; v.2). Organizadores: Helena Lopes da Silva e José Antônio Baêta Zille. Barbacena: EdUEMG, p. 33-49, 2015.

OLIVEIRA, Gian Marco de. **Desenvolvimento profissional docente**: um estudo de caso com professores do projeto musicalização infantil de Blumenau/SC. 2018. 103f. Dissertação (Mestrado em Música – Área: Educação Musical) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de Pós-graduação em Música, Florianópolis, 2018. Disponível em:

<http://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/00005f/00005f33.pdf> Acesso em: 14

ago. de 2021.

ORTEGA, Francisco. Deficiência, autismo e neurodiversidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 14, n. 1, p. 67-77, 2009. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/csc/a/CPcMbsxyfF3CXSLwTcprwC/?lang=pt&format=pdf>

Acesso em: 16 ago. de 2021.

PAIVA JR, Francisco. Novos números dos EUA: 1 para 54. **Revista Autismo**, São Paulo, ano VI, n. 9, p. 32, jun. 2020. Disponível em:

<https://www.canalautismo.com.br/revista/> Acesso em: 15 ago. de 2021.

PASOLD, Beatriz Veriana *et al.* Projeto Musicalização Infantil. **Secretaria de Educação – SEMED** (não publicado). Blumenau: PMB, 2017.

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

SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayra Bonifacio; REVELES, Leandro Thadeu. **Mundo singular**: entenda o autismo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZIMMER, Paulyane Nascimento; RODRIGUES, Jéssika Castro; DEFREITAS; Áureo Déo. Educação musical e transtorno do espectro autista: análise da produção em revistas brasileiras de Artes/Música Qualis A1 e seus anais de eventos regionais e nacionais (2006-2016). **Revista da ABEM**, v. 26, n. 40, p. 149-166, 2018.

LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN EL CONSERVATORIO SUPERIOR DE MÚSICA DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES “ASTOR PIAZZOLLA”: ESTRATEGIAS SINCRÓNICAS Y ASINCRÓNICAS EN MOMENTOS DE COVID-19 APLICADAS EN EL NIVEL SUPERIOR DE LA INSTITUCION

PLANA, Fernando Miguel¹

Conservatorio Superior de Música de la Ciudad de Buenos Aires “Astor Piazzolla” (CSMCBA “Astor Piazzolla”)

Resumen: El presente trabajo se propone indagar, sobre la utilización de las nuevas tecnologías en el Conservatorio Superior de Música de la Ciudad de Buenos Aires “Astor Piazzolla” en el contexto de pandemia, incluyendo las estrategias adoptadas para continuar la formación educativa en situación de exclusiva virtualidad. El eje de la investigación se centra en explorar las estrategias utilizadas, su desarrollo y sus niveles de dificultad, en las modalidades sincrónicas y asincrónicas.

Palabras-clave: Estrategias sincrónicas y asincrónicas. Educación musical a distancia. Modalidad virtual.

¹ E-mail: fplana@fibertel.com.ar

Introducción

Ante el surgimiento repentino en China de la covid-19, la tarea principal de los estudiantes y profesores era adaptarse a la "nueva normalidad", donde el maestro debía apoyarse en la innovación y las mejoras de la enseñanza tradicional en línea. (MELGAR MORÁN, 2021).

Antecedentes

En este trabajo, se tienen en cuenta los informes incluidos en las I° y II° Jornadas Internacionales “Problemáticas en torno a la enseñanza en la Educación Superior. Diálogo abierto entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas”, y en especial el informe sobre El Juicio Valorativo de los Docentes sobre el Uso de las TIC en los Procesos de Enseñanza (BARROSO; ESCUDERO, 2013).

La incorporación de las nuevas tecnologías necesita capacitación docente y apoyo institucional. Existe una relación entre el uso de las nuevas tecnologías y el aprendizaje, que no es lineal, lo que ya han señalado diferentes autores:

Para Sunkel (2010), debe explorarse la relación que existe entre el tipo de uso de la tecnología, los resultados de aprendizaje, las condiciones pedagógicas, las características sociales y las particularidades individuales.

Para Vinacur (2012), el uso de estas herramientas presenta tres aspectos: 1) personal, vinculado a la capacitación de los profesores en el uso de las mismas, que implica una actualización permanente y dinámica; 2) institucional: donde juega el apoyo y aporte que brinda la institución en infraestructura, recursos, apoyo técnico entre otros; 3) político, donde la promoción de TICs, en los establecimientos educativos, debe fomentar la capacitación docente, con un esquema de incentivos y un acompañamiento financiero y técnico constante.

La Institución

El Conservatorio ha sido pionero en la inclusión de recursos informáticos para la formación de músicos-docentes. A partir del 2015, los profesorados de Composición con Medios Mixtos y Producción Musical Artística, responden a las necesidades del contexto cultural contemporáneo, que fomenta la utilización de las nuevas tecnologías. También

los docentes cuentan con un campus virtual institucional, que, previo al contexto actual, era utilizado por pocos docentes.

El contexto de Pandemia

Según un informe de las Naciones Unidas (agosto 2020), “la pandemia de enfermedad por coronavirus (COVID-19) ha provocado la mayor interrupción de la historia en los sistemas educativos, que ha afectado a casi 1.600 millones de alumnos en más de 190 países en todos los continentes. Los cierres de escuelas y otros centros de enseñanza han afectado al 94 % de los estudiantes de todo el mundo, una cifra que asciende al 99 % en países de ingreso bajo y mediano bajo. La crisis está agravando las disparidades educativas preexistentes al reducir las oportunidades que tienen muchos de los niños, los jóvenes y los adultos más vulnerables (los habitantes de zonas pobres o rurales, las niñas, los refugiados, las personas con discapacidad y los desplazados forzosos) para continuar con su aprendizaje”. (NACIONES UNIDAS, Agosto 2020).

A nivel local, la Argentina, a partir del DNU 297/2020, decretó el aislamiento social preventivo y obligatorio a partir del día 20/3/2020 permaneciendo activo con sucesivas prórrogas y modificaciones en el curso del año 2020. A nivel educativo implicó el cierre de escuelas, institutos y universidades, debiendo repensar tanto desde lo Institucional, como a nivel docente y del alumnado, una nueva forma de vincularse con el proceso educativo.

Desde lo Institucional, articulado con la Dirección General de Enseñanza Artística (DGEArt) y el Ministerio de Cultura del Gobierno de la Ciudad, se desarrollaron medidas para llevar adelante en forma virtual la educación. Se acondicionó el campo virtual que se destinó principalmente, para las asignaturas cuyos contenidos fueran esencialmente teóricos. El mismo fue coordinado por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD). Los cursos prácticos utilizaron la plataforma Microsoft Teams proveída por la DGEArt.

Metodología

El presente informe tiene el objetivo general de relevar las características y la aplicación de las nuevas tecnologías, en el contexto de pandemia, y el grado de uso de estrategias sincrónicas y asincrónicas en las clases impartidas a los alumnos del Nivel Superior de la Institución.

A fin de abordar esta problemática se utilizaron dos técnicas de recolección de datos complementarias:

En primer término, se aplicó una encuesta semi estructurada dirigida a los docentes a cargo de espacios curriculares, que conforman los diversos campos de formación. Contestaron treinta informantes al protocolo referido.

En segundo término, se realizaron diez entrevistas en profundidad a docentes seleccionados en forma accidental, procurando profundizar la información proporcionada por los encuestados.

Resultados

Ejes de análisis: Recursos disponibles, Estrategias desarrolladas, Recursos utilizados, Ejes de contenidos abordados en los espacios curriculares, Tiempos de preparación. Acceso Tecnológico.

1.- Con respecto a los recursos disponibles: Los docentes desarrollan sus actividades desde diversas plataformas y programas. A pesar que institucional y gubernamentalmente se proveyó de herramientas oficiales, no fueron utilizadas por la mayoría. En gran parte de los casos encontraron dificultades para la utilización de las mismas.

De las entrevistas realizadas, solamente unos pocos docentes utilizaron el campus y las herramientas provistas oficialmente.

Dentro de las principales críticas, se advierten lo poco intuitivo y adaptado a las necesidades específicas de la clase de música. En el campus institucional sólo se ofrece una propuesta asincrónica, no existiendo la posibilidad de incorporar, como estrategia adicional en el mismo, un encuentro sincrónico. En la modalidad sincrónica, fuera del material provisto por el campus, se observan deficiencias en la producción de sonido y enlace en alumnos.

2.- Dentro de las estrategias adoptadas por los docentes, para el dictado de clases en este contexto, se advierte las siguientes:

a) Hubo docentes que prefirieron el manejo exclusivamente asincrónico: Clases asincrónicas dentro del campus, proponiendo lecturas de material, guías de estudio,

actividades en foros y realizaciones de Trabajos Prácticos. Otros se vincularon exclusivamente por mail desarrollando su propuesta desde un enfoque de tutoría.

b) Los docentes que utilizaron la modalidad sincrónica lo hicieron incorporando ambas modalidades, mayoritariamente utilizaron alguna plataforma sincrónica conjuntamente con la entrega de materiales para su posterior trabajo.

3.- Los recursos utilizados fueron:

a) Las propuestas asincrónicas eran abordadas desde el uso de guías y materiales de descarga, a través de diversas plataformas como Google Classroom, Google Drive, Correo Electrónico y la utilización de consultas vía Whatsapp.

b) Las propuestas sincrónicas utilizaron, para sus encuentros, plataformas como Zoom, Jitsi Meet, Google Meet incorporando material de descarga a través del campus institucional, Google drive, correo electrónico y grupos de Whatsapp de consulta; también usaron Youtube.live y Google Classroom para subir a los alumnos la clase grabada. Estos encuentros sincrónicos eran propuestos semanal o quincenalmente.

Algunos docentes buscaron incorporar plataformas sincrónicas directas para trabajar contenidos de ensamble, pero las dificultades de conectividad hicieron limitado la utilización de las mismas, por ejemplo Sagora, que es un software libre y gratuito que permite conectar múltiples usuarios en una sala virtual y transmitir audio en tiempo real sin que se cancelen las señales. Esta particularidad lo transforma en una aplicación sumamente útil para la práctica musical, tanto en el sector de industrias culturales como en el de educación, ya que permite realizar ensayos y/o conciertos utilizando internet. Otra plataforma es Jamulus, un software de código abierto que permite a músicos actuar, ensayar o simplemente hacer jam sessions, en tiempo real a través de Internet.

4.- Con respecto a los contenidos abordados:

Los contenidos teóricos son los que se han podido adaptar, más rápidamente y con mayor facilidad, a este tipo de dinámica.

Más allá de las estrategias utilizadas, los docentes, cuyas asignaturas abordaban contenidos esencialmente prácticos, como Instrumento, Música de Cámara, Práctica de Ensamble, Orquesta, Práctica Coral, Dirección Coral, entre otros, se han encontrado con la necesidad de repensar los contenidos a enseñar. La mayoría de los docentes se

manejaron con celulares, enfocando su instrumento y con el envío de materiales multimediales; muchas veces ellos mismos se grababan para mostrar ejemplos o formas de ejecución. Los estudiantes debían enviar sus propias filmaciones, previo al encuentro sincrónico, ya que en el espacio sincrónico era complejo utilizar el recurso de la ejemplificación o mostrar producción debido a los problemas de enlace y latencia de Internet.

5.- Con respecto a la preparación de los materiales:

Todos concuerdan en el mayor tiempo de trabajo que requirió la preparación de los mismos. Sea para realizar una propuesta de tipo sincrónica, asincrónica, o bimodal.

Se han requerido mayores plazos para preparar material, realizar recortes, subir clases en formato escrito en las plataformas asincrónicas, crear materiales interactivos.

6.- El otro desafío presente, que fue manifestado por la totalidad de los docentes, fueron las dificultades de acceso tecnológico. Entre ellos podemos mencionar, acceso a red, acceso a banda ancha, acceso a computadoras, acceso a celulares, potencia de los equipos utilizados, cámaras web (este recurso fue suplido por algunos profesores con la incorporación de programas, tales como el Droidcam, que permite la utilización de la cámara y el micrófono del celular enlazado para utilizarlo a modo de webcam en las plataformas sincrónicas).

Conclusiones

Hemos podido visualizar, tendencias diferenciadas en el grado de aplicación de las nuevas tecnologías al momento de enseñar en la modalidad virtual por parte de los docentes, en función de los diferentes campos disciplinares y orientaciones en las que se desempeñan.

Aún hay un conocimiento superficial del campus virtual con el que cuenta la Institución. Sin embargo, existe un progresivo interés en muchos de ellos para acercarse, lo que conduce al autor de este informe, a continuar recomendando la implementación de acciones de difusión, realizando talleres prácticos de diseños de propuestas de enseñanza y evaluación, que impliquen el uso de aulas virtuales.

Los resultados hasta aquí obtenidos constituyen un aporte para comprender la realidad institucional respecto a este tema y para diseñar acciones, tanto de capacitación

o actualización docente, como ajustes en las propuestas curriculares. Estas acciones implican la necesidad de atender, paralelamente, el mejoramiento y mantenimiento del equipamiento necesario para el uso adecuado de las nuevas tecnologías en el Conservatorio.

Estas experiencias han servido para replantear la modalidad prevista en el actual plan de estudios vigente en la Institución, de carácter exclusivamente presencial. Tanto docentes como alumnos han manifestado su particular interés en que convivan las propuestas presenciales como las no presenciales, procurando que aquellas materias de contenido de producción o de carga instrumental se realicen prioritariamente en carácter presencial y en el resto de materias, se adopte sistemas mixtos como propuestas exclusivamente virtuales o semipresenciales.

Los docentes debieron adaptar sus propuestas a sus conocimientos y disponibilidades, recortando o reenfocando contenidos específicos, dejando postergado, hacia el eventual retorno de la presencialidad, el trabajo en profundidad de los contenidos específicos de la producción.

La actual pandemia producida por la COVID-19 ha puesto de manifiesto la necesidad de adaptación y respuesta a una realidad, centrada en el uso de las nuevas tecnologías, por parte de los profesorados de música. La brecha digital, entre quienes han tenido acceso y quienes lo han logrado muy limitadamente, se encuentra de manifiesto en la riqueza, potencia y fortaleza de las diversas propuestas de enseñanza.

Seguramente esta experiencia que todos hemos tenido que atravesar nos ha dejado enseñanzas y lecciones, con una aceleración hacia el mundo digital que nos promueve a seguir estudiando, profundizando y depurando nuestros saberes y comprensión del mundo.

Referências

AREA, M. y PESSOA, T. **De lo sólido a lo líquido:** Las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. Comunicar, (marzo), 1-8., 2011.

BARROSO, R. ESCUDERO, A. S. Juicio valorativo de los docentes sobre el uso de las TIC en el proceso de enseñanza. UNSL-FICES. En **“Problemáticas en torno a la enseñanza en la Educación Superior. Diálogo abierto entre la Didáctica General y**

las Didácticas Específicas”. Libro de Ponencias de las I Jornadas Internacionales. Villa María, Córdoba, 2013.

DANIEC, K. y TORRES, C., La enseñanza de la Música en la virtualidad: reflexiones en torno a la producción de materiales educativos, **Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología**, no. 28, pp. 258-265, 2021, doi: 10.24215/18509959.28.e32, 2021.

MELGAR MORAN, L. **Análisis de las estrategias de enseñanza-aprendizaje en tiempo de pandemia aplicadas por docentes de la Universidad Nacional de Música, 2021**. Disponible en: <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/58598>

NACIONES UNIDAS. **Informe de Políticas: La educación durante la COVID-19 y después de ella.** 2021. Disponible en https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_spanish.pdf

PAVON, F. **La introducción de las TIC en el currículum y en la organización escolar de la educación infantil y primaria.** En M^a. C. Martínez Serrano (Coord.), Buenas prácticas educativas en el uso de las TIC. (pp. 11-50). Jaén: Joxman, 2013.

SUNKEL, G Las TIC para la educación en América Latina. **Congreso Iberoamericano de Educación.** Bs As, 13 al 15 de Setiembre de 2010.

TORRES OTERO, L. **Las TIC en el aula de educación musical. Bases metodológicas y posibilidades prácticas.** Alcalá de Guadaíra, Sevilla (España): Editorial MAD, S. L., 2010.

VINACUR, T. **Evaluación de programas de incorporación de TICs: ¿Qué se evalúa y qué evidencias encontramos?** en ¿Cómo serán? El futuro de las escuelas y de las nuevas tecnologías. **Prometeo**, Cao.6, 2012 (/ibertic/evaluación/biblioteca).

ADAPTAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA ALUNOS AUTISTAS: UMA PROPOSTA DE ESTUDO DE CASO COM O MÉTODO D'O PASSO

QUINELATO, Rômulo Emanuel¹

Programa de Pós-graduação em Música (PPGMUS/UDESC)

FINCK-SCHAMBECK, Regina²

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Resumo: Este texto é um recorte de projeto de pesquisa de mestrado em andamento que está sendo realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Música (PPGMUS) da UDESC. Tem por objetivo principal analisar, em contexto de inclusão e através de adequações pedagógicas, de que maneira o método d'O Passo pode contribuir para o aprendizado musical de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). O texto desenvolvido para o projeto de pesquisa apresenta introdução, problema de pesquisa, objetivos, justificativa, revisão da literatura, considerações sobre o método d'O Passo, considerações sobre as adaptações pedagógicas específicas para alunos com TEA e metodologia. Até o presente momento foi realizado um levantamento preliminar das publicações no campo de conhecimento da educação musical e da educação inclusiva, em especial sobre o TEA, para situar as adaptações pedagógicas necessárias para garantir um ambiente de neurodiversidade e inclusão na sala de aula de música, além dos aparatos teóricos e metodológicos necessários para responder à questão de pesquisa.

Palavras-chave: Educação Musical Inclusiva. Adaptações Pedagógicas. Transtorno do Espectro do Autismo.

¹E-mail: romulo.quinelato@outlook.com

²E-mail: regina.finck@udesc.br

Introdução

A partir de um olhar inclusivo sobre as práticas educativo-musicais surge o interesse cada vez mais por pesquisas, estratégias e adaptações voltadas para pessoas com deficiência através das aulas de música, em especial pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A literatura sobre o tema aponta o quanto a prática musical pode ser pedagógica e artisticamente enriquecedora para essas pessoas.

O autismo, segundo a Associação Americana de Psiquiatria (APA), é uma condição do neurodesenvolvimento que abrange diferentes manifestações clínicas e níveis de gravidade, apresentando déficits na comunicação social recíproca/interação social e em interesses, atividades e/ou comportamento com a presença de padrões restritivos e repetitivos (APA, 2013).

O diagnóstico é fundamentalmente clínico e abarca a tríade clássica do autismo, ou seja: prejuízos na interação social, alterações importantes na comunicação verbal e não-verbal e padrões limitados ou estereotipados de comportamentos e interesses. Em 2013, a Associação Americana de Psiquiatria (APA) adotou o termo Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) agrupando os antigos Transtorno Autista (ou Autismo Infantil), Síndrome de Asperger e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento sem outra especificação (APA, 2013).

Pensando no uso do corpo para aprender e entender música além dos processos de aprendizagem musical de pessoas com TEA, o método d'O Passo de Lucas Ciavatta, mostra-se como uma ferramenta em potencial no processo de ensino-aprendizagem de música no contexto de inclusão, baseado na utilização do corpo e do movimento para a aquisição, desenvolvimento e tomada de consciência das habilidades musicais.

Contudo, ainda que o método possua uma boa abordagem para a musicalização, isso não elide a necessidade de analisar e questionar suas estratégias de ensino, sobretudo no contexto da educação musical inclusiva. Adaptar as abordagens de ensino para que correspondam às especificidades das pessoas com deficiência é uma tarefa que exige um aprofundamento das abordagens do método, das necessidades específicas que o aluno com deficiência demanda, do contexto escolar onde serão realizadas as atividades adaptadas e das ferramentas que estão à disposição para realizar essa adaptação.

Problema de pesquisa

A literatura da pedagogia musical evidencia o entendimento do corpo no fazer e no entender musical (FONTERRADA, 2005, e MATEIRO; ILARI, 2011), contudo, para examinar um método de ensino de música como O Passo e seus possíveis resultados, buscamos maneiras adequadas para mediar o contato com a educação musical da pessoa com TEA. Partindo desta mediação, o problema central desta pesquisa reside nas seguintes questões: (a) de que maneira o método d'O Passo pode ser aplicado e trazer ganhos musicais para indivíduos com TEA? E, (b) Quais estratégias e adequações são necessárias para aplicar e avaliar esses ganhos musicais para estudantes com TEA?

Objetivos

Em termos gerais o objetivo desta pesquisa vislumbra analisar, em contexto de inclusão e através de adequações pedagógicas, de que maneira o método d'O Passo pode contribuir para o aprendizado musical de estudantes de TEA.

Para tanto, faz-se necessário uma série de objetivos específicos, tais como: (a) estabelecer através de uma revisão de literatura as especificidades do ensino de música para indivíduos com TEA, (b) analisar o método d'O Passo, (c) planejar uma proposta de intervenção pedagógica que esteja de acordo com as especificidades do ensino de música para pessoas com TEA, (d) aplicar essa proposta de intervenção pedagógica em um ambiente escolar regular com alunos com TEA inclusos e (e) refletir sobre a aplicação da proposta de ensino-aprendizagem a fim de determinar os ganhos musicais oriundos desta intervenção.

Justificativa

A realização desta pesquisa se justifica através das potencialidades dos indivíduos com TEA em sua interação com a música e o aprendizado musical, esses indivíduos quando demonstram interesse pela música parecem responder e manipulá-la em nível comunicacional (SAMPAIO; LOUREIRO; GOMES, 2014; GATTINO, 2015, SANTOS, 2018).

Partindo dos ganhos que a música pode proporcionar ao indivíduo com TEA, Santos (2018, p. 17) afirma que o interesse especial que pessoas no espectro autista têm

pela música, demonstrado por inúmeros estudos desenvolvidos, evidencia que a música pode ser considerada elemento facilitador de engajamento das crianças autistas. Para Wille e De Barros (2019, p. 2) a música é importante para o autista porque possui repetição, independentemente da escolha estética, podendo ser notada em células rítmicas, nos movimentos melódicos, nos timbres, ou seja, nos elementos que constituem e formam a música.

Sampaio, Loureiro e Gomes (2014, p. 1) demonstram através de revisão na literatura sobre autismo que são persistentes os relatos referindo a intensa relação de pessoas com TEA e a música. O aspecto não-verbal da música parece ser o principal meio de engajamento entre a pessoa com TEA e seus interlocutores, as pesquisas apontam que os sistemas funcionais que processam música são mais efetivamente engajados em pessoas com TEA do que os que processam a fala.

Em um trabalho com um grupo de percussão com alunos autistas Paiva, Pozzi e Da Silva (2019, p. 124) concluíram que além dos alunos conseguirem uma performance satisfatória, houve uma melhora na comunicação e na interação coletiva, na coordenação motora, no controle de impulso, na iniciativa e um aumento na prática musical domiciliar.

Dessa maneira, procura-se sobretudo, dar ênfase naquilo que o autista pode realizar musicalmente engajado de maneira natural, sustentando aquilo que está preservado nesse indivíduo e não centrando seus déficits.

Revisão da Literatura

Em 2016, um estudo realizado por Fantini et al. publicado na revista da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), mostrou que, em um total de mais de 300 pesquisas, apenas 7 correspondiam à área da educação musical especial. Já em 2018, um outro estudo, dessa vez focado nas pesquisas relacionadas à educação musical e ao transtorno do espectro autista publicadas em revistas brasileiras Qualis A1, entre os anos de 2006 e 2016, demonstrou que, de um total de 3.844 artigos de toda a produção veiculada nesses canais, apenas 15 abordaram os temas em questão (ZIMMER; RODRIGUES; DEFREITAS, 2018).

As pesquisas na área da educação musical inclusiva, especificamente aquelas que têm como foco as discussões sobre educação musical e TEA, embora não representem

grande volume na produção científica brasileira, têm mostrado a disposição e o esforço de alguns pesquisadores da área da educação musical especial em delimitar caminhos para o desenvolvimento musical em indivíduos autistas (ZIMMER; RODRIGUES; DEFREITAS, 2018, e PENDEZA; DALLABRIDA, 2017).

Partindo desses pressupostos e da necessidade de aprofundamento nas estratégias de musicalização para indivíduos com TEA, como já demonstrado em outra revisão de literatura realizada por Zimmer, Rodrigues e DeFreitas (2018), também se justifica a presente proposta, baseada na necessidade de contribuir com as necessidades educacionais específicas para pessoas com deficiência propostas em Brasil (2008).

Portanto, além de garantir a inclusão do aluno, sua participação e equiparação ao acesso deste tipo de prática no ambiente escolar como previsto por políticas públicas, faz-se necessário extrapolar os limites dos documentos oficiais e integrá-lo de forma ativa e humanizada na realização das atividades, eliminando barreiras de aprendizagem e valorizando o potencial que esse aluno oferece (SCHAMBECK, 2016, p. 29).

O método d'O Passo

O Passo, de acordo com Ciavatta, Ferreira e Santos (2016, p. 209) é um método no sentido original da palavra, que etimologicamente vem do grego e remete à construção de um caminho possível para se chegar um objetivo. O método possui como principal objetivo a construção de uma base para o desenvolvimento da musicalidade. Abrahams (2010, p. 179 tradução nossa) faz um importante paralelo entre o método d'O Passo e a pedagogia crítica, pois O Passo busca desenvolver naqueles que se utilizam do método uma autonomia do próprio aprendizado musical. Partindo de uma perspectiva de que os únicos recursos necessários para efetivar um processo de ensino-aprendizagem de música sejam apenas palma e voz; ritmo e som, nos únicos instrumentos cuja presença de fato se pode garantir.

No método d'O Passo, o processo de aprendizagem pressupõe sempre uma tomada de consciência, e para tanto, equilibra dois recursos didáticos: imitação e escrita. O autor entende que a escrita n'O Passo articula a notação oral, corporal e gráfica. Considerando ainda, a notação gráfica a partir de modelos de protonotações antes de se trabalhar com a notação musical convencional. O método é pautado pela presença do movimento

corporal, tratando-se mais objetivamente de um modelo de regência com os pés, baseado nas características naturais do andar, “motivo pelo qual pode ser utilizado independentemente do tipo de realização que se queira das escolhas estéticas que se faça” (CIAVATTA; FERREIRA; SANTOS, 2016, p. 209).

Adaptações pedagógicas

Candemil, Silva e Muller (2016, p. 4) apontam que aluno com TEA pode responder melhor às atividades propostas em aula quando trabalhadas com muita previsibilidade, pois o aluno com TEA tem dificuldade para interpretar noções temporais. A compreensão da passagem do tempo e do raciocínio sequencial parece estar prejudicada na pessoa com TEA, devido às dificuldades em compreender a passagem do tempo e o raciocínio sequencial, bons resultados podem ser obtidos quando o professor dispõe de uma estruturação prévia para que o aluno entenda o que vai fazer, quando e onde.

Há ainda que se considerar que alunos com TEA desenvolvem melhor seus recursos auditivos através de estímulos visuais. Seu processo de pensamento fundamenta-se por imagens concretas, portanto, atividades propostas precisam ser explicadas passo a passo e deve-se respeitar o espaço temporal do indivíduo (CANDEMIL; SILVA; MULLER, 2016 p. 4-6; SOARES, 2012, p. 62).

Estímulos visuais, portanto, são importantes para as pessoas com autismo, mas não necessariamente para desenvolver os recursos auditivos. O oferecimento de elementos visuais associado a elementos sonoros e táteis colaboram com a integração sensorial e com a percepção do todo, favorecendo também o desenvolvimento das funções cognitivas superiores. Consequentemente, favorecem o aprendizado musical.

Consideramos pertinente que as adaptações das atividades propostas no método d'O Passo deverão seguir os seguintes requisitos estratégicos: (1) planejamento detalhado com uma sequência pedagógica explicitada aos alunos; (2) utilização de recursos visuais simples e direto em todas as etapas da realização da atividade; (3) ênfase no recurso da repetição, desmembrando cada exercício em diferentes etapas a fim de prologar o tempo para a realização de cada atividade proposta no método; (4) definir convenções e sinalizações para cada etapa da atividade; (5) comunicação verbal clara e direta sobre o

que se pretende realizar nas atividades; (6) oferecer reforços positivos quando a atividade for concluída; (7) recapitulação das atividades a cada novo encontro.

Metodologia

Para que se efetive o objetivo desta pesquisa do ponto de vista metodológico, pretende-se desenvolver um estudo de caso com abordagem qualitativa, em que serão desenvolvidas atividades do método d'O Passo adaptadas ao ensino de pessoas com TEA aplicadas por um docente da rede regular de ensino. Serão coletados dados das aulas e os dados obtidos serão analisados a fim de responder à questão da pesquisa.

Levando-se em consideração o caráter subjetivo de análise no qual se propõe o objetivo da pesquisa, sua abordagem é necessariamente qualitativa. Dessa maneira, buscou-se por uma interpretação das atividades realizadas com os alunos com TEA. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 49) a abordagem qualitativa “exige que o mundo seja examinado através de uma ótica trivial”, o objetivo dos investigadores qualitativos é buscar a melhor maneira de compreender o comportamento e as experiências humanas (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 70).

Como método para responder à questão da pesquisa, será adotado o estudo de caso. Para Stake (1995, p.11) quando realizamos um estudo de caso, estamos procurando os detalhes contidos entre interações e seus devidos contextos. Entendemos que o nosso caso em questão, ou seja, as aulas que serão ministradas, poderão suscitar uma série de questões pertinentes ao ensino musical inclusivo para serem posteriormente discutidas e interpretadas.

Em relação aos procedimentos de coleta da pesquisa qualitativa, Stake (1995, p. 49) afirma que um dos principais atributos desta abordagem metodológica é a experiência. Para tanto, serão utilizadas anotações e registros em vídeo das aulas ministradas para a realização da observação direta e análise da condução das atividades e uma entrevista semiestruturada com o docente, via chamada de vídeo gravada. O pesquisador estará presente nas aulas remotas como observador.

Importante destacar que a presente pesquisa acontece em meio à pandemia do vírus Sars-CoV-2, causador da doença respiratória conhecida como Covid-19. Dessa maneira, as aulas serão realizadas via chamada de vídeo pela instituição de ensino. A fim

de garantir a integridade científica da pesquisa e de saúde dos participantes, as atividades de ensino-aprendizagem, bem como os procedimentos de coletas de dados explicitados nesse projeto serão adequados de acordo com as orientações para pesquisa em ambiente virtual fornecidas pelo Comissão Nacional de Ética em Pesquisa.

Referências

ABRAHAMS, Frank. O Passo (The step): A critical pedagogy for music education from Brazil. **Alternative approaches in music education: Case studies from the field**, p. 177-188, 2010.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 5th Edition (DSM-5)**. Arlington: American Psychiatric Association, 2013.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto editora, 1994.

CANDEMIL, Luciano; SILVA, Josiane Vitôr; MULLER, Cristiane. Jardim Encantado: materiais didáticos para alunos com transtorno do espectro autista. In: **XXVI Congresso da Anppom-Belo Horizonte/MG**. 2016.

CIAVATTA, Lucas, FERRRIRA, Daniela, SANTOS, João. Lucas Ciavatta: O Passo – corpo e mente no mesmo andamento. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). **Pedagogias brasileiras em educação musical**. Curitiba: InterSaberes, 2016. p. 207-230.

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

GATTINO, Gustavo Schulz. **Musicoterapia e autismo: teoria e prática**. São Paulo: Memnom, 2015.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz Senoi. **Pedagogias em educação musical**. 2011.

PAIVA, Rodrigo Gudim; POZZI, Cristina Maria; DA SILVA, Guilherme Machado. Percussão e educação musical para crianças e adolescentes com transtorno do espectro do autismo. In: **II CONGRESSO BRASILEIRO DE PERCUSSÃO**. p. 118. 2019.

PENDEZA, Daniele; DALLABRIDA, Iara Cadore. Educação Musical e TEA: um panorama das publicações nacionais. **Revista da ABEM**, v. 24, n. 37, 2017.

SAMPAIO, Renato Tocantins; LOUREIRO, Cybelle Maria Veiga; GOMES, Cristiano Mauro Assis. Música, Musicoterapia e Autismo: uma revisão de literatura à luz das neurociências. In: **São Paulo, SP (2014)**. 2014.

SANTOS, Cláudia Eboli Corrêa dos. **A música como ferramenta de desenvolvimento para crianças autistas: um estudo na interface da musicoterapia com a educação musical à luz dos conceitos de Vigotski**. 2018.

SCHAMBECK, Regina Finck. Inclusão de alunos com deficiência na sala de aula: tendências de pesquisa e impactos na formação do professor de música. **Revista da ABEM**, v. 24, n. 36, 2016.

SOARES, Lisbeth. Programa de apoio pedagógico e inclusão: um estudo de caso. **Revista da ABEM**, v. 20, n. 27, 2012.

STAKE, Robert E. **The art of case study research**. Sage, 1995.

WILLE, Regiana Blank; DE BARROS, Luana Medina. Estímulo vocal musical de crianças com autismo. In: **XXIX Congresso da Anppom-Pelotas/RS**. 2019.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e métodos**. Trad. Daniel Grassi. 2.ed. Bookman Editora. 2001.

ZIMMER, Paulyane Nascimento; RODRIGUES, Jéssika Castro; DEFREITAS, Áureo Déo. Educação musical e transtorno do espectro autista: Análise da produção em revistas brasileiras de artes/música qualis a1 e seus anais de eventos regionais e nacionais (2006-2016). **Revista da ABEM**, v. 26, n. 40, 2018.

PROFESSOR DE MÚSICA COM SÍNDROME DE STARGARDT: AS EQUALIZAÇÕES DE DIREITO DURANTE A PANDEMIA COVID-19 NO ENSINO REMOTO MUSICAL

BRANDÃO, Renato¹

Universidade Federal do Amazonas - UFAM

Resumo: O presente trabalho se ocupa de difundir uma reflexão sobre como se deu o ensino musical dentro de um curso de formação de professores de música ministrado por um professor com baixa visão durante o período de pandemia do COVID-19, no segundo semestre de 2020. O texto aborda a perspectiva de ações por parte do educador, diferente da maioria dos textos de educação especial que partem do aluno com sujeito principal. O relato contribui para um olhar diferente sobre as condições impostas pelo vírus e ao mesmo tempo, associa quebras de barreiras pelo uso de recursos adaptados na equalização dos direitos entre a pessoa com deficiência e as atividades da vida diária.

Palavras-chave: Síndrome de Stargardt. Ensino de Música. Pandemia COVID-19

Para iniciar

A pandemia de 2020 reservou à humanidade novas considerações sobre como vivemos coletivamente. Neste relatório é prestado um testemunho particular para fins de difusão científica entre a deficiência visual e o ensino da música. Do mesmo modo que todos experimentaram determinadas condições de trabalho, eu, convivendo com a Síndrome de Stargardt que é uma doença ocular degenerativa que afeta na totalidade de perda do centro da visão, Torres(2018), vi como útil compartilhar a cadeia de processos

¹ E-mail: renatobrandao@ufam.edu.br

peçoais nesse sentido. Além da revisão de autores para apoio teórico, se soma a cientificidade deste estudo o fato de ser elemento dito por alguém que vive na pele as influências de um mundo em processo de adequação.

Essa tendência vem se consolidando como uma das vertentes de estudo mais promissoras no campo pedagógico, cuja desconstrução/reconstrução de trajetórias de vidas pessoais, aliada à formação pedagógica, proporciona a compreensão das características subjetivas e determinantes do caráter individual e profissional dos professores, problematizados a partir da dimensão dos condicionamentos e práticas educativas que subjazem em sua trajetória formativa. (BRASIL *et al.* 2018, p.13)

Uma união de sucesso se dá com a música e os computadores. Caesar (2012) Ao longo dos anos, essas máquinas de calcular foram entrando em nossas casas e ficando, tomando parte de nossa rotina pouco a pouco e com as atividades musicais, assumiram o mesmo comportamento. Assim, partituras, afinações, textos, reproduções instrumentais, alteração dos parâmetros musicais, entre outros, são elementos que ampliaram o desenvolvimento artístico e cooperação entre músicos conectados de forma digital.

Outro casamento que se serve de alegria é também composto pela aliança de computadores e pessoas com baixa visão. O trato educacional da deficiência visual mediada por tais equipamentos solucionou diversas complicações de leitura, ampliação de imagens, verificação autônoma de exercícios e muito mais. O processamento digital eliminou até mesmo o uso de lentes físicas e a enorme quantidade de papel empregada para composição de materiais didáticos relacionados com quem convive com dificuldades visuais. Partindo destes motivos, já vivenciamos hoje a conquista de inúmeras personalidades alcançando autonomia e reconhecimento nas suas áreas de trabalho, inclusive como professores de música. Brandão(2019)

Perdi grande parte da visão aos 15 anos de idade, nasci com um distúrbio genético atualmente denominado Síndrome de Stargardt, uma doença degenerativa descoberta na Alemanha no início do século XX que afeta a parte central do campo visual, por consequência, meu resíduo visual é periférico e não consigo ler, ver detalhes e cores nitidamente. Ao mesmo tempo, convivo com a retinopatia por 30 anos, período que me formei em Educação Artística com habilitação em música, me especializei como mestre em Ciência da Educação e cumpri o curso doutoral em Sociedade e Cultura na Amazônia, itens fundamentais na minha preparação para o exercício da docência superior ao qual me encontro agora fixado.

A rotina da educação musical por parte de quem tem baixa visão oscila entre altos e baixos momentos. O mundo não é inclusivo e as ações afirmativas que poderiam solucionar determinadas situações de exclusão ainda estão em processo de aprimoramento e aceitação por boa parte de nossa sociedade. Neste caso, ao invés da maioria dos estudos relacionados a educação especial, o foco não é o aluno e sim o professor, este último fruto de uma movimentação coletiva entre escola, política e sociedade, sensíveis e lutadoras por melhores condições de vida para todos. Assim, com a pandemia de COVID-19 deflagrada, nos vimos como nunca, semelhantes e procurando caminhos alternativos para que a vida não parasse por completo.

Curiosamente enquanto o mundo selecionava alternativas de ações emergenciais pegando a maior parte da humanidade em condição de vulnerabilidade, nós, pessoas com deficiência, já vínhamos fazendo o mesmo corriqueiramente no decorrer de nossa existência. Quase tudo na vida de quem não enxerga é adaptado, é verificado por outro ângulo de apropriação e tem, de alguma forma, dar certo. Desse modo, veremos a seguir como se deu a relação de um professor com baixa visão durante as determinações e protocolos admitidos durante o surto do Novo Corona Vírus no Ensino Remoto Emergencial(ERE), dentro de um curso de formação de professores de música na Universidade Federal do Amazonas(UFAM).

O Ensino Remoto Emergencial ministrado por professor com baixa visão

A partir do segundo semestre de 2020, uma tentativa de sanar os prejuízos causados pela pandemia mundial do Novo Corona Vírus, criamos o Ensino Remoto Emergencial da UFAM, totalmente baseado em aulas síncronas, assíncronas ou híbridas, para formação de professores de música. Nesse contexto, professores e alunos foram convidados a ingressar em um novo mundo, correr para uma realidade que privilegiasse a responsabilidade e compromisso de todos para que as ações dessem certo de fato. Com isso, computadores e aparelhos celulares seriam as principais ferramentas de ligação de todo o processo.

Para Pinto(2014), o computador é a mais avançada ferramenta de inclusão escolar, consegue diminuir distâncias, reduzir gastos e adaptar recursos de leitura e integração para o ato educativo de deficientes visuais. Em outras palavras, desde o advento dos PCs e a melhoria de condições de acesso a estes, deficientes visuais não dependeram mais de centros especializados para confecção de livros em Braille, voluntários leitores e escrita

manual ampliada em tinta. Dessa feita, o ERE só uniu ao professor com baixa visão o conforto e o poder de atuar plenamente, pois teve à sua disposição os recursos ressoando com suas limitações físicas.

Neste caso, a disciplina ministrada foi Tecnologia e Produção Sonora, dona de uma ementa que visa a produção do objeto sonoro por meios digitais, gravando e editando o som para fins socio-pedagógicos. Neste curso os alunos devem aprender a gravar canções autorais mediante um projeto de produção dentro de estúdios virtuais no computador. Em condições presenciais de ensino, eu como professor, sofro com algumas barreiras impostas pela baixa visão. Como exemplo, posso dizer, ler uma partitura a primeira vista é impossível, perceber distanciamento entre microfones e instrumentos, endereçar o quantitativo de cabos pelo estúdio para solucionar problemas de ruído e falta de sinal, entre outros, somam como barreiras naturais.

No ERE tais problemáticas antes causadas pela rotina presencial não existem quando o ensino é criado e mantido em ambientes virtuais. Por outro lado, o exercício literal se multiplica, os alunos precisam de orientações fortes e precisas para a compreensão total das tarefas e conseqüentemente, seus bons resultados. Nessa linha, o professor, tendo a disposição a escrita digital no PC, também ultrapassa tal barreira, pois o quantitativo escrito é todo digital, ao contrário, se fosse convertido no modelo físico em Braille ou ampliado, levaria a exaustão qualquer editor, porém no computador essa ação é mínima.

Verificação dos recursos utilizados pelo viés da Síndrome de Stargardt

Associando o que dizem Brandão(2019) e Caesar(2012), a música, a baixa visão e o computador, são perfeitamente compatíveis, celulares auxiliam por dimensões residuais e o resultado é a composição de profissionais mais imperativos e capazes. Por isto vejamos como cada recurso funciona pelo viés da baixa visão:

- Editor de partitura- no caso, uso o Musescore, amplia suficientemente a pauta na tela do PC tanto para edição quanto para execução de uma peça. Além disso, dada a intimidade com o *software*, a análise de grades de arranjos feitas para as produções é perfeitamente possível; poucos comandos do teclado ampliam os itens editáveis na área de trabalho.

- Google Suite – é o conjunto de ferramentas disponíveis para quem tem uma conta Google e inclui o Meet, Board, Documentos e etc. Desde as reuniões até mesmo as verificações dos textos produzidos pelos alunos, é feita a leitura ampliada ou mesmo narrada pelos programas de DSpeech e Microsoft Narrador, ambos gratuitos; todas as ações feitas no GSuite são passivas de ampliação ou leitura automática pelo PC.
- Editor de áudio – há anos não usamos mais *softwares* privados na universidade. Desse modo, Reaper é a nossa opção de plataforma de produção sonora. Este programa é o mais difundido no mundo, funciona gratuitamente, tem uma *interface* totalmente legível pelos programas narradores; a possibilidade de *screens* ou combinações de cores dos botões do programa amplia o contraste e assimilação dos controles.
- Acessibilidade – os sistemas operacionais mais conhecidos, Windows, OS e Androide, possuem suas sessões de acessibilidade. Cada um, à sua maneira, desenvolveu atributos aplicáveis as mais diferentes necessidades humanas. Sejam estas auditivas, motoras ou visuais, há, mediante uma rápida investigação no sistema, inúmeras maneiras de acessar tais recursos. Em específico ao que debatemos aqui, temos as lentes virtuais, leitores de tela e os transformadores de tons luminosos e coloração. Falando de outra forma, em resumo, qualquer programa utilizado no PC não precisa ter em si considerações de acessibilidade, estas são sanadas mediante o que já vem embarcado nos sistemas operacionais de uso.

Para terminar

Tanto a arte como o ambiente virtual neutralizam questões de exclusão por conta da diversidade humana empregada nestes mundos. Realmente posso dizer que o ensino presencial não é de um todo ruim, porém convivo com situações recorrentes que evidenciam a minha deficiência. Ainda sofremos com a desconfiança de pares e alunos, falta de adaptações estruturais arquitetônicas, qualidade logística e respeito conclusivo das legislações vigentes. O ERE nos distanciou de todos esses entraves, nos proporcionou viver realidades equalizadas de ação, pois não precisamos enfrentar ônibus mal sinalizados e motoristas sem formação adequada, leituras de textos impressos, locomoção nas dependências da universidade, entrega de trabalhos atrasados, recados escritos à mão

com letras pequenas e ilegíveis, pessoas constrangidas ao verem que meus olhos não fixam no lugar certo, entre outras particularidades. Este relato não é a favor ou contra o isolamento, isso de fato concorre ao contrário do que nós, pessoas com deficiência lutamos, porém vale como conteúdo reflexivo, desta vez, com todas as ações de cuidados e perdas fatais, vivemos a sensação de um mundo igual para todos.

Referências

BRANDÃO, Renato. Síndrome de Stargardt: verificações e apontamentos para uma pedagogia mais inclusiva. **In: V Congresso Paraense de Educação Especial**. Marabá. 2019 Disponível em: <

https://cpee.unifesspa.edu.br/images/ANAIS_VCPEE/COMUNICACAO_ORAL/SND_ROMEDESTARGARDT.pdf>

BRASIL, Osimar Bezerra Magalhães; GONZAGA, Amarildo Menezes. **Autobiografia na legitimação da educação científica**: a percepção de Ciência na história de vida de um professor de Biologia Instituto Federal Tecnológico do Amazonas. Manaus. 2018

CAESAR, Rodolfo. O som como imagem. **Seminário Música Ciência Tecnologia**, v. 1, n. 4, Rio de Janeiro. 2012.

TORRES, Tiago Paulino Fonseca. Doença de Stargardt e perspectivas terapêuticas. **Dissertação apresentada ao Mestrado Integrado de Medicina da Universidade do Porto**. Porto. 2018. Disponível em: < <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/112427/2/270889.pdf>>

ARTE MUSICAL Y PEDAGOGÍA EN EL CONVERSATORIUM: DIÁLOGO PARTICIPATIVO Y ANÁLISIS COMPARATIVO DE LA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE MUSICAL

RUBIO CARRILLO, Víctor Manuel¹

University of Miami (UM)

ECHEVERRÍA-VALENCIA, David²

Universidad Hemisferios (UH)

LÓPEZ, Natalie Vanessa³

Fulford Elementary School (FES)

VACA, Eliana Sofía⁴

Universidad de las Américas (UDLA)

GONZÁLEZ, Ignacio⁵

United High-School (UHS)

LÓPEZ PRADO, Sebastián⁶

Colegio de Música Luis Humberto Salgado Torres (LHST)

Resumen: El objetivo de este análisis comparativo es el entender la relación entre un grupo de músicos educadores de América Latina ($n = 6$) y otro de educadores musicales de América del Norte ($n = 5$). A través de un diseño de investigación-acción, formulamos

¹ E-mail: vmr64@miami.edu

² E-mail: decheverria@profesores.uhemisferios.edu.ec

³ E-mail: natvlope@gmail.com

⁴ E-mail: sofyvakita43@gmail.com

⁵ E-mail: gonzalez_igna@outlook.com

⁶ E-mail: patroclog@gmail.com

dos encuentros de conversatorios participativos (*Conversatorium*) para responder preguntas generadas por estudiantes de un Colegio de Música en Amaguaña, Quito-Ecuador. Se realizó un análisis cualitativo en varias fases para discernir las relaciones entre estos dos grupos y se halló semejanzas y diferencias en cuanto a 1) las influencias sociales en la práctica musical, 2) el aprendizaje musical, 3) la relación con los instrumentos, 4) la ejecución musical, y 5) la formación y valores en la práctica musical. Se concluyó que las diferencias enfatizan el desarrollo artístico-musical en el grupo de América Latina, mientras en el grupo de América del Norte se prioriza el desarrollo pedagógico-musical.

Palabras Clave: Diálogo participativo. Pedagogía y musicalidad. Análisis comparativo.

Contexto

En un Colegio de Música en Amaguaña, Quito-Ecuador, se organizaron presentaciones musicales y charlas con expertos que fueron transmitidas a los estudiantes a través de videos. Un docente, parte de la *Comunidad de Aprendizaje Musical (CAM)*¹, citó a otros miembros de la comunidad para dictar las charlas magistrales. Al socializar la propuesta con el grupo, se cambió el formato de charla magistral al de un conversatorio basado en la participación de los estudiantes a través de sus propias interrogantes.

Objetivo de la Investigación

El objetivo de esta investigación es comparar las respuestas de dos encuentros de diálogos, uno con participación de músicos educadores de América Latina (AL) y otro con educadores musicales de América del Norte (AN). Nuestras interrogantes principales fueron:

¿Cuál es la relación entre las respuestas del grupo de AL y el grupo de AN?

¿Qué implicaciones tiene esta relación para el campo de la educación musical a nivel continental?

Metodología

Diseño

¹ La CAM (<https://www.mlc-cam.info/>) es una *Comunidad de Investigación-Acción* de la de la *Red de Investigación-Acción de las Américas* (<https://arnawebsite.org/arcs/>)

Los dos encuentros del conversatorio (Conversatorium) se realizaron en inglés¹ y en español² respectivamente. Este estudio es una forma de *investigación-acción*, la cual se da *cíclicamente*, articulando la investigación y la práctica (GREENWOOD & LEVIN, 2007). Este diseño constó de varios *ciclos* previos al análisis final (Figura 1).

Participantes

Participaron seis músicos de AL y cinco músicos de AN. En su mayoría, el grupo de AL está formado en música contemporánea y popular. Su trabajo docente es en colegios y universidades. Por su parte, el grupo de AN principalmente tiene formación en educación musical, en su mayoría enfocados en música clásica y jazz. Todos ejercen como docentes de escuelas primarias públicas. Del Colegio de Música, 15 estudiantes (de 12 a 17 años) participaron en la realización de 17 preguntas.

Recolección de Datos

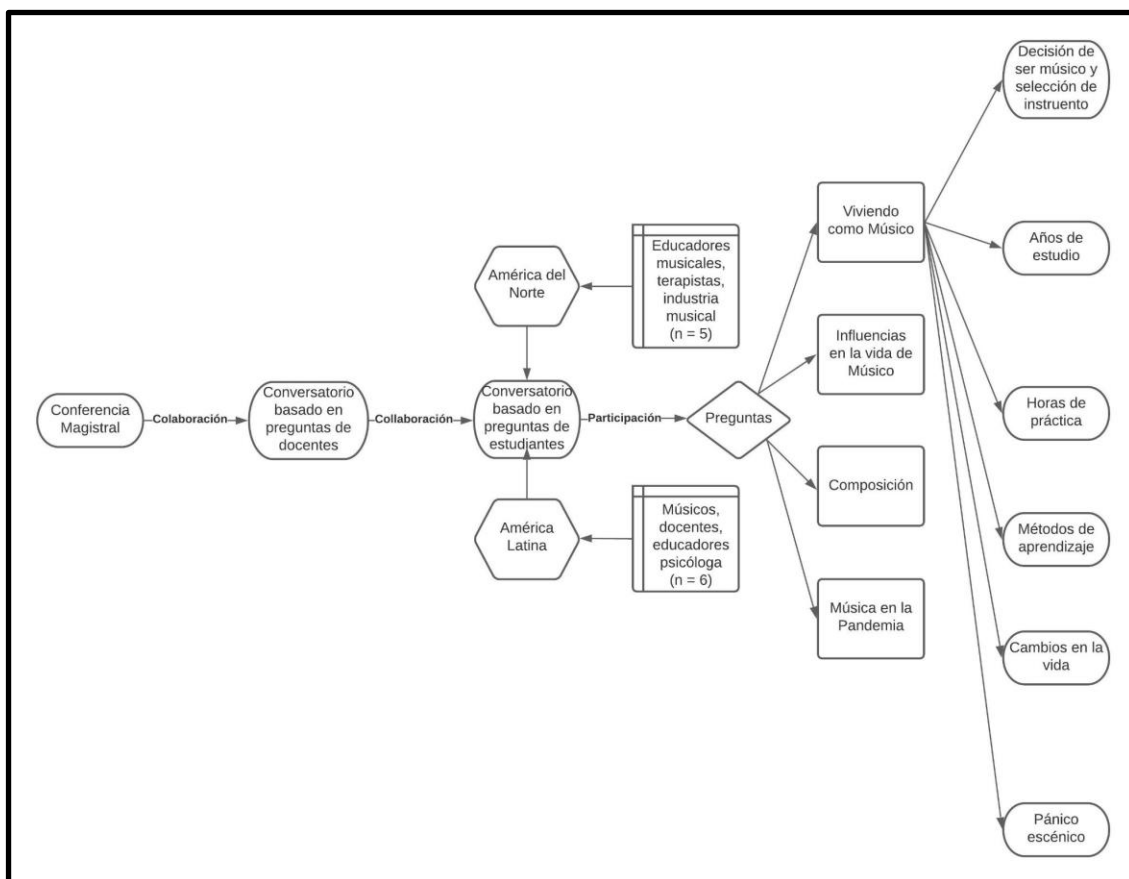
La recolección de datos inició con la video-documentación de las preguntas de los estudiantes. Posteriormente, se recolectó las transcripciones de los encuentros del Conversatorium, los cuales fueron transmitidos públicamente.³

¹ <https://youtu.be/GXYTScBLGf4>

² <https://youtu.be/EY5IWgC7-i8>

³ Transmisión original en las Jornadas Artísticas del Colegio de Música: <https://youtu.be/8l0fd34VPKA?t=3858> y <https://youtu.be/XymsA6jqB7E?t=2001>

Figura 1 - Diseño del Conversatorium



Análisis de Datos

Se agruparon las preguntas de los estudiantes de acorde a la temática que sugerían (*viviendo como músicos, influencias en la vida de músicos, composición musical, y música en la pandemia*). Para el siguiente análisis se tomó como referencia únicamente el tema principal (*viviendo como músicos*). Las transcripciones del Conversatorium (aproximadamente 12000 palabras cada una) fueron analizadas generando *códigos holísticos*, los cuales sirven como una técnica exploratoria para manejar amplios espacios de contenido con pocos códigos (SALDAÑA, 2016). Se utilizó también la técnica de *códigos in-vivo* que ayuda a preservar el lenguaje original con fines descriptivos (CHARMAZ, 2014). Tras un *primer nivel* de análisis (87 códigos), se *diagramó* las relaciones comparativamente (CORBIN; STRAUSS, 2015). Tras la diagramación, tres analistas interpretaron colectivamente los códigos. Dos de los analistas (de AL) participaron en el Conversatorium, mientras otra analista (de AN) fue externa al proceso. Esto ayudó a identificar y reflexionar sobre potenciales sesgos en la interpretación.

Finalmente se realizó un *segundo nivel* de análisis (32 códigos), los cuales fueron agrupados en cinco temas que se presentan a continuación.

Hallazgos

Influencias Sociales en la Práctica Musical

Ambos grupos fueron influenciados por profesores de música en la decisión de optar por una carrera musical. Sin embargo, en el grupo de AN esta es la influencia principal, mientras que en el de AL la influencia principal es la familia y los amigos, mostrando que hay distinciones culturales en cuanto a las *influencias externas* (GALICIA MOYEDA, 2007) en ambas regiones.

Por ejemplo, ambos se asemejan en que sus amistades vienen del quehacer musical. El grupo de AL enfatiza que los colegas comparten “la forma de ver la vida” y “la forma de pensar”. Por su parte, el grupo de AN resalta las “conexiones” y las “memorias preciadas” logradas a través de la práctica musical. Esto indica potencialmente cómo las influencias más *pragmáticas* (JAMES, 1995) de AN y un poco más *idealistas* (ELLACURÍA, 1989) de AL se expresan en las influencias sociales.

El Aprendizaje Musical

La trayectoria de los dos grupos empieza desde corta edad. Esto no es novedad, puesto que el aprendizaje musical en los sistemas educativos de ambas regiones empieza desde la edad escolar. Sin embargo, mientras en muchos países de AL se maneja un sistema de conservatorios paralelos a las escuelas (TORRES-SANTOS, 2017), en AN es un sistema integrado a la escolaridad del estudiante (COX; STEVENS, 2011). Por ello, en este caso, se enfatizó lo formal y académico en el grupo de AN; mientras en el grupo de AL, en su mayoría, se resaltó la práctica informal, la cual se realiza fuera de instituciones académicas (GREEN, 2003).

Los grupos coinciden en la importancia del aprendizaje musical junto a colegas, pero el grupo de AN lo hace en un contexto de la enseñanza musical, mientras que el grupo de AL lo hace en uno de ejecución musical. Incluso el desarrollo profesional de los docentes en AN se basa en una estructura de cursos y certificaciones permanentes, mientras que en AL recae en la interacción autogestionada con colegas.

La influencia de la escolaridad se muestra también en el grupo de AN al haber decidido por la carrera musical durante la escuela secundaria, mientras que en el grupo

de AL incluso se estudiaron otras carreras antes de formalizar el estudio musical. Esta estructura educativa ayudó a que el grupo de AN tenga una práctica y estudio musical continuo, mientras el grupo de AL tuvo un aprendizaje musical más intermitente.

La Relación con los Instrumentos

En ambos grupos se trató la “práctica de mantenimiento” instrumental o vocal. Sin embargo, en el grupo de AN se habló del abandono del instrumento y se discutió cómo la enseñanza puede cambiar la relación con el instrumento principal. En estos casos se daría por motivos prácticos, ya que la formación instrumental universitaria resultaría inapropiada en la práctica docente de música general en primaria, y por ende los docentes desarrollan otros instrumentos más apropiados. En el grupo de AL no se menciona el abandono del instrumento musical, ya que todos los músicos docentes mantienen carreras artísticas con el uso de los mismos. Estas distinciones en el tipo de relación con los instrumentos podría tener un impacto en el bienestar de los músicos (SIMOENS; TIERVANEMI, 2013), por lo cual es un fenómeno que requeriría mayor teorización.

Otra particularidad del grupo de AL es que las razones adscritas a la selección del instrumento en ocasiones fue debido a limitaciones económicas. Por ejemplo, uno de los miembros relata “yo quería estudiar batería... pero en esas épocas no había plata... mis padres me dijeron ‘toma esta guitarra’, que era de mi tío, y ahí empecé”. Esto no quita que en el grupo de AN hubo dificultades económicas. Sin embargo, habría que profundizar la relación entre los sistemas educativos, las oportunidades de los estudiantes para el trabajo musical, y el impacto de las economías en la selección de los instrumentos musicales.

La Ejecución Musical

En el grupo de AL, desde épocas escolares, el estudio musical se daba en su mayoría en contextos informales, mientras que en el grupo de AN en formales, como coros de iglesia o ensambles escolares. A pesar de haber casos en el grupo de AL que mencionan la ejecución como un modo de práctica musical, y en el grupo de AN a la enseñanza como parte de la práctica, ambos vinculan el estudio musical a su actividad profesional.

Se trató también la ansiedad en la ejecución musical como una sensación siempre presente. Los procesos que los músicos describen se asemejan a las investigaciones realizadas en este tema (WILSON; ROLAND, 2002), lo cual evidencia que la teoría del

ciclo de ansiedad se aplica en estos grupos. Se reflexiona también que el sentir ansiedad es un símbolo de importancia que se le da al trabajo musical y que el riesgo de fallar potencialmente se “conecta con mecanismos de supervivencia”.

Ambos grupos comparten que audiencias más íntimas tienden a generar mayor ansiedad al momento de tocar, mientras audiencias numerosas permiten mayor comodidad. Los músicos atribuyen la experiencia en escenarios como un factor clave para lograr comodidad en la ejecución pública y por supuesto el estar bien preparado. Se mencionaron algunas sugerencias para estudiantes como saber que estas sensaciones son el “combustible necesario para que la ejecución no sea monótona”; pero es necesario “saber canalizar esas sensaciones para que no sean perjudiciales en la ejecución musical”.

Formación y Valores en la Práctica Musical

Los valores, la personalidad, la identidad y la relación con la música parecería delimitar cómo esta se practica. La formación y trabajo del grupo de AN, por ejemplo, genera una identidad como docentes que son músicos (HUMPHREYS, 2011), mientras que en el grupo de AL parecería se mantiene una fuerte carga en el ser músico que ejerce como docente. Esto suele motivar distintas prácticas en cuanto al quehacer artístico (ARÓSTEGUI PLAZA, 2013).

A pesar de las distinciones, en ambos grupos la práctica deliberada se la ve como un ideal, es decir, añoran más de lo que es posible. Incluso parecería haber una sensación de culpa al querer practicar más de lo que las condiciones de la profesión docente permiten. En ocasiones, ocurre que el arte no genera el sustento necesario, por lo cual la enseñanza se convierte en la actividad principal. Esto es más notorio en el grupo de AL. No es el caso de todos, ya que muchos han sido formados como docentes también. Pero en ambos casos, la práctica docente limita la cantidad de tiempo que se puede dar a la práctica musical, siendo esta sacrificada para cumplir con las responsabilidades que permiten el sustento financiero de los músicos.

Finalmente, se nota una diferencia en cuanto al impacto de la carrera musical en la vida. En muchos casos del grupo de AN el impacto se expresa a manera de recompensas tangibles, como becas. En el grupo de AL esto no es tan evidente. Aunque hubo casos de estudiantes becados, la discusión de este grupo tomó un enfoque más introspectivo, particularmente reflexionando sobre los procesos de identidad como músicos.

Conclusión: Arte Musical y Pedagogía en la Formación Docente

De forma general, el grupo de AL enfocó el quehacer musical desde la informalidad y la autogestión; mientras que el grupo de AN trató la docencia. Es decir, en el grupo de AL se enfatizó el desarrollo de las habilidades artístico-musicales del docente y en el grupo de AN el desarrollo pedagógico-musical. Esto responde a las necesidades de cada sistema educativo.

Se muestra entonces que el grupo de AL parecería desarrollar con mayor profundidad su *inteligencia musical*, basada principalmente en parámetros estéticos de ritmo y melodía (GARDNER, 2011), mientras el grupo de AN desarrolla con más intensidad su *inteligencia pedagógica* (GARDNER, 2021), haciéndolos más sensibles a las necesidades de la enseñanza musical.

Esto genera inquietud en cuanto a cuál sería el balance adecuado del docente para lograr una educación musical óptima, o si esta combinación dependería de los contextos específicos. De ser así, se pondría en cuestión todo el aparataje de formación docente de músicos. Pues comúnmente se los forma más allá de los potenciales grupos con los cuales interactuarán. Quizá sería necesario mapear el tipo de docente musical que se necesita en cada contexto para lograr una formación que sea relevante, en vez de generar moldes genéricos los cuales necesitarán desarrollar o abandonar habilidades al momento de practicar la docencia.

Otra inquietud es sobre el impacto en la población general. En AN se tiene un sistema musical integrado en la educación general básica ¿Tiene esto un impacto en la musicalidad de la población; si comparamos con la población de AL cuyo desarrollo musical suele ser a partir de la informalidad? Estas inquietudes habría que responderlas, pues de ello dependería la formación docente necesaria en cada región.

Las conclusiones de este análisis están basadas en la comparación de dos grupos de músicos (de AL y AN). Valdría la pena comparar grupos más homogéneos para entender su variabilidad y características de acuerdo al estilo y formación musical. Por ello, estas conclusiones son de carácter exploratorio y no una generalización sobre los educadores musicales del continente.

Referências

ARÓSTEGUI PLAZA, J. L. El desarrollo de la identidad profesional del profesorado: el caso del especialista de música. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, 27 (3), 145-159. 2013.

- CHARMAZ, K. **Constructing grounded theory**. 2. ed. London: Sage, 2014.
- CORBIN, J.; STRAUSS, A. **Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory**. 4. ed. California: Sage, 2015.
- COX, G.; STEVENS, R. (Eds.) **The origins and foundation of music education: cross-cultural historical studies of music in compulsory schooling**. London: Continuum, 2011.
- ELLACURÍA, I. Utopía y profetismo desde América Latina: Un ensayo concreto de soteriología histórica. **Revista Latinoamericana de Teología**, 6 (17), 141-184. 1989.
- GALICIA MOYEDA, I. X. Aspectos implicados en el talento y en la práctica de un instrumento musical. **Revista Intercontinental de Psicología y Educación**, 9 (2), 49-68. 2007.
- GARDNER, H. **Frames of mind: the theory of multiple intelligences**. Philadelphia. Perseus, 2011.
- GARDNER, H. Intelligence isn't black-and-white: there are 8 different kinds. **Revista Electrónica (BIGTHINK)**. Recuperado el 23 de septiembre de 2021, de <https://bigthink.com/videos/howard-gardner-on-the-eight-intelligences/>
- GREEN, L. **How popular musicians learn: a way forward for music education**. London: Ashgate, 2003.
- GREENWOOD, D.; LEVIN, M. **Introduction to action research: social research for social change**. 2. ed. California: Sage, 2007.
- HUMPHREYS, J. Observations about occupational identity among public school music teachers: past and present. P. Ward-Steinman, **Advances in social-psychology and music education research** (pp. 127-137). Burlington: Ashgate, 2011.
- JAMES, W. **Pragmatism**. (unabridged republication). USA: Dover, 1995.
- SALDAÑA, J. **The coding manual for qualitative research**. 3. ed. London: Sage, 2016.
- SIMOENS, V. L.; TERVANIEMI, M. Musician–instrument relationship as a candidate index for professional well-being in musicians. **Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts**, 7 (2), 171-180. 2013.
- TORRES-SANTOS, R. (Ed.) **Music education in the Caribbean and Latin America: a comprehensive guide**. Lanham: Rowman & Littlefield, 2017.
- WILSON, G.; ROLAND, D. Performance Anxiety. R, PARNCUTT; G. McPHERSON, **The science and psychology of music performance: creative strategies for teaching and learning** (pp. 47-62). New York: Oxford, 2002.

HÁBITOS DE ESCUTA, RECURSOS TECNOLÓGICOS E PLATAFORMAS DIGITAIS: UM ESTUDO COM ESTUDANTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA UFPA

SILVA, Edwillen Araújo da¹

Universidade Federal do Pará (UFPA)

ESTUMANO, Jucélia da Cruz²

Universidade Federal do Pará (UFPA)

Resumo: O artigo é um recorte de TCC, cujo enfoque é discutir sobre os hábitos de escuta, recursos tecnológicos e plataformas digitais acessadas pelos estudantes do curso de música da UFPA. A pesquisa foi de cunho (quantitativo e qualitativo), entretanto compartilharemos nesse recorte apenas os dados quantitativos. Para fundamentar o trabalho nos valem dos autores (Cernev 2017; Setton 2012; Seren 2011; Dayrell 2003). Como resultado apontamos que os estudantes do curso de licenciatura em música da UFPA, ouvem gêneros vinculados e não vinculados a indústria de massa; sobre os recursos tecnológicos mais usados destacaram-se os *smartphones* e computadores e por fim, as plataformas digitais mais acessadas para consumir música foram o *Youtube* e *Spotify*.

Palavras-chave: Escuta musical. Recursos tecnológicos. Estudantes de música.

O hábito de escuta dos jovens do curso de música da UFPA

Com o rápido avanço da tecnologia nos últimos anos o mundo passou por alterações em muitos dos seus aspectos e um deles foi a maneira como os jovens se

¹ E-mail: edwillenfernandes@gmail.com

² E-mail: jehenderson@ufpa.br ou juceliaestumano14@gmail.com

relacionam com a música no seu cotidiano. O mercado de cultura disponibilizado pelas mídias vem ocupando um lugar de destaque na formação do gosto em amplos segmentos da população, e com isso vem aos poucos contribuindo para pensar o caráter híbrido da formação do jovem na contemporaneidade (SETTON, 2012).

O artigo, em questão busca dialogar sobre os hábitos de escuta musical dos estudantes do curso de música da UFPA, os recursos tecnológicos e as plataformas utilizados nessa escuta. A pesquisa de TCC¹ foi de cunho quantitativo e qualitativo, mas nesse recorte vamos apresentar apenas os dados quantitativos que foram coletados pelo *google forms* por meio de questões objetivas. O questionário foi enviado para 120 estudantes da graduação, desses, 42 responderam, sendo 16 do sexo feminino e 26 do sexo masculino; a maioria com a faixa etária de 18 e 29 anos, portanto a grande maioria formada por jovens.

De acordo com Dayrell (2003):

[...] entendemos juventude como parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem especificidades que marcam a vida de cada um. A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona. [...] É nesse sentido que enfatizamos a noção de juventudes, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existente [...] (p. 42).

O autor considera a noção de juventude no plural por conta das intermináveis relações sociais que atravessam diariamente o modo de ser e viver de cada jovem, e nessa relação interpessoal encontra-se a ligação com a música.

Segundo, Oliveira (2013):

[...] A música, justamente por criar e despertar a afetividade parece alterar a forma como o sujeito significa o mundo que o cerca. Este ponto é muito importante para se pensar na influência da música na construção de identidades, já que para além de significar o mundo, a música pode ajudar o sujeito a significar a, si mesmo [...]” (p. 4).

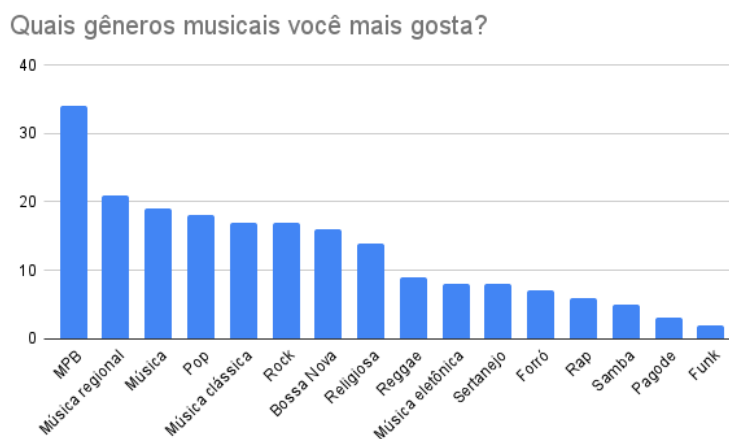
¹ SILVA, Edwillen Araújo da. A relação do estudante da faculdade de música da Universidade Federal do Pará com a Bossa Nova. Trabalho de conclusão de curso da licenciatura em música da UFPA, 2019.

SILVA, Edwillen Araújo da. ESTUMANO, Jucélia da. A predileção musical dos estudantes da faculdade de música da Universidade Federal do Pará. *Anais VI Jornada de Etnomusicologia do Laboratório de Etnomusicologia da UFPA IV Colóquio Amazônico de Etnomusicologia*. Etnomusicologias, 2019.

Para entendermos melhor a relação do estudante do Curso de Música da UFPA fez-se necessário mapear os hábitos de escuta musical, a fim de descobrir como os jovens estudantes se relacionam com a música no seu dia a dia.

O gráfico abaixo mostra os gêneros musicais que eles mais gostam e ouvem

Gráfico 1 – Gêneros musicais que os estudantes mais gostam e ouvem



Fonte: Autores, 2019.

O gráfico nos mostra que o gênero que os estudantes mais ouvem é a MPB, seguido de música regional paraense, como Carimbó e Brega e suas variantes¹; em terceiro lugar aparece a música instrumental e depois aparecem outros gêneros presentes na cultura de massa, como Pop, Rock, Religiosa, Sertanejo, Forró, Rap, Pagode e Funk.

A escolha dos gêneros nos mostra que os estudantes de música apreciam músicas que fogem das músicas de massa, mais também as que não fogem do padrão de consumo do jovem brasileiro que não é estudantes de música.

Okamoto (2019), diz que jovem brasileiro, apesar de consumir muitos diversos gêneros musicais, não destoa da massa quando o assunto é predileção musical.

Quando se perguntado se costumam adquirir algo ligado aos artistas ou grupos de música, 59% dos jovens afirmam que sim. Rock, Pop, Funk e Eletrônico são os que mais estimulam o consumo (...) dentre os estilos mais preferidos, o sertanejo surge na liderança, seguido por Pop, Rap, MPB, Funk, Gospel, Eletrônica, Rock e pagode/Samba (2017).

¹ Lundu, Siriá, Tecnobrega, Melody, Guitarrada.

Apesar de não termos encontrado pesquisas comparativas sobre o gosto musical de jovens que estudam música e de jovens que não estudam música, encontramos trabalhos que comparam o gosto musical de jovens de classes sociais e de regiões diferentes.

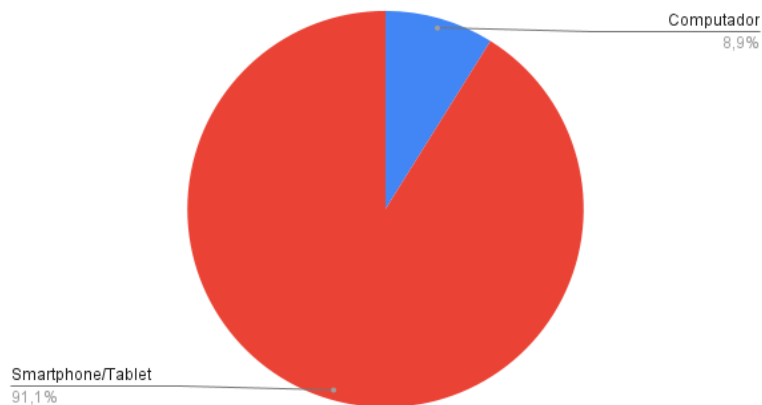
Seren (2011), afirma que o gosto musical da juventude, de diferentes classes sociais, tem em comum o imediato e a efemeridade, apontando que ambas são marcas registradas dos estilos musicais mais escutados entre todos os jovens que pesquisou.

Setton (2012) faz uma breve análise de aspectos do consumo cultural entre jovens oriundos de escolas privadas e públicas do município de Santarém, Pará e, comparativamente, trata do gosto musical de jovens de escolas privadas e públicas de uma escola de São Paulo. Entre os gêneros musicais de preferência de todos destacam-se os ritmos mais consagrados pelas instâncias da cultura pop, em que o grande apelo publicitário acaba por exercer a função de uma instância de legitimidade cultural. Distintivamente, a autora revela que o gênero MPB é o mais apreciado entre todos os jovens [...], os alunos da escola pública do Pará são mais inclinados para um gosto musical nacional e popular, declarando apreciar ritmos como Brega, Pagode e Sertanejo.

Como podemos ver, o gosto musical desses jovens pesquisados pelos autores assemelha-se muito com os dados que obtivemos com os estudantes do curso de música da UFPA.

Sobre a música instrumental, acreditamos que obteve o terceiro lugar na pesquisa, pelo fato do público ser formado por estudantes de música que concomitante à graduação, cursam o básico e ou técnico em escolas de música, logo estudam instrumentos e participam de grupos artísticos de música de câmara e grupos instrumentais.

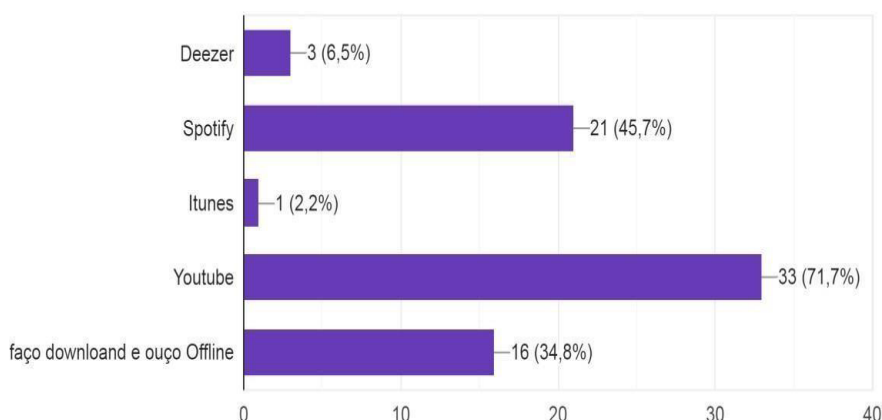
Ainda dialogando sobre a relação do estudante de música e suas escutas, foi necessário conhecer sobre os meios utilizados para tal escuta. O gráfico abaixo mostra os recursos tecnológicos usados pelo estudante para ouvir música.

Gráfico 2 – Recursos tecnológicos usados pelos estudantes

Fonte: Autores, 2019.

Como maioria expressiva de 91,1%, a maioria dos alunos disseram que ouvem música através de *smartphones* e 8,9% ouvem pelo computador. Acreditamos que os *smartphones*, foram mais escolhidos por agregarem várias funções diferentes, como fotografar, filmar, assistir filmes, enviar mensagem instantânea via SMS, *WhatsApp* e *Telegram*, memória de instalação de aplicativos e ferramentas de trabalho, como editores de texto, imagem e vídeo, e pôr fim a possibilidade de ouvir música.

Tendo compreendido a relação dos estudantes com os recursos tecnológicos, passamos agora a entender a relação com as redes sociais e a internet, e para isso falaremos sobre as plataformas digitais mais acessadas pelos estudantes de música da UFPA.

Gráfico 3 – Sobre as plataformas mais acessadas pelos estudantes

Fonte: Silva, 2019.

Cernev 2017 escreve que “Os alunos de hoje estão familiarizados com o conhecimento advindo do ciberespaço (popularmente conhecido como internet) e encontram nos aplicativos e dispositivos móveis espaço para organização, estruturação e concepção da aprendizagem musical de forma coesa e espontânea” (p.2).

Como podemos ver no gráfico a grande maioria optou pelo *Youtube* e *Spotify*, mostrando como os estudantes têm utilizado frequentemente as mídias e redes sociais para apreensão do conhecimento musical através do ciberespaço (internet), no entanto será que o estudante encontra eco para a sua prática profissional nesses usos?

Cernev 2017, afirma que: “Enquanto o licenciando tem utilizado frequentemente as mídias e redes sociais para apreensão do conhecimento musical no ensino superior, ele ainda não encontra eco para sua prática profissional” (p.10).

Acredita-se que compreender e problematizar o uso das tecnologias, ferramentas, plataformas, mídias sociais, consumo e hábitos de escuta dos estudantes dos cursos de licenciatura em música se faz relevante.

Considerações finais

O artigo apresentado surgiu da vontade de conhecer os hábitos de escuta musical dos estudantes do curso de música da UFPA e como resultado apontamos que os estudantes de música apreciam gêneros musicais vinculados e não vinculados a cultura de massa (SETTON 2012; SEREN 2011).

No que diz respeito sobre os meios e recursos tecnológicos mais usados destacaram-se: Os *smartphones* e computadores, considerados os equipamentos mais portáteis e de fácil locomoção, além de possuírem grande capacidade de armazenamento para guardar milhares de músicas e ainda permitir usufruir das suas outras funções; e por fim, sobre as plataformas mais acessadas na internet para ouvir música foram o *Youtube* e *Spotify*, o que nos mostra que as formas de ouvir e de relacionar-se com a música criam afinidades pessoais e profissionais.

Investigar os estudantes dos cursos de licenciatura em música, seus hábitos de escuta, recursos tecnológicos e plataformas digitais seria uma forma de entender como esses estudantes aprendem, assimilam, interagem e atuam com o conhecimento trazido pelas tecnologias, mídias sociais, além de investigar como se compõem como ser social.

Assuntos importantes para pensar no desenvolvimento de outras pesquisas na formação de professores, na atuação profissional e aprendizagem musical.

Referências

CERNEV, Francine Kemmer. Ensino, Aprendizagem e Formação: o uso das mídias sociais pelos licenciandos de música. XI Conferência Regional Latino-Americana de Educação Musical da ISME Educação musical latino-americana: tecendo identidades e fortalecendo interações. **Anais...** Natal, 08 a 11 de agosto de 2017.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista brasileira de educação**. Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, set./out./nov./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf>>; Acesso em: 27/jun./2019.

SEREN, Lucas. **Gosto, música e juventude**. São Paulo: Annablume, 2011.

SETTON, Maria da G. J. Experiências de socialização e disposições híbridas de *habitus*. In: DAYRELL, Juarez [et al.]org. **Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal**. Belo Horizonte: UFMG, 2012. P.38-55

SILVA, Edwillen Araújo da. **A relação do estudante da faculdade de música da Universidade Federal do Pará com a Bossa Nova**. Trabalho de conclusão de curso da licenciatura em música da UFPA. 2019.

SILVA, Edwillen Araújo da. ESTUMANO, Jucélia da. A predileção musical dos estudantes da faculdade de música da Universidade Federal do Pará. **Anais VI Jornada de Etnomusicologia do Laboratório de Etnomusicologia da UFPA IV Colóquio Amazônico de Etnomusicologia**. Etnomusicologias, 2019.

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE ARTE PARA O ENSINO MÉDIO NA BNCC ¹

LAUTÉRIO, Tereza Cristina Benevenuti.²

Instituto Federal Catarinense - Campus Avançado Sombrio (IFC/CAS)

Resumo: O presente texto apresenta reflexões sobre o ensino de Arte, considerando os direcionamentos trazidos no documento normativo chamado Base Nacional Comum Curricular, a BNCC, homologada em 2018. O foco do texto baseia-se nas proposições do documento sobre o ensino de música na última etapa da educação básica, o ensino médio. Inicialmente são apresentadas as ideias tratadas no documento para o componente curricular Arte e a área de conhecimento no qual está inserido, as linguagens. Em seguida, considerando o direcionamento deste texto para o ensino de música, são observadas as proposições expostas pela Associação Brasileira de Educação Musical, ABEM, em 2016, às quais reportam sobre a organização deste componente curricular. Considerando que a BNCC é um texto normativo para a educação escolar, pondera-se brevemente a participação dos sujeitos envolvidos no processo educacional na tradução dos textos legais nos contextos de educativos. Por fim, destaca-se que por ser um documento relativamente recente, ainda são necessárias reflexões após sua implementação nos contextos educacionais.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio. Ensino de Música.

Notas Iniciais

No Brasil a educação escolar é regida pela Lei de Diretrizes e Bases, a LDB, promulgada em 1996 (BRASIL, 1996). Após a sanção desta lei, outros documentos norteadores foram sendo estruturados a fim de auxiliar e trazer mais informações sobre a sistematização da educação básica, em especial no que se refere à organização curricular. O mais recente documento norteador da educação escolar é a Base Nacional Comum Curricular, a BNCC (BRASIL, 2018).

¹ Trabalho desenvolvido na disciplina de Educação Musical e Políticas Educacionais ministrada pelo professor Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo no MESTRADO PROFISSIONAL (PROFARTES) ofertado pelo CEART - UDESC.

² E-mail: tereza.lauterio@ifc.edu.br

A BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os estudantes, de educação escolar, devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2018). O documento é apresentado como uma referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares. Uma base nacional comum curricular já estava prevista em legislações anteriores, como a LDB (BRASIL, 1996), porém sua elaboração foi iniciada em 2015, passando por outras duas versões antes da atual. No que se refere ao ensino de Arte e suas linguagens, já previsto na LDB, o texto da BNCC apresenta a música como um subcomponente da Arte, a qual integra a grande área das linguagens.

Ante o exposto, este texto traz uma reflexão sobre as orientações apresentadas na BNCC para o ensino de música no ensino médio. Inicialmente são apresentados os direcionamentos contidos no documento sobre a organização do componente curricular Arte. Em seguida uma reflexão a partir de um documento¹ elaborado em 2016 pela Associação Brasileira de Educação Musical, ABEM, o qual buscou apontar as incongruências do novo texto normativo no que se refere à música no currículo da educação, bem como trazer possibilidades para pensar o ensino de música na educação básica. Por fim, são apresentadas reflexões sobre a importância dos sujeitos envolvidos no processo educacional, os quais são agentes de mudança a partir da compreensão que trazem sobre os textos legais e normativos.

A Arte na Base Nacional Comum Curricular - BNCC

A Base Nacional Comum Curricular, BNCC, é um documento que tem por objetivo orientar a organização das etapas e modalidades da educação básica². No que se refere ao ensino médio, última etapa da educação básica, a Lei nº 13.415/2017³ (BRASIL,

¹ As proposições da ABEM foram apresentadas anterior à versão final do documento, assim, alguns pontos podem ser refletidos na última versão referente ao ensino médio, promulgada em 2018.

² As etapas da educação básica compreendem: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. As modalidades da educação permeiam todas as etapas como por exemplo: educação especial e educação profissional.

³ Esta lei, chamada de reforma do ensino médio, alterou as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, 2017).

2017) que prevê a oferta desta etapa da educação, “estruturada a partir de uma Base Nacional Comum Curricular e por uma parte diversificada, que inclui diferentes itinerários formativos¹” (PELISSARI, 2017, p. 5), os quais serão organizados pelos sistemas educacionais e escolhidos pelo estudante.

No texto do documento, a Arte integra a área de Linguagens e suas Tecnologias, juntamente com Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Educação Física (BRASIL, 2018). Assim como nas demais áreas apresentadas na BNCC, o texto orienta que os componentes que integram esta área de conhecimento, devem ser trabalhados de forma colaborativa, numa perspectiva integrada, contribuindo, assim, para a integração dos conhecimentos, entendida como condição para a atribuição de sentidos aos conceitos e conteúdos estudados nas escolas (BRASIL, 2018).

O documento apresenta competências, de forma geral para a área das Linguagens e suas Tecnologias. Para cada uma das competências são apresentadas habilidades que os estudantes deverão desenvolver na área. As competências e as habilidades são apresentadas com verbos no infinitivo, podendo ser assim um indicativo de objetivos que devem ser alcançados no processo de ensino e aprendizagem.

Cruvinel (2018) destaca que por competência o documento entende a mobilização que trata de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Neste sentido, é possível inferir que o texto normativo traz uma preocupação para além de conteúdos a serem trabalhados, mas busca uma formação mais ampla dos estudantes, destacando o aspecto social e profissional.

Para compreensão dos direcionamentos apresentados na BNCC sobre o ensino de Arte para o ensino médio, é preciso revisitar as orientações contidas no documento para o ensino fundamental². Neste sentido, o documento não pode ser observado de forma isolada, mas como uma construção, uma sequência de aprendizagem para as etapas da educação básica. Sobre o componente curricular Arte, o texto da BNCC reitera a presença

¹ O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional (LDB, Art. 36; ênfases adicionadas).

² Ver páginas 193 a 197 (BRASIL, 2018).

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

das linguagens artísticas tratadas nas LDB (BRASIL, 1996) artes visuais, dança, música e teatro, e acrescenta:

(...) além dessas, uma última unidade temática, Artes integradas, explora as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2018, p. 196)

Cabe refletir que o texto da BNCC não explicita como as artes integradas devem ser trabalhadas, apenas aponta, o direcionamento para integração entre as diferentes linguagens e suas práticas. Oliveira e Penna (2019) trazem uma preocupação no que se refere à temática artes integradas, apontando que estas podem ser vistas como uma real integração entre as artes, ou “ser a porta de entrada declarada da polivalência” (p. 19).

Outro ponto que merece destaque é a formação profissional para trabalhar com a unidade temática: artes integradas. É preciso sinalizar duas situações: na legislação educacional vigente, não há formação de professores para o trabalho com as artes integradas. Sob outro viés, as artes integradas poderiam sinalizar o trabalho conjunto das linguagens artísticas apontadas pelo documento normativo. Este direcionamento será um avanço e uma possível reestruturação no ensino de Artes na educação básica, apontando para as quatro linguagens no currículo. Porém, implicará em questões organizacionais nos espaços educacionais: a contratação de professores das quatro linguagens artísticas; a reorganização dos currículos, considerando que o componente Artes necessitaria de mais carga horária, dentre outras questões.

Proposta da ABEM para a Base Nacional Comum Curricular

Em 2016, a partir da segunda versão do texto da BNCC, a ABEM organizou um documento apresentando proposições da área de Artes, com foco maior para o ensino de música. O texto expressa uma preocupação com as diretrizes apresentadas para o ensino médio, considerando o texto bem limitado no que se refere às artes. O documento apresenta que:

Diferente do que acontece com as outras etapas, entendemos que o texto que apresenta o Ensino médio está bastante limitado, não fazendo qualquer menção, por exemplo, à área de linguagens e às especificidades dos saberes referentes às artes. Assim a nossa proposição é que sejam ampliadas as especificações do texto, dando mais ênfase à área de linguagens, incluindo as artes e as dimensões

do saber artístico como pertinentes também a essa etapa da educação básica (JOÃO PESSOA, 2016, p. 3).

O documento apresentado pela ABEM expõe o histórico de lutas pela inserção das linguagens artísticas específicas no currículo da educação básica, e reafirma a importância de considerar estas linguagens no texto da BNCC:

Nesse sentido, a redação do documento deve especificar que o ensino da Arte é constituído por quatro componentes curriculares: o componente curricular Artes Visuais, o componente curricular Dança, o componente curricular Música e o componente curricular Teatro (JOÃO PESSOA, 2016, p. 5).

O documento ainda destaca a importância de considerar que a formação em Arte acontece em licenciaturas específicas (artes visuais, dança, teatro e música), desta forma, será “necessário garantir professores habilitados em cada um dos subcomponentes para todas as etapas da educação básica” (JOÃO PESSOA, 2016, p. 4), o que não fica evidente no texto da BNCC. Destacando a inconsistência nos termos utilizados no documento, ao conceber “Arte” como “componente curricular” e, conseqüentemente, Artes Visuais, Dança, Música e Teatro como “subcomponentes” (JOÃO PESSOA, 2016), considerando que cada uma das linguagens artísticas possui especificidades, e por tanto, devem tratadas como componentes curriculares e não subcomponentes.

O documento organizado pela ABEM, apresenta considerações sobre os objetivos traçados na BNCC para o ensino de música. No tocante ao ensino médio, as proposições pautam-se em garantir ao estudante aprofundar seus conhecimentos musicais; reconhecer, praticar e respeitar as manifestações musicais presentes em diversos contextos; conhecer e compreender a inserção da música no âmbito do mundo do trabalho; promover experiências musicais reflexivas; experimentar recursos tecnológicos para atividades musicais, bem como, compreender e valorizar a música patrimônio musical (JOÃO PESSOA, 2016).

Considerando a versão da BNCC para o ensino médio (BRASIL, 2018) as competências apresentadas para a área das linguagens, convergem com alguns apontamentos tratados no documento articulado pela ABEM, dentre os quais: o contato e a prática de produções artísticas e culturais variadas, percebendo questões identitárias; a compreensão das linguagens de forma mais ampla a partir do contexto social, para que os

estudantes possam interpretar criticamente a realidade onde estão inseridos, apontando para uma formação humana e cidadã.

Considerações Finais

A partir do exposto, considera-se que ainda são necessárias reflexões sobre como este documento normativo será efetivamente tratado nos contextos escolares, ponderando que sua publicação é relativamente recente e que os sistemas de ensino estão em processo de adequação de seus currículos. Reflexões sobre tal prática, buscando balizar se as orientações contribuem para uma educação significativa e emancipatória.

No que se refere à Arte, a música continua presente no documento como uma linguagem deste componente curricular, e os demais textos legais não são excluídos a partir da BNCC. Salienta-se que a música é apresentada como uma linguagem, sendo assim, uma forma de expressão. O texto ainda enfatiza a importância da prática, do fazer artístico como possibilidade de compartilhamento de saberes e experiências, favorecendo o respeito pelas mais diversas produções artísticas e culturais.

Considerando que a BNCC é um documento normativo, destaca-se que os textos legais não promovem mudanças, mas as ações dos sujeitos participantes no processo a partir da tradução dos textos legais, pode promover (PENNA, 2010). Assim, reporta-se à importância da compreensão dos textos legais por parte dos sujeitos que atuam no ensino de música na educação, em especial no ensino médio, foco deste texto, pois estes são os agentes de mudança.

Neste sentido, a forma como o texto será interpretado e traduzido nos contextos educacionais promoverá direcionamentos para o ensino de música e das artes no geral. O estudo aprofundado, bem com as reflexões sobre as implicações deste documento no ensino de música curricular, poderão contribuir para experiências musicais significativas a partir das orientações apresentadas.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC) Brasília: MEC, 2018.**
Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 10 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Diário Oficial da União, Brasília, DF: Imprensa Nacional, 2017. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm
Acesso em: 10 ago. 2021.

CRUVINEL, Tiago. Qual o futuro da disciplina Arte a partir da BNCC do Ensino Médio? **Urdimento**. Florianópolis, v. 1, n.40, mar./abr. 2021. Disponível em:
<https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/18970>. Acesso em 15 ago. 2021.

JOÃO PESSOA. **Propostas para a Base Nacional Comum Curricular. Associação Musical de educação musical - ABEM**, 2016. Disponível em:
http://www.abemeduacaomusical.com.br/docs/proposicoes_da_abem_para_a_bncc.pdf
f. Acesso em 15 ago. 2021.

OLIVEIRA, Olga Alves de; PENNA, Maura. Impasses da política educacional para a música na escola – Dilemas entre a polivalência e a formação específica. **Revista Vórtex**, Curitiba, v.7, n.2, 2019, p.1-28

PELISSARI, Lucas Barbosa. **Dez anos de ensino médio integrado e os desafios da política pública na educação profissional**. Disponível em:
<https://brasildebate.com.br/dez-anos-de-ensino-medio-integrado-e-os-desafios-da-politica-publica-na-educacao-profissional/> Acesso em 10 ago. 2021.

PENNA, Maura. **Música (s) e seu Ensino**. Rio Grande do Sul: Sulina, 2010.

TECNOLOGIAS DIGITAIS E EDUCAÇÃO MUSICAL: UM PANORAMA DAS PUBLICAÇÕES BRASILEIRAS NOS ÚLTIMOS DEZ ANOS

VIANA, Wellington Freitas¹

Universidade Federal do Rio grande do Norte (UFRN)

PEROBA, Fernanda de Moura Estevão²

Universidade Federal do Rio grande do Norte (UFRN)

Resumo: As tecnologias digitais, hoje, fazem parte de toda a cadeia produtiva musical. No que tange os processos de ensino-aprendizagem em música esta presença se intensificou com a pandemia do COVID-19, impulsionando debates a respeito das possibilidades e recursos que estas tecnologias podem trazer para a área. Neste contexto, entendendo a necessidade de produções acadêmicas com este enfoque e a importância de conhecer o que tem sido produzido na área, este trabalho apresenta o resultado de um mapeamento de artigos que abordam o uso de tecnologias digitais em contextos de educação musical, publicados nos últimos dez anos em periódicos brasileiros de *qualis* A1 e A2 tratando-se, portanto, de uma pesquisa bibliográfica. Ao todo foram selecionados 15 artigos que atenderam aos critérios estabelecidos pelos autores. A partir da análise dos textos, conclui-se que a utilização das tecnologias digitais no ensino de música tem potencial para ser de grande contribuição para professores e alunos, fazendo-se necessário, para isso, o desenvolvimento de pedagogias e tecnologias que busquem atender às especificidades da música.

Palavras-chave: Educação Musical, Tecnologias Digitais. Estado do Conhecimento.

Introdução

¹ E-mail:wellingtonfv2@gmail.com

² E-mail:fernandamep7@gmail.com

É recorrente no campo da educação musical, debates sobre a reformulação de currículos que busquem uma ampliação na formação dos agentes musicais, culturais e educacionais (PEREIRA, 2020; MOTA, 2019; QUEIROZ, 2017; GOHN, 2009). Música e tecnologias digitais permeiam essas discussões e trazem reflexões sobre possibilidades de utilização desses novos meios tecnológicos como ferramentas capazes de auxiliar o ensino/aprendizagem de novos músicos.

Entende-se tecnologia como o “conjunto de técnicas que envolvem conhecimentos modernos e complexos” (ZUBEN, 2004 apud SCHRAMM, 2009, p.2) e que tem como objetivo proporcionar inovação e construção de novos recursos e ferramentas para diversos campos da sociedade. Pensando então em tecnologias digitais, temos como exemplos computadores, mídias digitais, instrumentos eletrônicos e a internet (SCHRAMM, 2009).

Com os avanços tecnológicos, como a popularização dos computadores e a disseminação da internet, cresce o número de novos dispositivos e ferramentas tecnológicas no meio musical como: livros e apostilas digitais, softwares e aplicativos, editores de partituras, editores de áudio e vídeo, sequenciadores MIDI¹, programas de treinamento auditivo, teclados eletrônicos, sintetizadores, entre outros. Esse avanço ocasiona também uma mudança na cadeia produtiva musical, pois:

A comodidade e o baixo custo destas operações abrem possibilidades para contatos com novas músicas, com estilos antes desconhecidos, com diferentes ritmos e instrumentações, com músicos atuando fora do circuito de acesso usual dos indivíduos, ampliando seus universos artísticos. (GOHN, 2009, p. 14)

Mesmo com essa crescente onda de inovação tecnológica no campo da educação musical, alguns educadores demonstram certa resistência no que diz respeito ao uso dessas tecnologias. Um dos fatores que podem explicar essa resistência está relacionado ao “medo de errar, causado pela incompreensão do funcionamento dos mecanismos e agravado pelo fato de que gerações mais jovens sempre apresentam maiores facilidades no manuseio das novas tecnologias.” (GOHN, 2007, p. 163). Esse comportamento teve que ser deixado de lado com a pandemia da Covid-19 no início do ano de 2020, pois devido ao caráter emergencial da situação foram necessárias medidas de isolamento e

¹ MIDI (Musical Instrument Digital Interface)

distanciamento social, fazendo com que milhares de instituições educacionais suspendessem suas aulas e fossem obrigadas a fecharem as portas (BARROS, 2020).

Como forma de manter o funcionamento das aulas, muitas instituições viram no ensino online a possibilidade de dar andamento ao ano letivo durante o período pandêmico. No entanto, não houve tempo para um planejamento de cursos na modalidade EAD; a “ausência de uma equipe apta a planejar um material específico para EAD junto a um Designer Instrucional, aliado a falta de preparo do docente para lidar com esta modalidade, caracteriza que está sendo feito um improviso emergencial” (PEREIRA, 2020, p.10). Desta forma, faz-se necessário enfatizar a diferença entre o EAD - que é concebido, planejado e executado para funcionar a distância - e o ensino emergencial - que busca oferecer atividades online numa tentativa de minimizar o prejuízo apresentando “soluções temporárias de educação completamente remota e/ou híbrida para situações originalmente presenciais, com possível retorno ao formato inicial após o período agudo da crise” (BARROS, 2020, p. 294).

Percurso metodológico

Esta pesquisa se caracterizou como uma pesquisa bibliográfica e foi inspirada em trabalhos que abordam o estado do conhecimento, apesar de não ter-se esgotado todos os periódicos da área de Artes que incluem estudos sobre educação musical e tecnologias digitais. Buscou-se assim, a compreensão do que tem sido investigado na área da educação musical no que tange ao uso de tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem de música. Para a elaboração da investigação, os autores basearam-se nos percursos metodológicos apontados por Dos Santos (2020) e Romanowski e Ens (2006) para pesquisas do tipo “Estado do Conhecimento”; levando em conta a observação de Dos Santos quando diz que as etapas estruturantes - trazidas por ele - são flexíveis e devem se adaptar ao “olhar subjetivo do pesquisador em seu processo de produção científica” (2020, p.213).

Primeiramente, foram estabelecidas as definições preliminares para a investigação. Os locais de busca delimitados foram revistas brasileiras com enfoque em música de *qualis* A1 e A2, tendo como recorte temporal publicações dos últimos dez anos. As revistas escolhidas para esta investigação foram: Revista da ABEM, Revista OPUS, Revista Vortex, Música Hodie e Per Musi. Já a escolha dos artigos ocorreu através da leitura do sumário de todas as revistas; os títulos que apresentassem alguma relação com

tecnologias digitais e educação musical eram separados dos demais, e após a leitura dos resumos houve a catalogação final. Os artigos encontrados foram então catalogados em um quadro-resumo de forma a obter-se uma visão mais geral dos trabalhos e de seus objetivos, metodologias, resultados obtidos e palavras-chave. Por fim, para a análise, levou-se em consideração o contexto em que as pesquisas se inserem para agrupá-las e facilitar a exposição de cada uma.

Resultados

Ao todo foram selecionados 15 artigos que atenderam aos critérios estabelecidos pelos autores, dos quais 11 foram publicados na Revista da ABEM, 1 na Revista OPUS, 1 na Revista Vortex, 1 na Música Hodie e 1 na Per Musi. Quanto ao ano de publicação, pôde-se perceber certa estabilidade no número de artigos encontrados. No ano de 2020 foram encontrados 4 trabalhos envolvendo tecnologia e educação musical. No ano de 2013 foram encontrados 3 trabalhos cada; já nos anos de 2014 e 2015 não foram encontrados artigos dentro da temática. Nos anos de 2012, 2018 e 2019 foram publicados 2 artigos cada e em 2017 e 2021, 1 artigo cada. É possível, porém, que até o final do presente ano este número aumente, visto que algumas das principais revistas do país ainda não publicaram suas edições até o momento de escrita deste trabalho.

Os artigos encontrados foram agrupados em três grandes categorias: 1) Tecnologias digitais na educação a distância, que englobou cinco trabalhos; 2) Tecnologias digitais na educação presencial, abrangendo sete trabalhos; e por último, no grupo 3) ficaram três artigos que apresentaram temas mais gerais sobre tecnologias digitais e educação musical, não especificando educação a distância ou presencial.

Na categoria “Tecnologias digitais na educação à distância”. A pesquisa de Gohn (2013) se destaca por abordar o EAD no contexto do ensino de instrumento, discutindo as consequências e possibilidades de interações síncronas levando em conta a melhoria nas transmissões de dados digitais. Os artigos de Jardim e Martins (2019), Torres (2013) e Yob (2012) inserem-se no contexto da educação superior; Jardins e Martins (2019.) trazem um estudo de caso com o objetivo de investigar as interações musicais através de webconferências, enfatizando a importância de um planejamento docente que atenda às especificidades das disciplinas e a necessidade de que as partes envolvidas desenvolvam um olhar pedagógico, musical e tecnológico ao utilizar as webconferências. Nesta mesma direção, Torres (2013) ressalta que a pedagogia de ensino online ainda precisa ser

desenvolvida de forma a atender as necessidades específicas de um curso de música. Já Yob (2012) traz suas experiências em uma graduação à distância de uma instituição de ensino superior Norte-americana para falar sobre questões básicas da modalidade à distância como vantagens e desvantagens, ferramentas, etc. Por fim, Ribeiro (2013) faz uma revisão de literatura traçando, através da bibliografia, a trajetória do EAD em um contexto mais global e também nacional.

Na categoria “Tecnologias digitais na educação presencial”, Sá et al (2019), Carvallo et al (2021), Rubio et al (2017), Aristides e Santos (2018), Oliveira (2020), Cielavin e Mendes (2020) e Cernev (2018) tratam do uso de softwares e aplicativos para a educação musical em contextos bem distintos.

Sá et al (2019) se destacam por abordarem o uso da tecnologia na inclusão da comunidade surda ao ensino formal de música, investigando os resultados do uso do protótipo de uma ferramenta que traduz o som para vibrações táteis, permitindo a identificação de notas musicais. O artigo de Carvallo et al (2021) aborda o uso de diversos recursos tecnológicos com o objetivo de auxiliar alunos de um curso de comunicação audiovisual de uma universidade em Barcelona na compreensão de elementos da expressão musical levando em conta 3 dimensões: criação-produção, expressão-interpretação e percepção-escuta. O estudo mostrou que a aplicação de tecnologias digitais proporcionou o desenvolvimento da capacidade crítica dos estudantes em relação a seu ambiente sonoro e musical. Já Rubio et al (2017) tratam do conceito de musicomovigramas, um recurso audiovisual interativo, semelhante aos videogames, que pode funcionar como software para o desenvolvimento da percepção sonora para crianças através de jogos. Neste mesmo caminho, Aristides e Santos (2018) discutem as possibilidades didáticas da tecnologia na educação básica ao propor que o próprio docente “se torne conceptor de meios (mídias) digitais para a educação musical em diversos formatos e tipos de dinâmica: jogos, cenários investigativos, atividade criativa etc.” (ARISTIDES; SANTOS, 2018, p. 91).

Oliveira (2020) e Cielavin e Mendes (2020) trazem trabalhos que direcionam as tecnologias numa abordagem mais voltada para a performance-musical. Oliveira (2020) destaca a utilização de um software para smartphone e tablet como um recurso relevante de aprendizado para a percussão corporal enquanto que Cielavin e Mendes (2020) investigaram, através de uma pesquisa-ação, tecnologias digitais que pudessem contribuir

para a prática do canto coral de forma a trazer “mais agilidade na preparação e execução de atividades, velocidade na comunicação e no compartilhamento de diferentes tipos de arquivos pertinentes ao canto coral.” (CIELAVIN; MENDES, 2020, p.7). Já o estudo de Cernev (2018) reflete sobre a importância da aprendizagem musical colaborativa no âmbito da educação musical e discute a implementação das tecnologias digitais nesse contexto.

Como mencionado anteriormente, os artigos de Gohn (2020), Garcia et al (2020) e Cuervo (2012) apresentam temas mais gerais que ficaram de fora das duas categorias anteriores. Garcia et al (2020) realizaram uma pesquisa bibliográfica a partir dos trabalhos que relacionam tecnologias e educação musical publicados nos anais de eventos da ISME (International Society for Music Education) de 2010 a 2020, tendo sido encontrados e catalogados 49 artigos. Gohn (2020) discute sobre as implicações que as comunidades virtuais trazem para a educação musical, destacando a possibilidade de contato com novos repertórios, a formação de comunidades com interesses comuns na música e as consequências nas formações de professores de música. Por fim, Cuervo (2012) faz uso do conceito de arquiteturas pedagógicas e discute sobre práticas envolvendo as novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no contexto da formação de professores, tanto em cursos presenciais quanto a distância.

Conclusão

É possível compreender que as publicações brasileiras que relacionam o tema tecnologias digitais e educação musical, apresentam aspectos variados em relação a utilização e o aproveitamento dessas tecnologias, e também buscam influenciar pesquisadores, educadores e músicos, a refletirem sobre as várias possibilidades e recursos que essas tecnologias oferecem.

Nota-se que as publicações, em sua maioria, apresentam resultados positivos para o ensino/aprendizagem da música em diversos contextos e situações, o que não significa que a adoção dessas práticas passe a ser um fator obrigatório para os educadores musicais; esses recursos surgem como meios e possibilidades de aprimoramento das nossas práticas educativo-musicais. No que diz respeito ao EAD, conclui-se que ainda há muito que se debater e aprimorar no que tange ao ensino superior de música a distância.

Destaca-se entre as publicações o trabalho de Sá et al (2019), que enfatizou como o uso de tecnologias digitais possibilitam ferramentas e recursos para a inclusão de pessoas surdas ao ensino de música formal, mostrando que as novas tecnologias podem ser grandes aliadas no campo da música e inclusão, mas para isso é necessário que se tenha um olhar mais atento para os múltiplos corpos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de música.

Embora as influências das tecnologias digitais nas práticas educativas estiveram presentes de forma clara nas publicações, ainda nota-se uma lacuna no que diz respeito a publicações que trazem como objeto de estudo as tecnologias digitais e formação de professores. Partindo do pressuposto de que se futuramente todas essas possibilidades tecnológicas vierem a fazer parte do campo da educação musical, se vê necessário que os educadores estejam preparados para a utilização desses recursos. Neste sentido, é imprescindível o desenvolvimento de pedagogias e tecnologias que atendam às especificidades da música.

Referências

ARISTIDES, Marcos André Martins; SANTOS, Regina Marcia Simão. Contribuição para a questão das tecnologias digitais nos processos de ensino-aprendizagem de música. **Revista da Abem**, v. 26, n. 40, p. 91-113, jan./jun. 2018.

BARROS, Matheus Henrique da Fonsêca. Educação musical, tecnologias e pandemia: reflexões e sugestões para o ensino remoto emergencial de música. **Ouvirouer**, Uberlândia, v. 16, n. 1, p. 292-304, jan./jun. 2020.

CARVALLO, Adrien Faure et al. Tecnología digital al servicio de la producción, expresión y percepción musicales: un estudio de caso en la Educación Superior. **Per Musi**, n. 41, p. 1-15, 2021.

CERNEV, Francine Kemmer. Aprendizagem musical colaborativa mediada pelas tecnologias digitais: uma perspectiva metodológica para o ensino de música. **Revista da Abem**, v. 26, n. 40, p. 23-40, jan./jun. 2018.

CIELAVIN, Sandra Regina; MENDES, Adriana N. A. A aplicação de tecnologias digitais no canto coral de adultos e suas múltiplas possibilidades. **Revista da Abem**, v. 28, p. 46-64, 2020.

CUERVO, Luciane, Educação musical e a ideia de arquiteturas pedagógicas: práticas na formação de professores da geração “nativos digitais”. **Revista da Abem**, Londrina, v. 20, n. 29, p. 62-77, jul.dez. 2012.

DOS SANTOS, Marcio Antonio Raiol et al. Estado da arte: aspectos históricos e fundamentos teórico-metodológicos. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 8, n. 17, p. 202-220, 2020.

GARCIA, Marcos da Rosa; BELTRAME, Juciane Araldi; ARAÚJO, José Magnaldo de

Moura; MARQUES, Gutenberg de Lima. A temática das tecnologias e a educação musical: uma revisão integrativa das publicações de eventos internacionais da Isme entre 2010 e 2018. **Revista da Abem**, v. 28, p. 28-45, 2020.

GOHN, Daniel. A realidade das redes sociais: uma discussão acerca da educação musical nas comunidades virtuais. **Revista da Abem**, v. 28, p. 81-93, 2020.

GOHN, Daniel Marcondes, **Educação musical a distância: propostas para o ensino e aprendizagem em percussão**. 2009. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) - Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

GOHN, Daniel Marcondes, Tecnofobia na música e na educação: origens e justificativas. **Opus**, Goiânia, v. 13, n. 2, p. 161 - 174, dez. 2007.

GOHN, Daniel Marcondes. A internet em desenvolvimento: vivências digitais e interações síncronas no ensino a distância de instrumentos musicais. **Revista da Abem**, v. 21, n. 30, 2013.

JARDIM, Vanessa de Souza; MARINS, Paulo Roberto Affonso. Interações musicais via webconferência no curso de Licenciatura em Música a Distância da UnB: um olhar para o planejamento docente. In: **XXIII Congresso Nacional da ABEM**. 2017.

MOTA, Cristiane Beviláqua, O uso de softwares na educação musical. **Revista Educação em Foco**, n. 11, 2019.

OLIVEIRA, Marcio Pizzi de, A percussão corporal associada ao uso de um aplicativo para tablet: movendo e aprendendo com o ritmo. **Revista das Abem**, v. 28, p. 94-114, 2020.

PEREIRA, Fabiano Lemos. O ENSINO DE MÚSICA A DISTÂNCIA QUEBRA PARADIGMAS EDUCACIONAIS? UMA REFLEXÃO DURANTE A PANDEMIA DO COVID-19. In: PEREIRA, Fabiano Lemos, (org.). **Educação Musical a Distância e Tecnologias no Ensino da Música**, Ponta Grossa, PR, Atena, 2020, p. 1-14.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. **Revista da Abem**, Londrina, v. 25, n. 39, p. 132-159, 2017.

RIBEIRO, Gianni Mendes. Educação musical a distância online: desafios contemporâneos. **Revista da Abem**, v. 21, n. 30, 2013.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T.. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Diálogo Educ**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

RUBIO, Miguel Clemente Rubio; FORNARI JUNIOR, José; MENDES, Adriana N. A study about the use of Musicomovigrams in musical education. **Revista Vórtex**, Curitiba, v.5, n.2, 2017, p.1-18

SÁ, Caio Vinícius Pereira de; BATISTA, Carlos Eduardo Coelho Freire; SANTOS, Donately da Costa. Auris Keyboard: ferramenta de auxílio ao treinamento de percepção musical para pessoas surdas. **Revista da Abem**, v. 27, n. 43, p. 21-43, jul./dez. 2019.

SCHRAMM, Rodrigo, Tecnologias aplicadas à Educação Musical. **Novas Tecnologias na Educação**, v. 7, n. 2, outubro, 2009.

TORRES, Fernanda de Assis Oliveira. O ensino de música a distância: um estudo sobre a pedagogia musical online no ensino superior. **Revista da Abem**, v. 21, n. 30, 2013.

YOB, Iris M. Considerations for Online Learning. **Revista Música Hodie**, v. 12, n. 2, 2012.

LAS PARTITURAS NO CONVENCIONALES Y LA EXPERIMENTACIÓN SONORA EN LA EDUCACIÓN PRESENCIAL Y VIRTUAL

VILLALBA, Silvia Esther¹

(FADyCC – UNNE)

MATTO, Adrián Jorge²

(FADyCC – UNNE)

ALCARÁZ, María Rosa³

(FADyCC – UNNE)

Resumen: Este trabajo exploratorio de características comparativas, intenta desentrañar aspectos distintivos de los trabajos prácticos elaborados por los estudiantes de las cohortes 2019 y 2020 de la cátedra Lenguaje Musical -la que es dictada conjuntamente en el 1º año de la Tecnicatura en Imagen, Sonido y Multimedia y la Licenciatura en Artes Combinadas de la Facultad de Artes, Diseño y Ciencias de la Cultura de la Universidad Nacional del Nordeste (FADyCC – UNNE)-. En dichas producciones sonoras, plasmadas en partituras no convencionales -que categorizamos a la luz de las propuestas por Buj Corral (2019) y Thompson-Bell (2017)-, se ejercitaron elementos estructurales de la música (ej. conceptos de permanencia, cambio y retorno aplicados a microforma, articulaciones formales, texturas, etc.). En general, los trabajos prácticos presenciales (2019) abordaron una mayor multiplicidad de recursos sonoros y tipologías, destacándose el uso de movimiento y diseños espaciales. Sin embargo, las partituras gráficas producidas virtualmente (2020), desplegaron mayor variedad y calidad resolutive en comparación al año anterior. En ambos casos, se cumplieron los objetivos planteados y, la experiencia acumulada nos permitió constatar la efectividad del uso funcional de este tipo de partituras, como motivación para el aprendizaje de conceptos musicales y comunicación entre personas sin entrenamiento musical formal.

Palabras clave: partituras gráficas; clases virtuales; creatividad

¹ E-mail: villals@yahoo.com.ar

² E-mail: adrianmatto@hotmail.com

³ E-mail: profesora.alcarazmariorosa@gmail.com

Abstract: This exploratory paper of comparative characteristics, relates aspects linked to the works presented by the students of the 2019 and 2020 cohorts in the Musical Language course -which is dictated for the 1st year of the Degree in Image, Sound and Multimedia & Bachelor of Combined Arts – Universidad Nacional del Nordeste, Argentina (FADyCC - UNNE) -.In these sound productions, embodied in unconventional scores -which we categorize in the light of those proposed by Buj Corral (2019) and Thompson-Bell (2017) -, structural elements of the music were exercised (e.g. concepts of permanence, change and return applied to microform, formal articulations, textures, etc.).In general, the practical face-to-face works (2019) addressed a greater multiplicity of sound resources and typologies, highlighting the use of movement and spatial designs. However, the graphic scores produced virtually (2020), displayed greater variety and resolution quality compared to the previous year. In both cases, the proposed objectives were fulfilled and, the students were able to operate with the proposed structural elements of the music. Also, the accumulated experience confirms us the effectiveness of the functional use of this type of sheet music, as a motivation for learning musical concepts and communication between people without formal musical training.

Keywords: Graphic Scores; Virtual clases; Creativity

Introducción

Creada inicialmente dentro de la Licenciatura en Artes Combinadas, la cátedra Lenguaje Musical de la Facultad de Artes, Diseño y Ciencias de la Cultura de la Universidad Nacional del Nordeste (FADyCC – UNNE), desde 2016 incorporó también a los ingresantes de la Tecnicatura en Diseño de Imagen, Sonido y Multimedia.

Entre 2016 y 2020, urgidos por el incremento de la matrícula y la falta de formación musical formal previa de los estudiantes, decidimos renovar las estrategias educativas utilizadas al momento. Así, a fin de que los alumnos se familiarizaran y accionaran con elementos estructurales de la música (ritmos, diseños melódicos, frases, articulaciones formales, texturas, etc.), las clases asumieron un formato teórico-práctico y fueron impregnadas del sentido más amplio del concepto de Estética, la cual implica que “el discurso filosófico alrededor de una obra de arte engloba aspectos de su creación y de su valoración” (PORTO, 2013).

También se priorizaron ejercicios de exploración y creación sonora, para “hacer accesible el sentido filosófico y espiritual de la música de forma directa, activa y envolvente” (REIMER, 2003).

En dichas propuestas, se intentó que los alumnos lograran asimilar “elementos esenciales de la composición musical, fusionando los contenidos musicales provenientes del legado histórico y las nuevas herramientas del desarrollo de las sonoridades actuales” (PEÑAHERRERA, 2010).

Así, relacionando la conceptualización con el *hacer* -entendido este como el rasgo de la contemporaneidad que tiene como principal signo a la multiplicidad- (Alsina, 2018), se incorporó la producción de partituras gráficas en sus diversas modalidades.

Cabe mencionarse que en 2020, con el advenimiento de pandemia por el virus Covid19, las clases pasaron a ser íntegramente virtuales, por lo que hubo a adaptarse a dicha modalidad de trabajo. Dada la calidad de las partituras gráficas presentadas, decidimos explorar dichas producciones para saber cuáles fueron las diferencias identificables respecto a las producidas en el año precedente.

A efectos de poder establecer comparaciones, recortamos el estudio seleccionando aquellas producciones que abordaron cuestiones formales de la obra musical. Tal fue el caso de ejercitaciones sobre los conceptos de permanencia, cambio y retorno aplicados a la microforma, en cuya definición coincidimos con Aguilar (2002) - en el sentido de que si los rasgos se mantienen en el tiempo (permanencia), desaparecen a la vez que aparece otro diferente (cambio), o si vuelve a aparecer algún rasgo que había sido registrado con anterioridad (retorno).

Desarrollo

Marco Teórico

Impregnados de una Estética Contemporánea “sin imperativos a priori sobre el aspecto de las obras” (DANTO, 1999), la exploración y producción sonora se enmarcó en el concepto de *auralidad* (Savasta, 2018). Dicha referencia a la variedad de usos del sonido del arte actual, devela la imposibilidad de establecer un único modo de ser de la obra sonora, aproximándose en muchos casos a la sinestesia como “metáfora en que una sensación correspondiente a un sentido se expresa por medio de otra correspondiente a otro” (SECO *et.al.*, 1999).

Asimismo, estimando que con una didáctica apropiada podíamos obtener resultados satisfactorios (PEÑALVER, 2012), nos alineamos con aportes de metodologías activas de Compositores-Pedagogos tales como Orff, Hindemith, Schafer, Paynter, Dennis, etc., -quienes refieren mayormente a la iniciación musical infantil, aunque no excluyen otros niveles de enseñanza musical-, centrándonos básicamente en una representación gráfica de una obra musical que no utiliza la grafía musical convencional (notas sobre el pentagrama), “sino otros dibujos o símbolos inventados por

el compositor para indicar la altura, el ritmo, el carácter y la intensidad... cuya utilización se difundió desde mediados del siglo XX...” (MILLAN, 2013).

Esta cita, hace referencia a que luego del largo recorrido histórico hasta el afianzamiento del sistema tradicional de notación occidental (notaciones cuneiforme babilónica, alfabética griega, neumática, cuadrática, guidoniana, diastemática aquitana, mensural, etc.), dicho sistema entró en crisis con la aparición de nuevos planteamientos estéticos del siglo XX, tales como la electroacústica, micro-interválica, aleatoriedad etc.

Esto condujo a una búsqueda de mayor libertad en la plasmación de los parámetros musicales y correspondiente traducción visual. Ya fuera que se quisieran plasmar sonoridades detalladamente o representar la síntesis global de una obra, la técnica elegida para confeccionar la partitura condicionó de manera decisiva el resultado final de la misma.

Así, estas se convirtieron en plano, libro de órdenes, juego, poema, receta, diagrama, guión, casete, cuadro, escultura, o algo que pudiera servir de motivación psicológica e impulso creador al intérprete, quien ahora podía elegir itinerarios diversos, descifrar mapas, o poner a prueba su respuesta a los estímulos visuales que pretendían provocarle sensaciones traducibles en sonidos.

Ante este nuevo y tan diverso universo que dificulta clasificar de manera uniforme las partituras no convencionales, se acuñaron algunas categorizaciones que distinguen aspectos específicos de las mismas. A efectos de nuestro trabajo, seleccionamos dos propuestas que ya descriptas detalladamente en un trabajo anterior (VILLALBA; MATTO; ALCARAZ, 2021) y que sintéticamente exponemos a continuación:

-Partituras no convencionales según las técnicas y herramientas visuales utilizadas en correlación al lenguaje sonoro (BUJ CORRAL, 2019): Partituras Comic, Partituras Collage, Partituras Dibujadas, Partituras escultura o partitura-objeto, Partitura fotográficas, Video-partituras y partituras-fílmicas

-Partituras no convencionales según su estilo comunicativo (THOMPSON-BELL, 2017): Partituras Narrativas, Partituras como una forma de “actuación”, Partituras Gráficas representativas de un lugar y/o paisaje, Partituras para escuchar

Características de los trabajos de experimentación sonora y partituras no convencionales de los estudiantes en 2019 y 2020

Los rasgos observables respecto a las producciones de ambas cohortes objeto de estudio, fueron volcados en el Cuadro resumen que exponemos en la Fig. 1.

Figura 1. Características de las producciones sonoras y sus respectivas partituras no convencionales elaboradas por los estudiantes de la cátedra Lenguaje Musical

TRABAJOS PRÁCTICOS COHORTES 2019 y 2020				
TEMÁTICA REFERIDA A ELEMENTOS FORMALES DEL DISCURSO MUSICAL				
CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA		CARACTERÍSTICAS	AÑO 2019	AÑO 2020
			Presentación T.P.: presencial	Presentación T. P: Virtual
		Total Alumnos participantes	152	134
		Nº grupos que realizaron	10	23
		% Integrantes por grupo	15	6
ASPECTOS SONOROS DE LAS PRODUCC. PRESENT.	Tipologías creativas	Composición grupal en tiempo real	30 %	-----
		Performance Sonora	40 %	-----
		Escultura sonora	10 %	-----
		Sonomontaje	20%	100 %
	Recursos utilizados	Utilización de Sonido & Movimiento	30 %	-----
		Diseño espacial para presentación con diferentes fuentes sonoras	20 %	-----
		Aplicación de variantes tímbricas de la voz hablada, cantada, etc.	60%	30%
		Uso de instrumentos musicales acústicos	70 % (en vivo)	45 % (grabados previamente)
		Uso de sonidos concretos producidos en vivo	80%	-----
		Aplicación de sonidos concretos grabados	20%	100 %
Buena resolución de los recursos sonoros		80 %	70 %	
Buena edición y uso de los software de sonido		60 %	80 %	
TIPOLOGÍAS DE PARTITURAS NO CONVENCIONALES	Segun técnicas utilizadas	Partituras Comic	-----	30 %
		Partituras collage	-----	30 %
		Partituras dibujadas	50 %	20 %
		Partituras fotográficas	50 %	20%
	Segun estilo comunicativo	Partituras narrativas	10 %	40%
		Partituras como forma de actuación	30%	-----
		Partituras representativas de un lugar y/o paisaje	40%	10%
		Partituras para escuchar	20%	50
	Buena resolución de los recursos gráficos utilizados		50 %	80 %

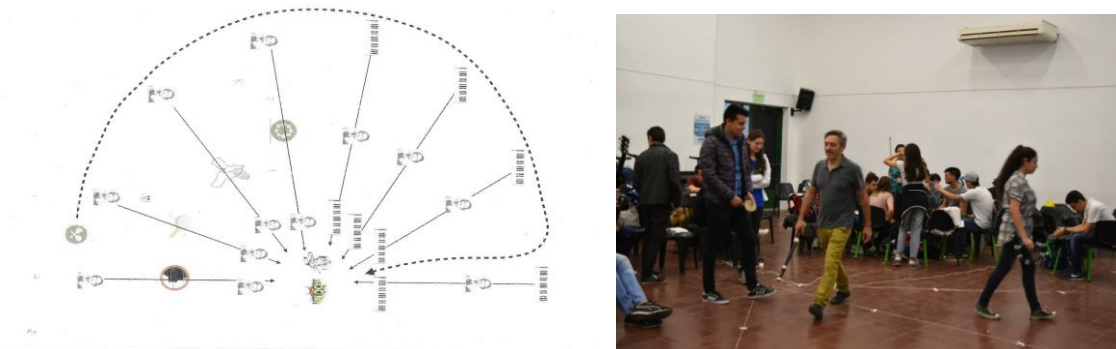
Tal como se puede apreciar en el Cuadro precedente, si bien la cantidad de alumnos fue similar en ambos años, los equipos de trabajo que elaboraron sus producciones sonoras fueron significativamente más grandes en 2019 (un promedio de 15 integrantes por agrupación). Al año siguiente, por la situación de pandemia, trabajaron virtualmente en grupos reducidos (un promedio de 6 integrantes por equipo).

En general, observamos que las tipologías de las producciones sonoras seleccionadas fueron un poco más variadas durante 2019, siendo las mismas presentadas en vivo durante las clases. Performance sonoras y Composiciones en tiempo real fueron las opciones más utilizadas (aunque también se produjeron Esculturas sonoras y Sonomontajes), mientras que en 2020 únicamente se produjeron Sonomontajes.

En la multiplicidad de recursos sonoros utilizados en 2019, se destacó un mayor y variado uso de la voz humana (en sus diferentes posibilidades), como así también de instrumentos musicales acústicos. También fue relevante el uso del movimiento y de los diseños espaciales, los que durante la virtualidad no pudieron ser incorporados. De todos modos, en 2020 se evidenció un mejor manejo de los programas de software de sonido utilizados, siendo muy rica y original la creación de sonidos concretos introducidos.

Por otra parte, entre las tipologías de partituras no convencionales producidas en 2019 se destacaron las Partituras dibujadas como forma de actuación (Ej. en Fig. 2 y 3) y las Partituras Fotográficas Skyline (ambos modelos facilitados por la presencialidad).

Figuras 2 y 3. Partitura dibujada, como forma de actuación gráfico-espacial (2019)



Por su parte, las producciones de partituras de la cohorte 2020 fueron más variadas, y de mayor calidad gráfica (respecto a las del año anterior), por lo que un alto porcentaje de las mismas obtuvieron altas calificaciones. Entendemos que esto se debió en parte a la posibilidad de contar con más tiempo (por las restricciones de la pandemia) y de no tener la presión extra de una presentación en vivo. Se destacaron las tipologías de estilo Collage y las Partituras Comic de estilo narrativo (Fig. 4)

Figura 4. Fragmento Partitura Comic narrativa (2020)



A modo de Conclusión

Más allá de las diferencias antes expuestas, la modalidad presencial también posibilitó que durante 2019 los estudiantes no sólo participaran de representaciones áulicas sino también que presentaran sus Trabajos Prácticos en Proyectos de Extensión o Programas Culturales tales como el ciclo *Acciones en el mapa*.

No obstante lo antes expuesto, en ambas cohortes fue posible confirmar el uso funcional de las partituras gráficas, ya que las mismas constituyeron una herramienta motivadora tanto para el aprendizaje de conceptos musicales como para la comunicación entre personas sin entrenamiento musical formal.

Con los matices ya mencionados precedentemente, en ambos ciclos lectivos estudiantes claramente pudieron:

- Tomar decisiones creativas sobre los efectos de poner sonidos en combinaciones y secuencias particulares.
- Visualizar el tema de la creación sonora, tipos de sonidos a combinar, orden en que lo harían, etc.

Asimismo, dada la inmediatez estética que aportan las partituras no convencionales, fue posible liberar a las producciones musicales de la tiranía del tiempo y cada una de ellas se convirtió en “*un cofre del tesoro que pudo ser abierto por intérpretes y performers*” (WALTERS, 1997).

Y dado que los numerosos trabajos prácticos presentados por las cohortes objeto de estudio configuran nuestra experiencia acumulada, podemos confirmar la efectividad de su uso didáctico. Aunque las mismas representan solo una primera etapa en la implementación de nuevas herramientas para la producción sonora, exponen lo enriquecedor que resulta introducir abordajes didácticos interdisciplinarios desde otros campos del saber artístico.

Referencias

AGUILAR, María del Carmen. **Aprender a escuchar Música**. Ediciones de la autora, Buenos Aires, p. 85 – 94. 2002.

BUJ CORRAL, Marina. Sinestias en la notación gráfica: lenguajes visuales para la representación del sonido. En: **Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas**. Bogotá, D.C., Colombia, Volumen 14, Nro. 1, p. 45-64, dic. 2018.

DANTO, Arthur. **Después del fin del arte**. Barcelona, España, Ed. Paidós, 1999, p. 38.

- MILLAN, Beatriz. **La partitura gráfica, juego de improvisación para imprimir**. 2013. Disponible en internet: <http://bmusikgarten.blogspot.com.es/2013/04/la-partitura-grafica-juego-de.html?view=sidebar> Acceso en: 14/05/2021.
- PEÑAHERRERA WILCHES, Jimena. **La enseñanza del Lenguaje Musical**. f. 265. Tesis de Maestría Universidad de Cuenca, Ecuador. 2010.
- PEÑALVER VILAR, José María. Sistemas de notación musical alternativos. En: **Publicación de Musicología de la Universidad Jaume I**, Castellón, Valencia, España. Nro. 2, p. 48 – 57, dic. 2012.
- PORTO, Susana María Maia. **La estética contemporánea y la Educación Musical del Niño**. 2013. F. 659. Tesis doctoral Universidad de Extremadura, España.
- REIMER, Benet. **A philosophy of music education: Advancing the vision**. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 2003, p. 27.
- SAVASTA ALSINA, Mene. ¿Cómo se escucha el arte? Arte sonoro y auralidad contemporánea. En: Resúmenes ponencias Mundos sonoros, Cruces, Circulaciones, Experiencias. **Simposio Internacional Arte Sonoro**, Universidad Nacional Tres de Febrero, Bs. As., Argentina, p.119-122, septiembre 2018.
- SECO, Manuel, OLIMPIA, Andres; RAMOS, GABINO. **Diccionario del español actual**. Edit. Aguilar, Madrid: Aguilar, p. 4126, 1999.
- THOMPSON-BELL, Jacob. **Graphic Scores, An exhibition of contemporary approaches to graphic scores to mark the 50th Anniversary of the British Music Collection**. Curated by Jacob Thompson-Bell, 2017. Diponível en: <https://artsandculture.google.com/exhibit/graphic-scores/jAJyfk7yVDIIA>
- VILLALBA, Silvia; MATTO, Adrián; ALCARAZ, María Rosa. **La diversidad de estilos de Partituras no Convencionales, como aporte a la experimentación y producción sonora**. En Resúmenes ponencias Educación Musical Hoy: Miradas Renovadoras Y Contextos De Cambio. XIII Conferencia Regional Latinoamericana y V Conferencia Regional Panamericana de ISME, Cancún, México, 2021.
- WALTERS, John. Sonido, código e imagen (Traducción diciembre de 2013: Pamela Guruciaga y Martín Virgili. Mar del Plata, Argentina). **Eye Magazine**, n. 26. v. 7, Londres, p. 1-23, otoño 1997.

MÚSICA E PANDEMIA: O PAPEL DO JINGLE COMO PAISAGEM SONORA DO ISOLAMENTO SOCIAL

VITAL, André¹

Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Resumo: Este trabalho tem a intenção de aproximar conhecimentos musicais para uma reflexão maior sobre a presença da música em nossas vidas durante o confinamento imposto pela pandemia de COVID-19. O texto provoca o reconhecimento do *jingle* como agente importante e presente para constituição de uma paisagem sonora doméstica enquanto estamos em isolamento. Além dos conceitos básicos, tratamos de explorar exemplos destes objetos sonoros e suas potencialidades para a musicalização intuitiva nos membros familiares e conseqüentemente, em grupos sociais. Dessa forma, os *jingles* deixam de ser objeto musical e se incorporam as paisagens sonoras domésticas que compõe o nosso ambiente. Tal problemática nasce da sensibilidade pessoal e inquietude sobre como hipoteticamente somos ou não somos influenciados por tais melodias cotidianas.

Palavras-chave: Jingles. Pandemia. Música

Introdução

O conjunto de sentidos no nosso corpo trabalha voluntariamente para que os momentos vividos sejam preservados justamente pelas percepções. A verificação do som como uma imagem do cotidiano durante a pandemia nos condiciona a ter tais momentos eternizados na memória. Cada um de nós, nos anos que virão, terá sua própria consideração sobre como e onde viveu durante os instantes de confinamento e certamente, ruídos terão sua importância no aprendizado da humanidade. (BRANDÃO; BARROS, 2016).

¹ Email: andre.hfvital@gmail.com

Nossas vidas, diante de todo o ocorrido com a pandemia de COVID-19, tomaram rumos forçados, um aglomerado de imposições e normas jamais vistas. Passamos mais tempo em casa, tivemos a necessidade de desenvolver mecanismos de absorção redundante de um confinamento social. Tais condições, antes de qualquer juízo sobre o bem ou o mal, nos trouxeram boas observações das sonoridades ao nosso redor.

Presos nos domicílios vimos a crescente manifestação do consumo via recursos remotos e uma consequência disso, a proliferação de objetos sonoros marcantes aliados a essa trajetória vibrante nos meios de comunicação. De um lado o rádio e sua tradição e de outro, a *internet* com seus anúncios de cinco segundos antes dos vídeos de nossa preferência. Assim, entre esses dois elementos, os *jingles* passaram a ter renovada a sua posição no *e-commerce* mundial.

A revisão de alguns autores nos traz de volta o conceito do professor canadense Murray Schafer sobre os sons da vida, as sonoridades que identificam locais, nas palavras dele, as “paisagens sonoras”. É justo defender a preocupação em resolver problemáticas que entrelaçam rotina e música. Assim, esperamos adquirir conhecimento pela reflexão dos dados de qualidade e quantidade envolvidos deste estudo.

Nosso cotidiano sonoro

A música é uma forma de arte que está presente em nosso cotidiano. Ela surge a partir de combinações melódicas e harmônicas que por sua vez podem ser agradáveis ou não. De fato, podemos acompanhar como ela evoluiu através dos anos, ganhando formas diferentes com estilos, instrumentos, objetivos e fórmulas, cada um direcionado a um tipo de público-alvo. Dentre as artes, principalmente nos tempos digitais, é um veículo poderoso para transmissão de ideias, são poéticas bem armadas capazes de convencer alguém a comprar um objeto ou serviço.

À medida que novos moldes foram surgindo, a música passou a se tornar produto de um mercado que atualmente está em alta graças à facilidade de acesso por quaisquer usuários a plataformas *streaming* e *sites* direcionados. No entanto, o mercado fonográfico não se restringe apenas às músicas de bandas famosas ou cantores que assinam com gravadoras, outro mercado que gira em torno da música é a produção de peças publicitárias chamadas de *jingles*.

Ainda que novas formas de mídias tenham surgido como o *podcast* e outros meios computacionais, o rádio, uma das mídias mais consumidas pelos brasileiros, se mantém vibrante e ativo com seus comerciais diários. Uma pesquisa da Kantar Ibope Media, publicada na Exame, revela que 3 em cada 5 brasileiros tem o costume de ouvir rádio diariamente (LOURES; CASTRO, 2021). Isso demonstra que esse meio ainda se faz presente no cotidiano de muitos de nós.

Do modo como hoje estamos conectados, tanto o rádio como a *internet* nos oferecem sons diversos. Alcançamos um nível de escolha moderno e altamente introvertido, os fones de ouvido nos confinam no próprio confinamento e isso gera dúvidas sobre tal liberdade de acesso. Por outro lado, há de se questionar como estaríamos sem as mídias e seus conteúdos hiper direcionados? Na verdade, a música mais uma vez se fez presente e importante no processo, aliou mídias e recursos, pois dificilmente vemos o entretenimento digital alheio ao uso das sonoridades rápidas das redes.

O Jingle e seu poder de convencimento

A propaganda é o meio pelo qual os anunciantes encontram uma forma de chamar a atenção de possíveis clientes. Este método se torna eficaz, uma vez que publicados em grandes veículos de comunicação. As primeiras propagandas em jornais modernos, “foram publicados em 1650, na Inglaterra” (SILVA, 2021). A autora ainda afirma que no Brasil, esse modelo de propaganda só chegou aqui por volta de 1800 e que “em 1913, nascia a primeira agência de publicidade do país, a Eclética. A popularização do rádio fez crescer o campo da publicidade e propaganda, com anúncios criativos e *jingles* marcantes”.

Os *jingles* passaram a desempenhar um protagonismo no campo publicitário, tanto no rádio quanto na TV, uma vez que se adotaram fórmulas para desenvolver tais peças publicitárias. Certamente, algumas características devem estar presentes nessa peça para que ela desempenhe o seu papel, que neste caso é apresentar informações aos ouvintes, repetindo trechos para que este seja memorizado e que apresente uma melodia fácil.

Dolly Guaraná

1



Imagem 01: Partitura do *jingle* que compõe a propaganda do Guaraná Dolly.

O trecho acima é do *jingle* composto por Filó Machado para uma marca de guaraná paulista. A fórmula usada nesta peça publicitária é a repetição e a afirmação da qualidade do produto. Na propaganda, a música é cantada pelo neto de Filó Machado (PACHECO, 2016) que com sua voz infantil acaba cativando a atenção do público. A repetição excessiva do nome “Dolly” se estende por toda a música, o que acaba facilitando a memorização da melodia e da letra.

Mococa 1

A va - qui - nha Mo - co - ca es - tá mu - gin - do

A va - qui - nha Mo - co - ca es - tá di - zen - do: pu - ro lei - te é Mo - co - ca!

Imagem 02: Partitura do *jingle* “Mococa”, produtos alimentícios.

Quando pensamos em *jingles* é necessário levar em consideração que: “A música publicitária deve ser contagiante, repetitiva e ter letras fáceis de serem memorizadas” (Sinergia Publicidade). No entanto, podemos apontar alguns *jingles* que não seguem essa fórmula e que conseguem completar um ciclo na comunicação, tendo em vista que elas não são cantadas, mas apresentam melodias que se tornaram famosas. Estas, ao serem executadas, são logo reconhecidas e associadas à determinada marca ou produto. É o caso do famoso *jingle* da Coca-Cola.

Coca-Cola 1

Imagem 03: Partitura do *jingle* da Coca-Cola

A Coca-Cola, é um refrigerante criado há 130 anos e que é comercializado em todo o mundo. Seu sabor, cor, cheiro já são características conhecidas pela maioria das pessoas, o que torna a veiculação de *jingles* dessa marca não como um método para vender, mas sim para reforçar o produto. No exemplo acima são tocadas apenas três notas em uma combinação melódica, a qual quando executada em rádio e televisão são facilmente assimiladas ao produto. Este método de manutenção se tornou comum em outras marcas que passaram a veicular sua publicidade em 3 ou 5 segundos antes de cada vídeo no *youtube*, por exemplo.

A nova forma de fazer música

Com o confinamento, devido ao novo coronavírus, passamos a consumir conteúdos disponíveis na *internet* como, por exemplo, *podcasts*, *Youtube*, *Netflix*, *Amazon Prime Video* entre outros. Essas plataformas trouxeram, de modo geral, uma nova forma de apresentar publicidade dentro de suas programações, devido ao novo tipo de consumo que adotamos. “As empresas começaram a trabalhar em campanhas exclusivas para o ambiente virtual da *internet*” (SBABO, 2015, p. 12). Propagandas de 3 ou 5 segundos se tornou comum, adotando uma nova forma de se compor tais peças publicitárias. Para exemplificar, vejamos o *jingle* do *iFood*, empresa brasileira de entrega de alimentos:

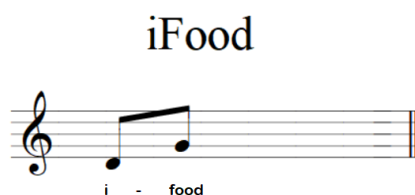


Imagem 04: Partitura do *jingle* da empresa *ifood*.

Esse tipo de publicidade se apresenta em forma rápida apenas reforçando o nome da marca ou produto, ocupando menos tempo antes ou durante os vídeos por nós consumidos via *internet* o que chegam a ser inevitáveis para a maioria das pessoas que não assinam a mensalidade do *Youtube*, por exemplo.

Também vimos durante esse período a ascensão de redes sociais com vídeos aleatórios de até 1 minuto, como no caso do “*Tiktok*” e o *instagram* com o “*Reels*”. Observamos a popularização de termos como “*trends*”, termo usado para se referir ao

que é tendência nesses aplicativos. Com isso, músicas tornaram-se trilhas sonoras que contam e contextualizam histórias no “*for you*” do *Tiktok* e na *feed* do *Reels*. Cada música ou efeito sonoro está relacionado com um gênero visual, tipo de mensagem ou história. Fica fácil identificar o vídeo de acordo com a trilha sonora. Músicas como “Oh no” (Kreepa), “It’s tricky” (Run DMC) e “Steven Universe” (L. Dre) por exemplo, foram bastante usadas em vídeos que ficaram em alta nessa rede social.

Considerações finais

Como verificamos, os *jingles* tem um papel fundamental no que se refere a apresentar e reforçar o nome de produtos e serviços oferecidos em mídias sociais distintas. Verificamos também a dinâmica que eles tomaram com o passar dos anos, apresentando outras fórmulas, além das que já conhecíamos. Elas se adaptaram para uma nova realidade com o intuito de se aproximar de seu público, estando ele nas rádios, *Youtube*, *Tiktok* ou *Reels*, adotando até mesmo uma forma rápida e simples que compuseram as trilhas sonoras durante os momentos de isolamento social. Esses sons foram nossos companheiros de confinamento durante o período em que milhões de pessoas se isolaram em suas casas. Percebe-se também que esses sons tomaram para si papéis diferentes nesse contexto, uma vez que se difundiram diante da popularização de redes sociais. Como esses sons agora nos influenciam e como eles passaram a significar contextos diferentes a partir de agora? O fato é que absorvemos esses sons diariamente e eles se incorporaram em nossas vidas, compondo diferentes paisagens sonoras ao nosso redor e estes certamente modificaram nossa maneira de consumo.

Referências

BRANDÃO & BARROS. A cor do som: processos de reconhecimento da imagem do som por meio da semiótica nas relações entre deficientes visuais e a música. **Anais...** XXVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – B. Horizonte – 2016.

Coca Cola’s (coke) *Jingles*. 2011. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=zdrkcljdlIg&ab_channel=ricklen. Acesso em 07 de ago de 2021.

Comercial Dolly Guaraná. 2013. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=GfPvqPJCfxc&ab_channel=LegaisV%C3%ADdeos. Acesso em 07 de ago de 2021.

Comercial Leite Mococa 2013. Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=afIAqb07fVM&ab_channel=MococaProdutosAliment%C3%ADcios. Acesso em: 07 de ago. de 2021.

LOURES, Alexandre. CASTRO, Flávio. Nas ondas do áudio: 8% dos brasileiros ouvem podcast e tendência só cresce. Exame 2021. Disponível em:

<https://exame.com/bussola/nas-ondas-do-audio-8-dos-brasileiros-ouvem-podcast-e-tendencia-so-cresce/>. Acesso em: 09 de jul. de 2021.

O que é *jingle*? Conheça *jingles* famosos e crie para a sua empresa. Disponível em:

<https://www.sinergiapublicidade.com.br/o-que-e-jingle-conheca-jingles-famosos-e-crie-um-para-sua-empresa/>. Acesso em 10 de jul. de 2021.

PACHECO, Paulo. Dono da voz de Dollyinho aceita zoeira e estranha sumiço em comercial. Disponível em:

<https://tvefamosos.uol.com.br/noticias/redacao/2016/02/25/dono-da-voz-de-dollyinho-aceita-zoeira-e-estranha-sumico-em-comercial.htm>. Acesso em 20 de jul. de 2021.

SBABO, Alexandre Provin. **Semiótica sincrética dos jingles: uma análise dos jingles nas mídias audiovisuais**. 2015. 164 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

SILVA, Cristiane. Como surgiram a publicidade e propaganda. UCB – Universidade Católica de Brasília 2021. Disponível em:

<https://inscricao.ucb.catolica.edu.br/blog/como-surgiu-publicidade-propaganda>. Acesso em: 10 de jul. de 2021.

Toque iFood entregador original. 2021. Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=-Cl4gymqAbI&ab_channel=ProfessorCowboy. Acesso em 07 de ago. de 2021.

CORAL DA FILÔ ONLINE – UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

COSTA, Carmem Ribeiro¹

Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade
de São Paulo (FFCLRP, USP)

CASTRO, Marcos Câmara de²

Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade
de São Paulo (FFCLRP, USP)

Resumo: Apresentamos nesse relato de experiência os processos e resultados de um trabalho remoto com um grupo coral que, devido à pandemia³ do novo coronavírus e à necessidade de isolamento social, precisou ser reinventado para que pudesse continuar existindo enquanto prática. O Coral da Filô é um grupo composto por pessoas adultas e idosas que, na realidade da quarentena, precisaram reorganizar suas vidas com relação a trabalho, estudos e família. Assim, o método encontrado para dar seguimento ao coral é o modelo assíncrono, possibilitando que tudo acontecesse dentro do horário possível de cada pessoa: aulas gravadas semanalmente, postadas no YouTube e enviadas via grupo de WhatsApp, devolutivas enviadas por coralistas no grupo e feedbacks da educadora em caráter privado. O principal objetivo tem sido manter a prática vocal constante bem como as trocas no grupo, descobrindo qual é a prática coral possível durante o isolamento. O trabalho remoto tem sido realizado semestralmente desde o segundo semestre de 2020. Somando os dois semestres, foram postados 100 vídeos para 28 vídeo-aulas, e produzidos 7 vídeo-mosaicos como apresentação final do semestre. Nas apresentações participaram entre 9 e 14 coralistas, mas a participação no grupo ao longo dos dois semestres envolveu em média 20 integrantes.

Palavras-chave: Canto coral. Ensino remoto. Aula assíncrona.

¹ E-mail: carmem.costa@usp.br

² mcamara@usp.br

³ Consideramos que o termo mais adequado para a situação da covid-19 seria sindemia, pois a interação com o aspecto social tem sido evidente. (N.A.)

Introdução

Nunca saberemos se os antigos dramas gregos eram cantados em sua totalidade ou se eram cantados em parte. Mas sabemos que eram cantados ou falados por um grupo; o real significado da palavra *chorus* é cantar em círculo. (SCHAFER, 2011, grifo nosso)

O Coral da Filô nasceu em 2015 por iniciativa do Prof. Dr. Marcos Câmara de Castro, tendo como premissa ser aberto a toda e qualquer pessoa, sem testes de admissão de qualquer natureza. É um grupo de extensão universitária da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto e seus ensaios sempre foram noturnos, o que facilitava o acesso da comunidade ao grupo. Ao longo de sua existência, realizou apresentações semestralmente, abrilhantando eventos universitários e esbanjando a alegria de se cantar em grupo. O grupo é formado principalmente por pessoas que não têm formação musical mas conta também com participações eventuais de alunas/es/os do Curso de Música da FFCLRP/USP. Essa pluralidade torna o grupo bastante atraente para quem aprecia trabalhar com desafios.

Mas afinal, o que é um grupo coral?

Para se ter um coro, é preciso pensar em coletividade [...] Independentemente da quantidade de pessoas que se juntem num coro, é necessário haver um espírito de coletividade, compartilhamento e cumplicidade para se constituir, efetivamente, um grupo. (PAZIANI, 2015)

A prática coral é necessariamente coletiva. Acontece no grupo, a partir do grupo. E precisamente por isso, é uma ação musical com importante função social. Segundo Carminatti e Krug, “o canto coral passa a ser identificado como tendo papel ou função social de transmissão cultural” (2010, p. 86). Por esses motivos, é esperado da pessoa responsável pelo grupo que, além dos conhecimentos técnico-musicais necessários para uma boa prática musical, estimule a convivência, as trocas, a integração do grupo a todo momento, e o protagonismo de cada integrante como sujeito formador da identidade cultural do grupo. Swanwick, citando Storr, afirma que “muitas pessoas reconhecem que a música aumenta a qualidade de vida humana, e não se deseja passar um dia sem ela” (2003, p. 18).

Como, então, dar continuidade ao trabalho do Coral da Filô durante o isolamento social? Como realizar uma prática coral em que não há integração do grupo num espaço físico? Como cantar junto sem estar junto? Como respirar juntos, sem estar juntos?

Essas angustiantes perguntas provocaram uma grande vontade de tentar algo que fosse possível. Dada a experiência prévia da educadora em um projeto social onde o

ensino remoto de música tornou-se possível mesmo com todos os cursos sendo coletivos, decidimos utilizar o aplicativo WhatsApp como meio de comunicação principal, e realizar as aulas remotas com vídeos gravados em casa e postados no YouTube. O uso dessas tecnologias partiu de sua popularidade e facilidade de uso, inclusive porque o grupo de WhatsApp do Coral da Filô já existia há anos, sendo uma importante ferramenta de comunicação. Três perguntas que se fizeram presentes foram: será que cantantes do Coral da Filô iriam se adaptar ao formato remoto? Quais seriam as dificuldades encontradas com esse grupo? Qual a prática coral possível durante o isolamento social?

Considerando o caráter amador do grupo e todas as dificuldades de se estudar sozinha/e/o, o repertório escolhido foi adequado a essa realidade. Acreditamos, como Paziani, que “por meio do repertório seja possível experienciar e estabelecer relações musicais e humanas com o mundo externo” (2015, p. 134). Assim, a escolha das canções buscou trazer ao grupo emoções positivas, ao mesmo tempo que eram canções relativamente simples de se aprender, que possibilitam um resultado estético satisfatório para o grupo.

Metodologia

Os encontros do Coral da Filô foram principalmente assíncronos, exclusivamente via WhatsApp, com exceção das apresentações de resultados, que foram realizadas ao vivo, via Google Meet ao final dos dois semestres. As aulas eram gravadas e disponibilizadas semanalmente no grupo via links do YouTube, todas as quartas-feiras, por volta das 18h. Ao longo da semana, coralistas assistiam as aulas e enviavam suas devolutivas em áudio ou vídeo no próprio grupo. A educadora escutava os materiais e enviava feedbacks individualmente.

O formato das vídeo-aulas inicialmente seria de 1 vídeo por semana. No entanto, buscando facilitar o estudo de quem quisesse focar mais em técnica ou repertório, os vídeos passaram a ser divididos e, na grande maioria das semanas, eram enviados 3 vídeos, divididos em: alongamento e respiração; vocalizes; repertório.

Para as gravações finais de cada música trabalhada pelo grupo, eram produzidas guias em vídeo com metrônomo audível. A orientação era que cada coralista gravasse sua

performance com a guia tocando no fone de ouvido e o celular gravando o vídeo na horizontal.

As músicas trabalhadas no primeiro semestre foram 3 cânones:

Banaha – tradicional da República do Congo

Seguindo a Maré – Maurício Durão

Trem da Serra – Fabiana Pereira

No segundo semestre, retomamos os 3 cânones para aprimorar sua execução e gravação, e adicionamos um arranjo a 3 vozes de *João e Maria* (Sivuca e Chico Buarque, adaptação de DuCaDuo para arranjo de Bontzye Schmidt Sand) como um desafio para o grupo.

As guias foram produzidas de duas formas: algumas vezes a música era cantada várias vezes mantendo a mesma estrutura estrófica e o resultado em cânone com as aberturas de vozes era criado na edição, outras vezes a organização estrófica de cada naipe era organizada antes e as guias eram gravadas separadamente para cada naipe, simplificando um pouco o processo de edição.

As edições foram realizadas com o mínimo de interferência no som original possível, pois a ideia era tentar manter o resultado mais real do grupo. Para edição dos vídeos de apresentação, foram utilizados os softwares *Reaper*, *Kdenlive* e *DaVinci Resolve*. As vídeo-aulas não sofreram edição.

Resultados

No segundo semestre de 2020, foram produzidos 42 vídeos, para 14 vídeo-aulas semanais. A maior parte das vídeo-aulas foi composta por pequenos vídeos, separando a aula em prática de respiração, vocalizes e repertório. Assim, o grupo ficava livre para escolher qual prática realizar todos os dias, sem dificuldade, simplesmente escolhendo o vídeo específico. Por exemplo, uma coralista que sentisse mais necessidade de trabalhar respiração, podia simplesmente praticar diariamente com o vídeo de respiração, sem precisar ficar navegando na barra de duração do vídeo, procurando o trecho específico. Todas as vídeo-aulas e apresentações de 2020 estão disponíveis na playlist “Coral da

Filô”, do canal “DuCaDuo” do YouTube, neste link <https://youtube.com/playlist?list=PLcWaQtyIPMFa32h1fkr7gI9G5-bShBiqq>.

Com as devolutivas enviadas, foi possível montar 3 vídeo-mosaicos entre agosto e novembro: *Banaha* (uníssonos), com 14 cantantes; *Seguindo a Maré* (em cânone a 3 vozes) com 9 cantantes e 1 pianista; *Trem da Serra* (em cânone a 3 vozes) com 8 cantantes e 1 pianista.

No primeiro semestre de 2021, foram produzidos 58 vídeos para 14 vídeo-aulas. Mantivemos o mesmo formato do semestre anterior: cada vídeo-aula sendo composta por pequenos vídeos separados por prática específica. Todas as vídeo-aulas e apresentações do primeiro semestre de 2021 estão disponíveis na playlist “Coral da Filô 2021”, do canal “DuCaDuo” do YouTube, neste link https://youtube.com/playlist?list=PLcWaQtyIPMFaFWxNEObunQ_k6x4Ij34By.

Além disso, tivemos duas aulas especiais oferecidas ao grupo: no dia 16/04/21, o Coral da Filô foi convidado a participar junto a alunas/es/os e educadoras/es da Regional Sorocaba do Projeto Guri em um Evento online do Dia Mundial da Voz. E no dia 02/06/21, o grupo recebeu um seminário online gravado sobre anatomofisiologia da voz.

Com as devolutivas enviadas, foi possível montar 4 vídeo-mosaicos entre fevereiro e junho: *Trem da Serra* (com 10 cantantes, a edição acabou finalizada em uníssonos devido a um erro pois, na hora de gravar essa guia, faltou o metrônomo e isso afetou profundamente a precisão rítmica do grupo), *Banaha* (cânone a 3 vozes com 9 cantantes e 1 percussionista), *Seguindo a Maré* (cânone a 3 vozes com 10 cantantes e 1 pianista) e João e Maria (arranjo a 3 vozes com 9 cantantes).

No primeiro semestre do trabalho remoto com o grupo, organizamos um formulário *Google* bem simples, para saber o que estava dando certo e o que poderia ser melhorado. A metodologia foi aprovada por todas as 14 pessoas que responderam, bem como a quantidade de repertório, os exercícios vocais e de respiração. Comentários realizados citavam a dificuldade em encontrar uma rotina para estudar e, ao mesmo tempo, a alegria de se sentir evoluindo. Alguns comentários que nos impulsionaram a continuar (nomes ocultos para preservar suas identidades):

Me sinto ótima principalmente porque estou bem à vontade. Não sou cobrada e ao mesmo tempo me sinto incluída no grupo. Faço as atividades em horários diversos, me divirto muito e percebo que estou progredindo. Já tenho até vontade de ouvir minha voz. ‘rsrs’. Antes eu achava isso temerário... (X)

Eu protelo, mas quando faço os exercícios gosto muito e não tenho vontade de parar. Mesmo quando voltar o presencial, acho muito interessante esses exercícios pra estudar em casa. Tem me ajudado muuuuito!! (Y)

Estou gostando, as atividades me deixam bem. Nunca imaginei na minha vida que um dia eu fosse cantar. Essa é uma grande oportunidade. (Z)

Conclusão

Considerando que o grupo tem se mantido ativo no WhatsApp, com conversas e trocas musicais e extra-musicais; considerando que houve uma melhoria na técnica vocal e expressividade de integrantes que estão participando desde o início do formato remoto; considerando as devolutivas elogiosas e favoráveis de membros do grupo; é seguro concluir que as atividades remotas do Coral da Filô estão contribuindo para o desenvolvimento musical e social do grupo.

As dificuldades com as tecnologias, especialmente no momento de realizar as gravações e enviar as gravações, estão aos poucos sendo superadas.

Considerando que o canto coral depende do coletivo, o uso do Grupo de WhatsApp tem sido fundamental pois é por lá que cada integrante assiste as/es/os colegas. E as manifestações positivas pelos esforços de cada uma e cada um fortaleceram muito quem precisava de um estímulo para retomar a prática do canto coral.

O grupo tornou-se um espaço onde há envio e reenvio de aulas gravadas, partituras, receitas veganas, desabafos sobre assuntos pessoais, entre tantas outras interações. Integrantes que não se sentiram confortáveis para enviar suas gravações seguiram ainda assim ativas/es/os nas trocas sensíveis do grupo, mantendo viva a sua identidade.

Concluimos ser possível inferir que o canto coral remoto realizado pelo Coral da Filô é sim uma forma de canto coral. Mesmo sem o contato presencial, o grupo se apoia, se ajuda e se desenvolve artisticamente, culturalmente e socialmente, com o uso das tecnologias da informação e comunicação.

Referências

CARMINATTI, J. S., KRUG, J. S. A prática de canto coral e o desenvolvimento de habilidades sociais. **Pensamiento Psicológico**, Cali, v. 7, n. 14, p.81-96, 2010.

PAZIANI, J. D. S. **Repertório para coro Infanto-juvenil nos grupos corais do Projeto Guri (Regional Ribeirão Preto)**. 2015. 229 p. Dissertação - Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2015.

SCHAFER, M. **O ouvido pensante**. Tradução: Marisa T. O. Fonterrada, Magda R. G. da Silva, Maria Lúcia Pascoal. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2011. 408p.

SWANWICK, K. **Ensinando música musicalmente**. Tradução: Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003. 128p.

EDUCAÇÃO MUSICAL NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA CIDADE DE CHAPECÓ/SC

MICHELON, Adriano Santos¹

Programa de Pós-graduação em Artes (PROFARTES/UEDESC)

FIGUEIREDO, Sergio Luiz Ferreira de²

Universidade do estado de Santa Catarina (UEDESC)

Resumo: Este trabalho apresenta uma proposta de pesquisa a ser realizada em nível de mestrado na área de artes. O foco do trabalho está no ensino de música na educação básica, mais especificamente nos anos finais do ensino fundamental na cidade de Chapecó, no estado de Santa Catarina. O desenho metodológico seguirá os princípios da pesquisa qualitativa. Como instrumentos de coleta de dados serão realizadas análises de documentos. Também serão realizadas entrevistas com gestores da educação do município e professores de artes que atuam nos anos finais do ensino fundamental. As análises a serem realizadas com o desenvolvimento da pesquisa poderão contribuir com os debates sobre o ensino de música e de artes em escolas públicas do estado de Santa Catarina e do Brasil.

Palavras-chave: Educação musical. Ensino fundamental. Legislação educacional.

As aulas de música nas escolas brasileiras já ocuparam diferentes espaços nos currículos escolares, contando com legislação específica (GREZELI; WOLFFENBÜTTEL, 2021), sendo desenvolvidas com diferentes enfoques pedagógicos e distintas concepções de mundo e de ser humano. De acordo com Figueiredo (2013), os currículos escolares às vezes enfatizaram ou negligenciaram algumas áreas do conhecimento em diferentes momentos históricos, sendo que as artes, de um modo geral, vêm ocupando um lugar periférico na formação escolar, quando comparadas a outras áreas do currículo.

¹ E-mail: michelon.adr@gmail.com

² E-mail: sergiofigueiredo.udesc@gmail.com

Em 1996 foi aprovada a lei nº 9.394 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) -, que em seu art. 26, estabeleceu o ensino de arte como “componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996). Este texto permitiu diferentes interpretações, porque “não esclarece efetivamente que artes devem ser ensinadas e quem deve ensinar artes na escola” (FIGUEIREDO, 2010, p. 2). Dessa forma, o texto da LDB em 1996, não especificava sobre a existência ou não do ensino de música nas escolas brasileiras, deixando a critério das instituições ou das redes de educação decidirem que artes seriam ensinadas e quais profissionais seriam responsáveis por esse ensino.

No ano de 2008, a lei nº 11769 (BRASIL, 2008) inseriu um novo parágrafo no art. 26 da LDB, estabelecendo que “a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular que trata o parágrafo 2º deste artigo” (BRASIL, 1996, atualizada em 2021). Esta lei deixa claro a presença do ensino da música nas escolas, ao mesmo tempo que trouxe discussões sobre o ensino das artes e suas especificações nos textos legais. De acordo com Penna, “pela primeira vez desde a década de 1970, é assegurado um espaço para a música na escola através de um termo legal de validade nacional”. (PENNA, 2013, p. 63).

A aprovação da lei nº 11.769/2008, segundo Alvarenga e Silva (2018), mobilizou os professores das demais linguagens artísticas a lutarem por uma maior clareza nos textos legais, com intuito da inserção destas nos currículos escolares. Em 2016, a lei nº 11.769/08 é substituída pela lei nº 13.278/16, que estabelece que “as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 2016); o artigo 2º se refere ao ensino de arte, que foi estabelecido desde 1996 pela LDB.

Mesmo o ensino da música sendo obrigatório em toda educação básica escolar, conforme a lei nº 13.278/16, não é essa a realidade encontrada nas escolas em Chapecó. O município de Chapecó fica localizado no oeste do estado de Santa Catarina e, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), conta com uma população estimada de 224.013 habitantes em 2021. A rede municipal de ensino possui 84 Instituições Educativas, somando 1.922 professores que atuam nas etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA), totalizando 22.483 alunos matriculados (CHAPECÓ, 2019).

Em 2019, o quadro de professores de arte em Chapecó, entre efetivos e admitidos em caráter temporário (ACT), tinha 52 profissionais, que atuavam em todo o ensino fundamental, do 1º ao 9º ano e na EJA, com duas aulas semanais de 45 minutos em cada turma. A situação do ensino de artes em Chapecó evidencia uma problemática que vem sendo observada em outros contextos, onde professores formados em uma determinada área são obrigados a lidarem com outros conhecimentos de outras áreas artísticas, para a qual não receberam formação (ORTIZ; AZEVEDO, 2019). O resultado desta prática pode comprometer a relevância do ensino de artes na escola, na medida em que atividades polivalentes podem conduzir à superficialidade neste processo formativo (PENNA, 2004).

O atual currículo que norteia a educação básica em Chapecó foi homologado no ano de 2019, através da Portaria 578, de 29 de novembro de 2019 (CHAPECÓ, 2019). O currículo vigente é o resultado de discussões alicerçadas na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) e no Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2019).

O currículo de arte de Chapecó apresenta conteúdos específicos de cada linguagem artística (artes visuais, dança, música e teatro), sugerindo, de alguma maneira, a necessidade de professores com formação específica, considerando a quantidade de elementos de cada uma das linguagens e os aprofundamentos técnicos/pedagógicos que são listados no documento curricular. Cabe destacar que as especificidades na formação de professores das diferentes linguagens artísticas, estão asseguradas em diretrizes específicas (BRASIL, 2004a; 2004b; 2004c; 2009), não havendo diretrizes para formação polivalente em artes.

Partindo das análises sobre as legislações como a LDB, a BNCC, o Documento Base do Território Catarinense, o Currículo para o ensino fundamental de Chapecó e das diretrizes específicas para o ensino superior nas áreas das artes, uma possível interpretação seria a contratação de professores de cada linguagem artística para o exercício profissional nas escolas de educação básica, considerando as normativas legais e as especificidades de cada área, como já ocorre, por exemplo, em Florianópolis/SC (BORGHETTI, 2012, 2015).

As discussões sobre a atuação polivalente do professor de artes, a presença/ausência de professores com formação específica em cada área da arte na educação básica em Chapecó, e como a música é contemplada por estes professores, são

algumas questões que este trabalho de pesquisa pretende tratar. Entende-se como polivalência em arte o ato de um único professor ter que lecionar todas as linguagens artísticas. Alvarenga (2014) afirma que a polivalência foi provocada pela Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971) que instituiu a Educação Artística na Educação Básica, quando um único profissional deveria ser capaz de ministrar aulas de Artes Cênicas, Artes Plásticas, Desenho e Música.

Segundo Penna (2004), um dos resultados da música ficar submetida ao campo múltiplo do ensino das artes na escola é a precarização deste ensino, que se torna “frágil e inconstante na prática escolar, muitas vezes nas mãos de professores sem formação específica” (p. 09). Penna complementa que quando não se tem um professor com formação específica, “esse trabalho pedagógico com música tende a ser esporádico e superficial, ou até mesmo inadequado; inclusive, muitas das menções a respeito podem se referir a práticas sem cunho propriamente musical”. (PENNA, 2004 p. 09).

A presença do professor de música nas escolas de educação básica tem sido problematizada por diversos autores (WOLFFENBÜTTEL; SILVA, 2014; WOLFFENBÜTTEL, 2011; PENNA, 2002, 2004; SANTOS, 2005; DEL BEN, 2005), que discutem várias razões que conduzem à ausência dos profissionais da educação musical nas escolas. Uma das razões problematizada na literatura refere-se à contratação de professores através de editais públicos.

Em um levantamento inicial realizado no município de Chapecó, através da análise dos editais¹ de contratação de professores de arte dos últimos 5 anos, fica evidente a não contratação de profissionais licenciados em música, dança ou teatro para atuarem nas séries finais do ensino fundamental. Os editais apenas solicitam professores com formação em licenciatura em artes visuais, ou educação artística, não havendo abertura para profissionais de música, dança ou teatro atuarem na educação básica em Chapecó. Vale destacar que a lei 13.278/16 estabeleceu quatro linguagens artísticas obrigatórias no currículo, mas não estabeleceu o tipo de profissional que deveria ensinar, se um professor polivalente, ou se um professor específico para cada linguagem.

A situação com relação ao ensino de artes em Chapecó pode refletir uma interpretação dos gestores educacionais e dos professores de artes, que reitera a prática polivalente como estratégia de ensino, apesar das críticas a esse modelo por diversos

¹Os editais podem ser consultados em: <https://www.chapeco.sc.gov.br/concursos>

estudiosos da área (FIGUEIREDO, 2010; ALVARENGA; MAZZOTTI, 2011; PENNA, 2004, 2013). Outra possibilidade referente à contratação de professores das distintas áreas artísticas pode estar relacionada ao desconhecimento da legislação específica pelos gestores educacionais e também por profissionais das artes que atuam nas escolas.

Diante do exposto, a questão central desta pesquisa poderia ser assim formulada: como ocorre a inserção da música como parte do conteúdo curricular obrigatório nas séries finais do ensino fundamental nas escolas públicas da rede municipal de ensino da cidade de Chapecó? A partir da questão estabelecida, o objetivo principal será investigar como a música está inserida nas séries finais do ensino fundamental nas escolas de educação básica municipal da cidade de Chapecó.

Os objetivos específicos podem ser assim descritos: 1 – Analisar os documentos curriculares que normatizam o ensino de artes e de música no município de Chapecó; 2 – Conhecer o perfil e a formação dos professores de artes e sua atuação nas séries finais do ensino fundamental do município de Chapecó; 3 – Discutir as possibilidades legais para a contratação de professores específicos de cada área artística, incluída a música, a partir da legislação e das perspectivas de gestores educacionais e professores de artes.

Os estudos e pesquisas, sobre a legislação e a presença da educação musical nas escolas de educação básica vem sendo desenvolvido por diversos autores, com diferentes enfoques em diversos lugares do Brasil. Não há registros de pesquisas dessa natureza na cidade de Chapecó e região, justificando ainda mais a realização deste trabalho que poderá trazer novos elementos para o debate municipal, estadual e nacional sobre a presença da música no currículo escolar.

Assim, a principal justificativa deste trabalho está na necessidade de se ter mais pesquisas sobre os diferentes modelos de ensino das artes nas escolas, incluindo discussões sobre as práticas polivalentes, pois é fundamental buscar novos dados que orientarão o currículo destinado ao ensino de Arte. (FIGUEIREDO, 2017). Este trabalho se somará a outros que vêm sendo desenvolvidos no estado de Santa Catarina, de forma localizada, contribuindo para um mapeamento da situação do ensino das artes em diferentes contextos educativos do estado.

Referências

ALVARENGA, Valéria M. de. O projeto de lei 7032/10 prevê linguagens artísticas separadas na educação básica: Será o fim da polivalência? **Linguagens-Revista de**

Letras, Artes e Comunicação, Blumenau, v. 7, n. 3, p. 261-275, 2014. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/outubro2014/arte_artigos/406713709_1_PB.pdf. Acesso em: 15 de agosto de 2021.

ALVARENGA, Claudia Helena; MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Educação musical e legislação: reflexões acerca do veto à formação específica na Lei 11.769/2008. **Opus**, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 51-72, jun. 2011. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/210>. Acesso em: 14 de agosto de 2021.

ALVARENGA, Valéria Metroski; SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da. Formação Docente em Arte: percurso e expectativas a partir da lei 13.278/16. **Educação & Realidade**, v. 43, n. 3, p. 1009-1030, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/4NXNjnyMHk8hcWSNmbHwBhF/abstract/?lang=pt>. Acesso em 12 de agosto de 2021.

BORGHETTI, Juliana Lhullier. Documentos Oficiais e Educação Musical na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis: da Legislação à Prática. **Revista NUPEART**, v. 10, p. 30-59, 2012. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/4085>. Acesso em: 14 de agosto de 2021.

BORGHETTI, Juliana Lhullier. A Matriz Curricular Ensino Fundamental de 9 anos (em construção) da Rede Municipal de Educação de Florianópolis-SC: conquistas e perspectivas para a área de Música. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 22, 2015. Natal. **Anais** [...]. Natal: 2015. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/52472434/A_Matriz_Curricular_de_Florianopolis

[_SC_conquistas_e_perspectivas_para_a_area_de_Musica..pdf?1491323922=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DA_Matriz_Curricular_Ensino_Fundamental_d.pdf&Expires=1628978065&Signature=A9ZFtFczazVQY0~Dc-j8sWTkhqzFnc8oKrkj6YWBMM8xGzyanjGmv~jLMOcn9re0gXQDGymHH8-CsdNOL6ahVs~R80FAzOOLVAQwBDiZDKbBXgMJJd5BhZTQZeOM-9cxxuDK1DuvNTcoHerE~5VMxI1QE4OsbRCQiTe69-EhLnvAt-b1DIUuoHd0yX-ntVQIrxYXTf7gDI6RgBzNEnYw3oDg1HIUAgRr9zu5P1cZr6~QOZRd3KPGxIZHz7XJt9uCZb2RDOwOvSM5XwR2bqH5gQFg~se~vc4V7A~J7dWXSX~cJQjrCuItDs75FuHj4Cbob7at4~z8UVm1uzry2GU71~g_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](#). Acesso em 14 de agosto de 2021.

BRASIL. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 10 ago. 2021.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.arquivos/pdf/CP012002.pdf>. Acesso em 10 de agosto de 2021.

BRASIL. **Resolução nº 2 de 8 de março de 2004**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música. Brasília, DF: Conselho

Nacional de Educação, 2004a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES02-04.pdf>. Acesso em: 10 de agosto de 2021.

BRASIL. **Resolução nº 3 de 8 de março de 2004.** Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Dança. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2004b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03-04.pdf>. Acesso em: 10 de agosto de 2021.

BRASIL. **Resolução nº 4 de 8 de março de 2004.** Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Teatro. Brasília DF: Conselho Nacional de Educação. 2004c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES04-04.pdf>. Acesso em: 10 de agosto de 2021.

BRASIL. **Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008.** Altera a Lei n. 9394/96, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2008a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111769.htm. Acesso em 10 de agosto de 2021.

BRASIL. **Resolução nº 1 de 16 de janeiro de 2009.** Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rces001_09.pdf. Acesso em: 10 de agosto de 2021.

BRASIL. **Lei n. 13.278, de 02 de maio de 2016.** Altera o § 6º do art. 26 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113278.htm. Acesso em 10 de agosto de 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** versão homologada. Brasília, DF: Ministério da Educação. dez. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>. Acesso em 10 de agosto de 2021.

CHAPECÓ. **Currículo do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Chapecó/SC.** Chapecó, SC: Secretaria Municipal de Educação. Dezembro de 2019. Disponível em: <https://web.chapeco.sc.gov.br/documentos/Secretarias/Educa%20a7%20a3o/Proposta%20Pedag%20gica%20da%20SEDUC%202020/4%20ANEXO%20IV%20-%20CURR%20CULO%20DO%20ENSINO%20FUNDAMENTAL%20DA%20REDE%20MUNICIPAL%20DE%20ENSINO%20DE%20CHAPEC%20Oficial.pdf>. Acesso em: 06 agosto de 2021.

DEL BEN, Luciana Marta. Um estudo com escolas da rede estadual de ensino básico de Porto Alegre – RS: subsídios para a elaboração de políticas de educação musical. **Música Hodie**, v. 5, n. 2, p. 65-89. 2005, Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/musica/article/view/2475/>. Acesso em 10 de agosto de 2021.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Os processos de aprovação da Lei 11.769/2008 e a obrigatoriedade da música na Educação Básica. *In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO*, 15, 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: ENDIPE, 2010. Disponível em: http://musicoide.unb.br/images/Artigos/FigueiredoLei_obrigatoriedade_musica_escola.pdf. Acesso em 10 de agosto de 2021.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A música e as artes na formação do pedagogo: polivalência ou interdisciplinaridade? **Revista FAEBA - Educação e Contemporaneidade.**, Salvador, v. 26, n. 48, p. 79-96, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/7567>. Acesso em 14 de agosto de 2021.

GREZELI, Estevão; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. Legislação do ensino de Música no Brasil: Um Mapeamento Histórico. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 4, p. 35349-35365, 2021. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/27762>. Acesso em: Acesso em 14 de agosto de 2021.

ORTIZ, Anni Marisi Ribeiro. AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho Cascelli de. O currículo polivalente em Arte e a prática de professores de música em Várzea Grande – MT. *In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL*, 24., 2019, Campo Grande. **Anais [...]**. Campo Grande: 2019. Disponível em: <http://abem-submissoes.com.br/index.php/xxivcongresso/2019/paper/viewFile/153/84>. Acesso em: 23 maio 2021.

PENNA, Maura. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 7, p. 7-19, set. 2002. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/427>. Acesso em: 10 de agosto de 2021.

PENNA, Maura. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: II – da legislação à prática escolar. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 11, p. 7-16, set. 2004. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/342>. Acesso em: 10 de agosto de 2021.

PENNA, Maura. A Lei 11.769/2008 e a Música na Educação Básica: quadro histórico, perspectivas e desafios. **Revista Intermeio**, Campo Grande v.19, n. 37, p. 53-75, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://desafioonline.ufms.br/index.php/intm/article/view/2361>. Acesso em 12 julho de 2021.

SANTA CATARINA. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense**. Florianópolis: Governo do Estado, 2019. Conselho Estadual de Educação, 2019. Disponível em: <http://uaw.com.br/pagflip/pdf.php?pag=portifolio&cod=35>. Acesso em 25 de abr. 2021.

SANTOS, Regina Márcia Simão. Música, a realidade nas escolas e políticas de formação. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 12, p. 49-56. mar, 2005. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/335>. 10 de agosto de 2021.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. Ensino de música na educação básica: uma investigação em escolas públicas do Rio Grande do Sul. *In: Congresso da ANPPOM, 21.*, 2011, Uberlândia. **Anais** [...]. Uberlândia: 2011, p. 335-340. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/congressos/index.php/21anppom/Uberlandia2011/paper/view/608>. Acesso em: 14 de agosto de 2021.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim; SILVA, Patrick da Costa. O ensino de música no litoral do Rio Grande do Sul: uma pesquisa sobre educação musical em escolas públicas municipais. *In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ABEM, 16.*, 2014. **Anais** [...]. 2014, p. 1-12. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/regional_sul/regional_sul/paper/viewPaper/502. Acesso em: 14 de agosto de 2021.

FORMAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS EM ESCOLAS LIVRES DE MÚSICA E/OU CONSERVATÓRIOS: A INCLUSÃO EM DEBATE EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS DE EDUCAÇÃO MUSICAL

VALÉRIO, Mara Síntique Del Guerra¹

Programa de pós-graduação em Música (PPGMUS/UDESC)

FINCK-SCHAMBECK, Regina²

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Resumo: As escolas livres de música e conservatórios/escolas estaduais e municipais são espaços de ensino musical que atendem estudantes de diferentes contextos abrangendo variados perfis de alunos oferecendo cursos desde a iniciação musical até a formação profissional em música. Embora essas instituições ocupem um amplo espaço de atuação no contexto brasileiro e sejam responsáveis por estimular jovens e adultos a ingressarem no ensino musical, nota-se que os processos de ensino e aprendizagem e a inclusão de pessoas com deficiência nesses espaços são pouco debatidos. Portanto, para o escopo deste artigo, pretende-se compreender essas instituições nos âmbitos sociais, culturais, educacionais e as normas regulamentadoras a partir de um levantamento inicial sobre a literatura publicada nessa área de conhecimento com buscas em bases de dados de teses e dissertações no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e portal de periódicos na área de música. Entender esses espaços pode promover novas perspectivas de ensino e aprendizagem nos cursos livres e a inserção e a formação musical de estudantes com deficiência.

Palavras-chave: Escola livre de música. Formação. Pessoas com deficiência.

¹ E-mail: marasintique@hotmail.com

² E-mail: regina.finck@udesc.br

Introdução

As pesquisas sobre escolas livres de música e/ou conservatórios/escolas estaduais e municipais classificam esses espaços de formação musical como “não formais” devido ao fato dos cursos livres oferecidos nessas instituições serem isentos dos termos das regulamentações curriculares (CUNHA, 2009; CUNHA, 2011; SABEDOT, 2018). Apesar desses contextos estimularem crianças, jovens, adultos e idosos a atuarem como músicos, na sua grande maioria ‘amadores’ ou, ainda como professores de instrumentos musicais, os processos de ensino e aprendizagem dessas instituições são pouco debatidos na área da educação musical. A lacuna na produção do conhecimento se amplia ao buscar por pesquisas que considerem os cursos livres das escolas livres de música e/ou conservatórios como espaços inclusivos, principalmente quando nos referimos a pessoas com deficiência. Para melhor compreensão sobre os cursos livres oferecidos nessas instituições, buscou-se entender quais os objetivos formativos e as regulamentações que regem esses cursos nas escolas livres de música e nos conservatórios/escolas estaduais e municipais.

Nesse sentido levanta-se, a priori, os seguintes questionamentos: Como os cursos livres das escolas livres de música e conservatórios/escolas estaduais e municipais se constituem em espaços inclusivos para o ingresso das pessoas com deficiência? Quais recursos as escolas livres de música e os conservatórios/escolas estaduais e municipais devem possuir para o ingresso e permanência dos alunos com deficiência nas aulas de música? Mediante os questionamentos iniciais propostos, considera-se como objetivo geral deste trabalho entender como as escolas livres de música e os conservatórios/escolas estaduais e municipais podem se tornar espaços inclusivos para as pessoas com deficiência. Dessa maneira, foi feito um levantamento inicial buscando publicações sobre as características e as normas regulamentadoras que norteiam essas instituições.

Pesquisar sobre esses contextos como espaço inclusivo para pessoas com deficiência, pode trazer para a área de educação musical reflexões relevantes no que concerne a estrutura física, acessibilidade, formação, e práticas pedagógicas para a inclusão nos ambientes de ensino musical.

Escola livre de música: características e regulamentações norteadoras

Para compreender sobre a terminologia e as regulamentações mediante a literatura publicada sobre as escolas livres de música, buscou-se fazer um levantamento inicial nos sites: Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), Scielo, Periódicos da Capes, Google Acadêmico e Google procurando entender o perfil dessas instituições. Foram utilizadas as palavras-chave: *escola de música de ensino especializado*, *escola de música* e *escola livre de música* e as publicações encontradas estão ilustradas nas tabelas a seguir:

Tabela 1: Escola de música

Publicação	Informações adicionais:	Palavra-chave
COMPREENDER A ESCOLA DE MÚSICA COMO UMA INSTITUIÇÃO: um estudo de caso em Porto Alegre - RS	Autora: Elisa da Silva e Cunha. Orientadora: Profa. Dra. Jussamara Souza. Tese/2009. 244p.	Escola de música
FATORES DE MOTIVAÇÃO NO ESTUDO DO INSTRUMENTO NAS ESCOLAS DE MÚSICA NÃO FORMAIS E ESCOLAS INFORMAIS NA CIDADE DE SÃO PAULO.	Autor: Ricardo Lima Alves. Orientadora: Profa. Dra. Graziela Bortz. 2019. Dissertação. 92p.	Escola de música
COMPREENDER A ESCOLA DE MÚSICA: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO MUSICAL	Autora: Elisa da Silva e Cunha Artigo. RABEM. 2011. 9p.	Escola de música
ESCOLAS DE MÚSICA: UMA REVISÃO DE LITERATURA.	Rodrigo Sabedot. Artigo. Revista da Fundarte. 2018. 14p.	Escola de música

Fonte: Elaborada pela autora/2021

Tabela 2 Escola Livre de Música

Publicação	Informações adicionais:	Palavra-chave
A EDUCAÇÃO MUSICAL EM UMA ESCOLA LIVRE DE MÚSICA	Lígia K. M. Chiarelli Emanuele C. Siebert Artigo. Anais IX Congresso Nacional de Educação. 2009. 9p.	Escola livre de música
EDUCAÇÃO MUSICAL PERSONALIZADA: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICO-MUSICAIS EM UMA ESCOLA LIVRE DE MÚSICA.	Ismael Silva Rattis. Artigo. Anais Associação Brasileira de Educação Musical. 2016. 11p.	Escola livre de música

¹ Por retratar sobre escolas de música municipais, será discorrido sobre a dissertação no item: “Conservatórios/Escolas Estaduais e Municipais: normas regulamentadoras”

UM OLHAR (UMA ESCUTA) AO REPERTÓRIO DE INTERESSE DOS ESTUDANTES: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM ESCOLA LIVRE DE MÚSICA.	Bruno Arceno Barbosa Camila Costa Zanetta Artigo. XVII Encontro Regional Sul da ABEM. 2016. 12p.	Escola livre de música
---	--	------------------------

Fonte: Elaborada pela autora/2021

Observa-se nas Tabelas 1 e 2 que as publicações em sua maioria são direcionadas à compreensão dos processos de ensino e aprendizagem nas escolas de música, pesquisando fatores motivacionais, as contribuições da sociologia da educação musical, as práticas pedagógicas e repertórios lecionados nessas instituições.

Cunha (2009) em sua tese de doutorado intitulada “*Compreender a escola de música como uma instituição*” afirma que o termo escola de música refere-se à vários espaços educativos musicais. Em seu artigo “*Compreender a escola de música: uma contribuição para a sociologia da educação musical*” retrata que há variedades de termos sobre as escolas livres de música, e discorre que existem diversos perfis desses espaços que se determinam livres ou alternativos (CUNHA, 2011). Sabedot (2018), por sua vez, fez um levantamento da literatura no artigo: “*Escolas de música: uma revisão de literatura*”. O autor discorre que não existe uma nomenclatura comum e que os rótulos mais utilizados são: ‘livres’ e ‘alternativas’ (SABEDOT 2018). Para além da terminologia, procurou-se buscar as normas regulamentadoras em relação às leis, currículos e projetos pedagógicos das escolas livres de música. Sobre esses aspectos, Chiarelli e Siebert (2009) no artigo: “*A educação musical em uma escola livre de música*” afirmam que as escolas de música são comuns em muitas cidades brasileiras, mas pouco se sabe sobre os conteúdos ministrados nessas instituições. Nesta mesma perspectiva, Rattis (2016) no artigo intitulado: “*Educação musical personalizada: um olhar sobre as práticas pedagógico-musicais em uma escola livre de música*” também pesquisou os conteúdos ministrados em uma escola de música, procurando entender os conteúdos, as abordagens e estratégias ministradas pelos educadores musicais. Outra questão trazida pelos autores é que não há uma exigência para as escolas livres de música em relação à matriz curricular, portanto, não há um currículo norteador do que deve ser abordado em relação aos conteúdos musicais. No entanto, a partir da literatura sobre o tema, percebeu-se que essas instituições podem ser regidas pelo documento diretriz que

estabelece o perfil para a formação dos cursos livres conforme estabelece o Decreto nº 15.154/04 de 23 de julho de 2004 em seu Artigo 3º (BRASIL, 2004) que explana:

Art. 3º Os cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, referidos no inciso I do art. 1º, incluídos a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, em todos os níveis de escolaridade, poderão ser ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social (BRASIL, 2004).

Neste sentido, considera-se que os cursos livres poderão ter formação inicial com objetivos de oportunizar o desenvolvimento de “aptidões” para a vida produtiva e social. Nota-se que as escolas livres de música oferecem cursos livres de música, o que pode permitir flexibilidade pedagógica em relação às estratégias e abordagens. Barbosa e Zaneta (2016) no artigo: “*Um olhar (uma escuta) ao repertório de interesse dos estudantes: relato de experiência em escola livre de música*” descrevem a percepção dos estagiários da licenciatura em música em aulas de musicalização em que a estrutura dos conteúdos das aulas ministradas eram desenvolvidas em parceria entre estagiários e estudantes. Desse modo, percebe-se, que a literatura encontrada até o momento, pode contribuir para a compreensão do perfil formativo dessas escolas e dos seus cursos livres de música.

Conservatórios (Escolas) Estaduais/Municipais: normas regulamentadoras

Pretende-se abordar neste subitem os componentes curriculares encontrados nos cursos livres dos conservatórios/escolas estaduais e municipais, ou seja, as instituições que possuem vínculos com órgãos governamentais. A primeira busca realizada foi direcionada para encontrar o “*percurso curricular das escolas de música/conservatórios*”, normativa essa encontrada na resolução nº 718 ²de 18 de novembro de 2005. O documento refere-se à Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996) como embasamento para estabelecer normas para o funcionamento dos conservatórios estaduais. O documento foi elaborado pelo governo de Minas Gerais, composto por VII Capítulos que em suas disposições gerais, encontram-se os objetivos, os cursos oferecidos, tempo de aprendizado em cada curso e critérios para ingresso dos alunos nessas instituições. Segue abaixo trecho do documento, Capítulo I:

¹ Para mais informações, acessar: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm

² Para maiores informações, acessar: https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/%7B3A0945D0-C293-4E29-BCD0-F6F792689EEE%7D_RESSEEMG_7182005_Conservat%C3%83%C2%B3rios.pdf

Art. 1º Os Conservatórios Estaduais de Música integram a rede de escolas estaduais e têm suas ações voltadas para a formação profissional de músicos em nível técnico, a educação musical e a difusão cultural.

Observa-se que o ensino musical nesses espaços educativos, é direcionado para o desenvolvimento das habilidades consideradas essenciais no processo de formação musical. Para ampliar as informações utilizou-se a resolução nº 718 (2005) como parâmetro para compreender as diretrizes que norteiam o ingresso dos alunos nos cursos livres dos conservatórios/escolas estaduais e municipais.

Foram pesquisados o Conservatório de Tatuí ¹, a Escola ²Municipal de Música de São Paulo (FUNDAÇÃO THEATRO MUNICIPAL), a Escola de Música do Estado de São Paulo (EMESP³/ Tom Jobim), o Conservatório⁴ Estadual de música ‘Padre José Maria Xavier’ de São João Del Rei (MG). Para compreender inicialmente os cursos livres oferecidos nesses espaços, foram analisados documentos disponíveis nos sites dessas instituições, tais como: Regimento Interno, Manual do Estudante ou descrição do próprio site. Notou-se nos documentos que todos os conservatórios e escolas citadas acima, são norteados pela resolução nº 718 ⁵de 18 de novembro de 2005, que tem como proposta principal a formação de músicos profissionais. Outro fator que se considerou importante aponta que para o aluno ingressar nos cursos livres, é realizado testes de aptidão musical classificatórios, devido ao número de vagas serem limitadas. Também foi encontrado na documentação a menção para a faixa etária entre seis e nove anos como idade mínima para o ingresso nos cursos livres.

Em relação à inclusão das pessoas com deficiência, foi encontrado na EMESP e no Conservatório de Tatuí o curso de Musicografia Braille, visando fornecer ferramentas necessárias para o aprendizado da leitura de partitura (decifração) bem como interpretação musical e no Conservatório Estadual de São João Del Rei (MG) cursos livres de música para pessoas com deficiência por meio de uma parceria com a APAE, a atividade visa estimular o ingresso dessas pessoas nos cursos de artes.

¹ Para maiores informações, acessar: <https://www.conservatoriodetatui.org.br/>

² Para mais informações, acessar: <https://theatromunicipal.org.br/pt-br/escola-municipal-de-musica/>

³ Para maiores informações, acessar: <https://emesp.org.br/cursos-e-habilitacoes/>

⁴ Para maiores informações, acessar: <http://www.conservatoriosjdr.com.br/?secao=paginas&id=6>

⁵ Para maiores informações, acessar:

https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/%7B3A0945D0-C293-4E29-BCD0-F6F792689EEE%7D_RESSEEMG_7182005_Consevat%C3%83%C2%B3rios.pdf

Também foi realizada buscas para compreender o que a literatura aborda sobre os cursos livres de música para as pessoas com deficiência, utilizando as palavras-chave “*escola livre de música como espaço inclusivo*” e “*escola livre de música e pessoas com deficiência*”. Foi encontrado as publicações de Tudissaki (2014), Vieira (2018), Groff, Russi e Lahorgue (2015), Souza (2017) e constatado que esses autores pesquisaram os processos de ensino e aprendizagem musical em espaços educativos específicos para pessoas com deficiência ou investigaram a música como meio de aprendizagem e estímulo para as pessoas com deficiência. Verificou-se também que a maioria das publicações se destinam à educação musical para as pessoas com deficiência visual e que em sua maioria são realizados em instituições ligadas à órgãos governamentais de reabilitação e não em espaços específicos de ensino musical. Mediante a literatura encontrada, nota-se que os conservatórios/escolas estaduais e municipais podem se tornar espaços educativos inclusivos para o ingresso e formação das pessoas com deficiência nas aulas de música, abrindo novas perspectivas para pesquisas no campo da educação musical.

Considerações finais

As escolas livres de música e os conservatórios/escolas estaduais e municipais ocupam relevante espaço no cenário da educação musical. Notou-se por meio da busca da literatura inicial realizada que as escolas livres de música não possuem normas e diretrizes regulamentadoras para nortear os processos de ensino e aprendizagem musical. Por outro lado, observou-se com os documentos encontrados sobre conservatórios/escolas estaduais e municipais, que os cursos livres são embasados na Resolução nº 718 (MINAS GERAIS, 2005) que visa proporcionar a formação profissional nos alunos que ingressam nesses cursos. Observou-se também, que as publicações sobre o ensino de música para pessoas com deficiência, em sua maioria, são direcionadas para alunos com deficiência visual e pesquisado em instituições específicas para o atendimento dessas pessoas.

Sendo assim, considera-se que há uma lacuna na literatura sobre o ingresso e permanência das pessoas com deficiência nos cursos livres de música oferecidos pelas escolas livres de música e nos conservatórios/escolas estaduais e municipais. Desse modo, pesquisar esses espaços, pode proporcionar a inclusão e formação de pessoas com deficiência na área da educação musical.

Referências

BARBOSA, B. A.; ZANETTA, C. C. Um olhar (uma escuta) ao repertório de interesse dos estudantes: relato de experiência em escola livre de música. In: XVII Encontro Regional Sul da ABEM. **Anais...** Curitiba. 12p. 13 a 15 de out. 2016. Disponível em:

<http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/xviiregsul/regs2016/paper/viewFile/1842/795>. Acesso em 15/07/2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.154/04 de 23 de julho de 2004**. Artigo 3º. Dispõe sobre a formação profissional e continuada nos diversos níveis de escolaridade.

BRASIL. **Lei nº9394/96 de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial da União: 23 de dezembro de 1996. Art. 42.

CHIARELLI, L. K. M.; SIEBERT, E. C. A educação musical em uma escola livre de música. In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. **Anais...** PUCPR, p.3004 a 3012. 26 a 29 de out. 2009. Disponível em: <https://docplayer.com.br/20974113-A-educacao-musical-em-uma-escola-livre-de-musica.html>. Acesso em 15/07/2021.

CONSERVATÓRIO ESTADUAL DE MÚSICA ‘PADRE JOSÉ MARIA XAVIER’. São João Del Rei – MG. Acesso online. Disponível em:

<http://www.conservatoriosjdr.com.br/?secao=paginas&id=6>. Acesso em 21/07/2021

CONSERVATÓRIO DE TATUÍ. **Regimento Escolar 2017**. Tatuí. 28p. 2017

CUNHA, E. da S. **Compreender a escola de música como uma instituição**: um estudo de caso em Porto Alegre – RS.2009. Porto Alegre. Tese. (Doutorado em Música) Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2009. Disponível em:

<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/17453>. Acesso 15/07/2021.

CUNHA, E. da S. Compreender a escola de música: uma contribuição para a sociologia da educação musical. In: **Revista da ABEM**. Londrina, v.19, nº2. 70-78. Jul-dez 2011.

Disponível em:

http://abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed26/revista26_artigo6.pdf. Acesso em 15/07/2021.

EMESP. **Manual do Aluno e da Aluna 2019**. São Paulo. 48 p. 2019.

FUNDAÇÃO THEATRO MUNICIPAL. **Decreto nº 41.826 de 21 de março de 2002**. Anexo único – Regimento Interno. 14p. s/d.

GROFF, A. R.; RUSSI, A.P.E; LAHORGUE, J.B. O ensino de música para pessoas com deficiência: relatos e reflexões em torno de um acontecimento educativo. In: **Artes e Educar**. Rio de Janeiro, v. 1 nº3. 456-472. Out 2015 – Jan 2016. “Processos Formativos e Desigualdades Sociais”. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/23791>. Acesso em 21/07/2021.

MINAS GERAIS. **Resolução nº 718 de 18 de novembro de 2005**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino de música nos Conservatórios Estaduais de Música e dá outras providências.

- RATTIS, I. S. Educação Musical Personalizada: um olhar sobre as práticas pedagógicas musicais em escola livre de música. In: XIV Encontro Regional Centro-Oeste da ABEM. **Anais...** 11p. 2016. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/regco2016/regco2016/paper/view/2174> Acesso em 15/07/2021.
- SABEDOT, R. Escolas de música: uma revisão de literatura. **Revista da Fundarte. Motenegro**, ano 1, nº 36. 31-45. julho a dezembro 2018. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/49>. Acesso em: 15/07/2021.
- SOUZA, L.L. **Música e deficiência: processos de ensino e aprendizagem em espaço não formal de educação musical**. 2017. Dissertação (Mestrado em Música) Centro de Comunicação, Turismo e Arte, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/11340?locale=pt_BR. Acesso em 20/07/2021.
- TUDISSAKI, S. E. **Ensino de música para pessoas com deficiência visual**. 2014. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/110652/000795360.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 20/07/2021.
- VIEIRA, P.S.J. **Políticas e práticas de educação inclusiva para as pessoas com deficiência visual: o caso da escola de música de Brasília**. 2018. (Mestrado em Educação) – Escola de Educação, tecnologia e Comunicação. Brasília. 2018. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/tede/2505>. Acesso em 20/07/2021.

MEU CORPO: PROPOSITURAS DE MUSICALIZAÇÃO PELA PERCUSSÃO CORPORAL

ALMEIDA, Taísa Aparecida dos Santos¹
Escola Estadual Nossa Senhora das Graças

Resumo: Relato de experiência de uma professora de Artes da rede pública de ensino do Amazonas, com turmas do 7º ano do ensino fundamental, e idade entre 12 e 13 anos, que tem como abordagem central o tema percussão corporal como propositura no ensino de música. A partir do reconhecimento do corpo como um instrumento musical percussivo e a elaboração de exercícios de exploração sonora, os relatos são sobre os momentos do desenvolvimento e aplicabilidade desta temática em sala de aula com os alunos descrevendo as ações e estratégias realizadas a fim de alcançar êxito nesta proposta, que pela primeira vez estão tendo contato.

Palavras-chave: Percussão Corporal, Música Corporal, Ensino de Música.

Introdução

Batendo nas pernas com as palmas das mãos, assobiando, saudando com palmas são algumas das muitas formas de transformar nosso corpo em um instrumento percussivo. Nesta perspectiva, essa reflexão traz para o foco um relato sobre o potencial criativo da música quando assume substância educacional para a melhoria da vida de todos.

Muitas são as formas e recursos de estudar e explorar a música em sala de aula. A percussão corporal, por exemplo, é um recurso pedagógico que vem sendo bastante utilizado por professores no ensino de música na educação básica, isso porque ela não necessita de instrumentos externos para que seja praticada e realizada facilita a busca por ferramentas e propostas metodológicas na hora do planejamento das aulas.

¹E-mail: taisatubatera@gmail.com

A percussão corporal consiste em extrair som a partir do corpo, ou seja, usar o corpo como fonte sonora e produzir uma variedade de sons que podem ser utilizados para fins didáticos, de performance e/ou criação musical.

Diante disso, o presente relato de experiência traz a aplicação da percussão corporal como um recurso pedagógico. Tal recurso foi trabalhado em três turmas de aproximadamente 23 alunos, por turma, do 7º ano do ensino fundamental na Escola Estadual Nossa Senhora das Graças, município de Manicoré, interior do Amazonas. Esta foi a primeira vez que esses alunos tiveram a possibilidade de conviver com momentos práticos de experimentação e exploração sonora, isso porque os professores que ministravam os conteúdos musicais em anos anteriores proporcionavam aos alunos realizarem atividades teóricas sem vivenciar de forma prática os conceitos e conteúdos musicais.

Por fim, é justo compartilhar nossa realidade e elementos tão próprios desta parte do país para tomadas de decisão futuras diante dos meses críticos que nos imprimem as políticas de afastamento e fechamento de escolas. É possível considerar a qualidade dos dados para somar com os demais para um futuro mais preparado, pois os erros e acertos da pedagogia musical devem se aliar ao todo escolar e fortalecer ainda mais as iniciativas positivas que já vimos acontecer. Dessa forma, pretendemos revisar os autores e mostrar conceitos pertinentes a mais essa conclusão de resultados pelo esforço coletivo de parte de nossa nação.

A Música Corporal

O corpo humano é sem dúvida uma fonte riquíssima de sons. Desde os primeiros anos de vida o ser humano apresenta diversos sons produzidos pelo corpo ao realizar brincadeiras e estímulos corporais voluntários ou involuntários onde a criança balbucia, canta e bate palma como uma maneira de se comunicar e se expressar.

Quando os sentidos de nosso corpo trabalham juntos são criadas “imagens” dos momentos vivenciados, até mesmo o invisível nos salta aos olhos pois, perfumes e músicas nos remetem a tempos remotos e passados, segundo Brandão e Barros (2016). Assim, perceber as diferentes formas de comunicação adquiridas nos conduz a acreditar nas infinitudes de uma revalorização dos sentidos para cantar e até mesmo ver o que é

invisível como proposta alternativa de produção musical, neste caso, com partes do próprio corpo (BRANDÃO; BARROS, 2016).

Maziero (2020, p. 62) afirma que “o corpo é um dos objetos sonoros mais antigos que o homem utiliza como meio de comunicação, sendo a base das relações humanas desde os tempos das cavernas”. Por outro lado, temos a utilização do corpo como uma fonte sonora para a prática e ensino de música. Segundo Maziero (2020), alguns dos pensadores da educação musical como Émile Jaques-Dalcroze, Zoltán Kodály e Carl Orff abordaram em suas pesquisas, a partir do século XX, o corpo como um instrumento musical ou como um processo importantíssimo a se chegar a um instrumento convencional.

Com o surgimento de danças como o sapateado, dança flamenca, hambone, gumboot dance, entre outros estilos que se consolidaram ao longo dos anos e que, ao executarem os movimentos coreográficos, produzem sons, o corpo enquanto instrumento musical começa a ganhar notoriedade se firmando diante das práticas musicais, pedagógicas e em outras linguagens artísticas.

Sendo assim, as possibilidades de exploração sonora do corpo humano permitem que produções musicais sejam realizadas com os sons extraídos, por exemplo, ao utilizar a voz para cantar, assoviar ou fazer um acompanhamento rítmico batendo palmas.

Partindo então dessa premissa de utilizar o corpo humano como um instrumento na produção musical, dá-se ênfase à percussão corporal, que consiste na técnica de produzir sons utilizando apenas o corpo como fonte sonora, ou seja, o corpo humano transforma-se em um instrumento musical e assim permite que uma produção sonora seja realizada.

Percussão Corporal na Sala de Aula

O uso da percussão corporal como um recurso didático e conteúdo nas aulas de educação musical dentro do componente curricular Artes traz possibilidades metodológicas ao professor. A percussão corporal pode ser realizada em diversas faixas etárias e não necessita de estruturas físicas específicas para acontecer, apenas o corpo como elemento essencial, o que é uma vantagem diante das necessidades encontradas pelo professor quando o mesmo chega à escola e se depara com a realidade.

Penha e Franceschini (2016) sobre o uso da percussão corporal em sala de aula afirma que,

A proposta da percussão corporal no ensino de música, especialmente nas escolas, teve como influência pedagógica os métodos ativos que fazem uso do corpo como uma ferramenta para o ensino de música. Esse reconhecimento do aprendizado e a criação em música virou padrão matriz estabelecido nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)". (PENHA e FRANCESCHINI, 2016, p. 10)

No entanto, não basta apenas propor o uso da percussão corporal na sala de aula somente para trabalhar a música como um conteúdo, é preciso que o professor tenha objetivos traçados a serem alcançados com a proposta. Oferecer aos alunos atividades coletivas e com ludicidade estimula a sensibilidade em perceber, sentir, escutar a música e seus elementos, assim como conseguir perceber, enxergar a si mesmo e o outro como um agente no processo de desenvolvimento do ensino aprendizagem.

Portanto, para que isso aconteça, explorar as possibilidades da percussão corporal é fundamental para alcançar êxito nas propostas já que, na percussão corporal o instrumentista é o próprio instrumento, ou seja, ele é quem produzirá o som a partir do seu próprio corpo sem a necessidade de uma fonte externa.

Contextualização da Experiência

Em fevereiro de 2020, iniciei a docência como professora de artes do 6º ao 9º ano e alguns desafios logo de cara foram encontrados. Ao investigar os planos pedagógicos anteriores, para ter conhecimento e dar continuidade à sequência pedagógica, percebi que os conteúdos musicais eram abordados de forma teórica e os alunos não experienciavam de forma prática a música. Sendo assim, senti a necessidade de propor uma experiência onde pudessem sentir e explorar a música de forma prática e ativa.

A partir daí, começou-se então um planejamento pedagógico, baseado nas propostas presentes nos referenciais curriculares que servem como base para a escola, a *BNCC (Base Nacional Comum Curricular)* e o *Referencial Curricular Amazonense-RCA*. Feito isso, a abordagem inicial sobre conteúdos musicais nas turmas do 7º ano foi a percussão corporal com uma exploração sonora a partir do corpo humano, com o objetivo de explorar e analisar fontes e materiais sonoros em práticas de apreciação musical.

Como a percussão corporal até aquele momento era uma novidade para as turmas, era muito importante, antes de qualquer coisa, sensibilizá-los a respeito para que a recepção da abordagem fosse admitida positivamente. Deste modo uma explanação do

que é a percussão corporal e como ela pode ser utilizada foi empreendida, além de uma amostra de possibilidades, por meio de vídeos de apresentações musicais de beat box, de um coro percussivo corporal e do grupo vocal Pentatonix.

Ao decorrer da amostra, ficava nítida a surpresa dos alunos descobrindo a música sendo praticada sem a utilização de instrumentos convencionais, o que me causou um sentimento de satisfação naquele momento em poder lhes propiciar uma experiência nova e significativa. Como afirma Penna (2014), o ensino de música na escola possibilita e tem a função de ampliar o universo musical do aluno dando-lhe acesso à uma vasta gama de manifestações musicais, e cabe a nós enquanto professores oportunizar tais momentos.

No entanto, não seria completa a nova experiência ao ficar somente em ver outras pessoas fazendo, era necessário experienciar tal vivência na prática, e assim se deu com a realização de exercícios onde todos da turma puderam participar. Na execução desses exercícios, no primeiro momento, os alunos experimentavam possibilidades sonoras a partir da boca, das mãos percutindo nela mesma, dos pés e das mãos percutindo no tronco e nas pernas. Era necessário que cada um respondesse o seguinte questionamento: quais sons possíveis eu consigo fazer em cada um desses elementos? É claro que essa abordagem dos elementos era feita separadamente, com uma aula semanal destinada para cada elemento, para que houvesse um intervalo significativo entre eles e os alunos pudessem explorar com calma e atenção as suas possibilidades sonoras.

Logo depois dessa experimentação livre, os alunos receberam a orientação de um mapeamento detalhado dos sons corporais, estes contidos na *Apostila Barbatuques Curso de Formação Básica* (BARBA, et al., 2012), necessários para a identificação dos timbres e possibilidades de combinação a partir desses timbres e ostinatos resultando em um acompanhamento rítmico.

Infelizmente, veio a pandemia do Coronavírus e por consequência as aulas foram suspensas, o que impossibilitou de continuarmos a realização das atividades das próximas etapas planejadas presencialmente. A estratégia adotada pela escola para fazer o acompanhamento dos alunos durante a suspensão das aulas foi a utilização da plataforma WhatsApp. Como o acesso à uma internet com uma transmissão necessária para uma conexão de qualidade no município de Manicoré no estado do Amazonas é extremamente difícil, o acompanhamento remoto síncrono não seria possível. Assim, decidiu-se solicitar para as turmas uma última atividade sobre o tema, onde deveriam selecionar um pequeno trecho de uma canção da sua preferência, compor um acompanhamento rítmico a partir

dos exercícios e ostinatos praticados em sala de aula, gravar um vídeo realizando a atividade e enviar via WhatsApp para mim, para que eu pudesse avaliar o resultado do processo como um todo.

Por fim, apesar da dificuldade com o acesso à internet, dos 78 alunos matriculados no 7º ano, 51% (38 alunos) participaram e realizaram a atividade de forma satisfatória e com resultado positivo, demonstrando e confirmando que é plausível o uso da percussão corporal para o ensino de música na disciplina de Artes na educação básica mesmo em condições adversas como a que foram sujeitados.

Considerações Finais

A percussão corporal por ser uma técnica que não necessita de um espaço físico específico ou de outros instrumentos externos para ser realizada, se revela como uma importante ferramenta para o ensino de música na educação básica, principalmente no momento em que o sistema educacional passa por enfrentamentos impostos por uma pandemia, onde a presença nas salas de aula é interrompida e a aprendizagem passa a ser feita exclusivamente de casa e de forma remota.

Explorar as várias possibilidades sonoras que o corpo apresenta de uma forma prática e lúdica permite uma prática natural, assim como, um aprendizado por meio da própria vivência do aluno onde ele experimenta, sente, combina sons e/ou descobre outros novos, tudo isso sob a óptica de um potencial criativo onde o próprio corpo é a matéria prima para que o fazer musical aconteça.

Referências

BARBA, Fernando. Et al. Apostila Barbatuques Curso de Formação Básica. **Núcleo Barbatuques**, 2012.

BRANDÃO, Renato; BARROS, Rosemara Staub de. A cor do som: processos de reconhecimento da imagem do som por meio da semiótica nas relações entre deficientes visuais e a música. In: XXVI Congresso Nacional da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música. Belo Horizonte. 2016. Disponível em, https://www.researchgate.net/profile/Renato-Brandao-2/publication/349727403_A_cor_do_som_processos_de_reconhecimento_da_imagem_do_som_por_meio_da_semiotica_nas_relacoes_entre_deficientes_visuais_e_a_musica/inks/603efc1c4585154e8c724cd2/A-cor-do-som-processos-de-reconhecimento-da-

[imagem-do-som-por-meio-da-semiotica-nas-relacoes-entre-deficientes-visuais-e-a-musica.pdf](#)

MAZIERO, Mariana Gomes. Percussão Corporal e Crianças pequenas: possibilidades musicais na educação infantil. **Olhares e Trilhas**, Uberlândia, v. 22, n. 1, 2020.

PENHA, Gustavo de Oliveira; FRANCESCHINI, Sheila Regiane. A percussão Corporal enquanto Ferramenta de Ensino de Música. **Revista Caminhos**, v.1, nº 1.1, 2016.

PENNA, Maura. **Música (s) e seu ensino**. 2. ed. Ver. e ampl. Porto Alegre: Sulina, 2014.

A EDUCAÇÃO MUSICAL INFANTIL NA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

BARRETO, Ássia dos Santos¹

Programa de pós-Graduação em Educação(PPGE/UDESC)

FINCK-SCHAMBECK, Regina²

Universidade do Estado de Santa Catarina(Udesc)

Resumo: O texto pretende descrever a partir de um relato de experiência o potencial da educação musical na promoção da educação inclusiva, identificando práticas musicais que oportunizem a socialização de crianças na Educação Infantil, principalmente aquelas com necessidades específicas de aprendizagem. Este trabalho aborda a questão do estigma como um fator social intrínseco da sociedade que corrobora com a perpetuação de comportamentos discriminatórios que disseminam desigualdades sociais. A perspectiva aqui levantada é a de que a estigmatização não faz parte do universo da criança, que tem portanto, potencial para quando incentivada, colaborar com a construção de um ambiente educacional inclusivo, em que a diferença não seja compreendida como algo pejorativo, mas algo natural. Sabe-se que as aulas de música por promoverem espaço para socialização, integração e desenvolvimento de múltiplas habilidades, se constituem como um instrumento a favor da agência infantil e da educação inclusiva. As aulas de música no ensino infantil proporcionam um ambiente lúdico de aprendizagem em que o desenvolver musical da criança está diretamente ligado à sua interatividade e exploração espacial, corporal e de práticas em conjunto, proporcionando o convívio com as singularidades de cada criança, que tem espaço, voz e participação ativas.

Palavras-chave: Estigma. Educação Infantil. Práticas Musicais.

Introdução

Ao realizar uma investigação sobre a educação musical inclusiva voltada para o público da Educação Infantil (EI) nos deparamos com trabalhos que destacam a relevância e o envolvimento das crianças como agentes de interações sem preconceitos,

¹E-mail: santosassiaucb@gmail.com

² E-mail: regina.finck@udesc.br

seja de ordem cultural, física ou socioeconômica. Ao mesmo tempo, a literatura consultada indica que se fazem necessárias mais pesquisas sobre educação musical especial no contexto da EI que discutam a construção de um ambiente inclusivo.

Segundo a Declaração de Salamanca (1994), escolas regulares que tenham se adaptado às diretrizes que orientam a respeito de uma educação inclusiva são os melhores meios de combater a discriminação no ambiente escolar, alcançando a educação inclusiva através da construção de ambientes sociais que as integrem e as acolham. A inclusão seria assim um princípio no qual todas as crianças devem aprender juntas, não importando quais dificuldades e diferenças elas possam ter.

Como indica Diniz (2012, p.32) é na EI, que começaríamos a “mudança da lógica do aluno como sujeito que traz diferenças”, ou seja as deficiências não podem ser tratadas como defeitos, mas sim como condições inerentes àquele aluno e, portanto, as práticas educativas deverão contemplar a diversidade rompendo com os padrões ultrapassados de homogeneidade e uniformização, enfatizando a práxis e a exploração das qualidades de cada sujeito como uno e múltiplo.

Seguindo os apontamentos de Erving Goffman (1988, p.30) estigmas seriam maneiras que a sociedade estabelece para “categorizar pessoas e seus atributos individuais enquadrando-os como ordinários e naturais para membros de cada uma destas categorias criadas”. Goffman reforça que pessoas estigmatizadas ficam em um lugar de difícil transposição, sendo, portanto o estigma seria uma atitude discriminatória.

De acordo com Louro (2013, p.2) generalizar as incapacidades e limitações das pessoas com alguma deficiência, bem como transferir alguma determinada incapacidade para uma visão do indivíduo como um ser incapaz, cria uma generalização que faz com que a pessoa seja vista em sua totalidade como deficiente. Ou seja, é inviabilizar todas suas outras capacidades, ambições e possibilidades, reduzindo seu campo de oportunidades. Além da discriminação e exclusão que advém destas generalizações e estigmatizações, considera-se que a proteção exacerbada também seja um comportamento comumente direcionado às pessoas com deficiência, o que, de acordo com Campbell (2001) é tão nocivo quanto as práticas discriminatórias em si.

Estudantes de nacionalidades diferentes são também constantemente alvos de estigmatização dentro da sala aula. De acordo com Russo, Mendes e Borri- Anadon (2020, p.259) apesar das políticas brasileiras facilitarem a imigração e a inserção de

peças estrangeiras nos serviços públicos federais como saúde, habilitação para o trabalho formalizado e inclusive ao acesso ao sistema educacional público, muitos são os desafios destas pessoas ao serem integradas, sobretudo nas escolas. (RUSSO; MENDES; BORRI-ANADON, 2020, p.259).

Neste texto pretende-se descrever o potencial da educação musical na promoção da educação inclusiva, identificando a partir de práticas musicais que oportunizam a socialização de crianças na EI, principalmente aquelas com necessidades específicas de aprendizagem. A desestigmatização da deficiência será apresentada de modo que a criança na sua diversidade de aprendizagem possa ser vista como qualquer outra dita “normal”, e não somente como um ser que precisa de cuidados assistencialistas e/ou terapêuticos.

Com relação ao conceito expandido de necessidades específicas de aprendizagem podemos fazer referência aos princípios norteadores da Declaração de Salamanca (1994) que inclui, além de crianças com quaisquer espécies de deficiência, aquelas que estejam enfrentando algum tipo de situação, crianças que estejam passando por precárias condições socioeconômicas, raciais, sexuais, de gênero, religiosas, de higiene pessoal e nível de instrução. Desde modo, além do enfrentamento das condições adversas por que passam as crianças em situação de vulnerabilidade social a declaração prevê, também, o atendimento para àquelas com dificuldades pontuais e/ou temporárias de aprendizagem e que necessitam de respostas individualizadas.

Nesse sentido, amplia-se o público alvo a ser atendido no contexto de inclusão para além da deficiência identificada, abrangendo, também, crianças com outras necessidades específicas, ou seja daquelas que passam a ser especiais quando exigem respostas específicas e adequadas e que exigem das escolas, dos educadores e demais responsáveis uma formação mais humanizadora e voltada para ações mais pontuais que atendam as diferenças dos alunos.

Acrescenta-se a isso, as características da legislação brasileira que recomenda, por exemplo, uma nova configuração do sistema educacional e prevê a extinção de escolas especiais, porque sua existência é por primazia, mais segregacionista que assistencial. Em contrapartida, a transformação desse contexto exigiria uma “atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os alunos” (BRASIL, 2008, p. 09). Como é o

caso das escolas regulares que passam a receber todos os estudantes, independentemente das suas condições de aprendizagem.

Da mesma maneira fica evidenciado que a literatura aponta que os primeiros engajamentos para se estabelecer uma educação inclusiva começam justamente na infância, como defende Diniz (2012, p. 13). Para ela o mundo dos adultos e das crianças são, em vários pontos, distintos. Com um olhar mais atento é possível identificar que existem infinitos mundos infantis, que tem mais a ver com a realidade em que vivem estas crianças e a sociedade na qual estão inseridas, seus nichos familiares, suas condições econômicas, o acesso à educação, e ainda o direito universal, o cuidado, a dignidade, a saúde e a moradia.

Este texto pretende através de uma contextualização da experiência enquanto professora de musicalização infantil em duas escolas que trabalham os princípios da educação inclusiva, e do referencial da literatura consultada, explicitar sucintamente o potencial da educação musical especial para o desenvolvimento de habilidades múltiplas e contemplação das diferenças no ambiente escolar.

O ensino de música em contextos da diferença

O papel dos educadores musicais se configura, então, em preparar e desenvolver os conteúdos, propor as atividades, atentando-se às insurgentes necessidades de adaptá-lo para o melhor aproveitamento de todos os estudantes independentemente das suas dificuldades ou diferenças, bem como monitorar e auxiliar na execução das atividades. Percebe-se, contudo, que também as crianças exercem um papel ativo no desenvolvimento das atividades musicais em sala de aula, ficar atento à essas vozes e agências é indispensável. O conceito de crianças como agentes é abordado por Corsaro (2011, p.1) e se refere à perspectiva da criança como indivíduo, atores nos seus processos de desenvolvimento e aprendizagem a partir de como internalizam os conhecimentos e competências do universo dos adultos.

Acredita-se que a principal perspectiva a ser tomada quando o assunto é a EI é a sua diversidade de perspectivas e a premissa de que se trata de um “campo complexo e heterogêneo” (CUNHA 2020, p.4), de tal modo os estudos precisam, necessariamente, contemplar este olhar voltado à diversidade, considerando diferentes pontos de vista,

escutas e pesquisas multidisciplinares, como as realizadas por Corsaro (2011), Diniz (2012) e Sarmiento (2008).

Nesse sentido, considera-se importante que os processos de musicalização na primeira infância, dialoguem com o que afirma Araújo (2007, p. 47):

[...]é notório o potencial da música de estimular o desenvolvimento de crianças, sobretudo, aquelas que apresentam necessidades educativas especiais, por suas faculdades de ativação de diversas partes do cérebro, impulsionando o crescimento cognitivo e psicomotor.

Assim, foi a partir das necessidades específicas de aprendizagem que contextualizamos duas realidades e diferentes contextos de ensino de música na EI. Essas escolas foram importantes e despertaram para o tema do ensino voltado a EI, ou seja que englobam não só a criança com deficiência, mas também alunos imigrantes de outros contextos culturais e, principalmente, alunos que através da linguagem musical se expressam e são incluídos no espaço educativo, experiências educativas que só a escola regular pode oferecer.

Descrição do contexto escolar analisado

Nesta seção descreve-se, sucintamente, a minha experiência como professora de musicalização infantil em duas escolas inseridas no contexto da educação inclusiva. Minha atuação como educadora musical em ambas as escolas, permitiu a identificação dos dois focos principais: a contribuição da educação musical especial para contemplação das diferenças entre os estudantes e exercício de uma educação verdadeiramente inclusiva e como a participação e colaboração dos próprios alunos conferem um engajamento que em muito contribui para o desenvolvimento de nossas práticas em sala de aula.

Para contextualizar a experiência com as diferenças entre os estudantes, na primeira escola, chamada de Escola Internacional. É uma instituição de ensino localizada em um lugar nobre no Distrito Federal, cujo público alvo seriam pessoas de alta renda e dedicada, principalmente, a receber os filhos dos muitos estrangeiros que vivem em Brasília, trabalhando em embaixadas, consulados e outras organizações internacionais. A realidade do poder aquisitivo era questionada neste contexto, pois estavam matriculados filhos de embaixadores, mas também os filhos de funcionários diversos dessas embaixadas que vieram para trabalhar no Brasil. Era planejado um cronograma de aula

pensando na faixa etária, na turma em si e em como conseguir com que todos participassem, aprendessem e se divertissem. Nessa escola era comum que alguns estudantes estrangeiros sequer soubessem falar a língua portuguesa, momento em que a linguagem utilizada e comum a todos era a musical, e a partir de então eram construídas as interações sonoras e vivências, através da música. Nesta escola tive a experiência prática de assistir à participação ativa dos próprios estudantes, que facilitavam e tornavam possível a nossa comunicação nas aulas de música, se sentiam mais engajados e motivados quando lhes era dada a oportunidade de contribuir no desenvolvimento das aulas. As questões culturais, nacionalidades e mesmo as línguas maternas daqueles estudantes, a partir da construção deste ambiente de participação mútua e colaboração, não era um empecilho para a realização de nossas aulas de musicalização infantil.

Dando seguimento à contextualização de experiências de escolas com práticas de inclusão e a valorização das diferenças entre os estudantes, será abordada, sucintamente, a realidade da segunda escola, o Jardim de Infância, público, situado no Plano Piloto e frequentado, em sua grande maioria, pelos filhos de funcionários públicos e funcionários de empresas de Brasília, porém residentes nas demais regiões administrativas. Os pais, geralmente, trabalhavam na região central de Brasília, denominada Plano Piloto e deixavam seus filhos na escola, algo bem comum no Distrito Federal, uma vez que o custo de vida em Brasília é maior em relação às outras Regiões Administrativas. Porém, é na região central, que estão sediados os ministérios, indústrias e grandes empresas, que contratam pessoas que, fazem a migração pendular diariamente. Lá, houve o contato com crianças com necessidades específicas, como na primeira escola, mas foi a primeira vez que haviam crianças com deficiência nas aulas de música. Havia no jardim de infância crianças cadeirantes, autistas, com deficiência auditiva e outros tipos de laudo, sendo disponível uma monitora para acompanhar e auxiliar esta criança, normalmente esses profissionais eram estagiários da Universidade de Brasília, e as turmas eram de número reduzido. Neste jardim de infância pude experimentar como as aulas de música conferiam, quando devidamente adaptadas as atividades e as necessidades individuais de cada aluna eram atendidas, um espaço em que todos podiam participar e se sentiam entusiasmados e envolvidos. O ambiente lúdico das aulas de musicalização infantil e o olhar atento por minha parte enquanto educadora musical, dos monitores e das professoras regentes, tornavam possível a participação musical e o desenvolvimento das habilidades musicais tais como: (percepção musical, acompanhamento rítmico, canto e contato com

instrumentos musicais), adaptações de conteúdos e da avaliação; adaptação na forma de explicar e desenvolver as atividades musicais e dos materiais utilizados; elaboração de arranjos musicais que levassem em consideração as possibilidades e limitações dos alunos; e, por fim, adaptação dos elementos técnicos dos instrumentos musicais, o que possibilitou que os mesmos fossem executados diferentemente do propósito original, por exemplo: em uma turma em que havia uma aluna com paralisia infantil todas as atividades eram feitas em cadeiras em roda, ao contrário das outras turmas em que a roda era feita no chão, para que todos estivessem na mesma altura da aluna e ela pudesse aproveitar melhor as aulas.

Tal como estabelece Louro (2012, p.43) para uma escola ser inclusiva é preciso:

Quebra das barreiras atitudinais e preconceitos;
 Conhecimento mais profundo das deficiências;
 Conhecimento pormenorizado do aluno;
 Intercâmbio de informações com outros profissionais (fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, psicólogos ou psiquiatras);
 Definição clara e realista das metas pedagógico -musicais que dependerão de muitas variantes: do tipo de deficiência do(s) aluno(s), de seus potenciais de aprendizagem e faixa etária, do tamanho da turma, da proposta da aula, entre outras;
 Estratégias diferenciadas para as aulas e avaliações.

A educação musical inclusiva por sua vez, teria, então, apresentar “atividades e avaliações diferenciadas para esses estudantes, valendo-se da adaptação de instrumentos musicais, criação de materiais pedagógicos e conscientização dos demais alunos” (SILVA; ALMEIDA, 2018, p. 96).

No contexto desse relato de experiência foram duas escolas que apresentam contextos e situações de ensino distintas, mas, diferentemente, em cada uma delas, foi possível perceber a integração com realidades diversas e de maneira muito presente, pois foram estas as vivências iniciais que despertaram o desejo de compreender, mais sistematicamente, a educação musical inclusiva.

A Agência e Protagonismo Infantil nas Aulas de Música: notas conclusivas

Nas pesquisas de Bueno e Bueno (2019, p.223), Brown e Jellison (2012, p. 355) Silva e Zilla (2015), Miranda (2008, p.30), Schambeck (2017) Araújo (2007) os autores defendem que o envolvimento com a linguagem musical na escola regular tem

o potencial de promover o desenvolvimento da socialização entre os estudantes, a sua maneira de compreender o mundo e suas relações afetivas no convívio social.

A educação musical nas escolas enquanto recurso de inclusão, expressão e estímulo das capacidades psicomotoras e criativas de crianças com necessidades educacionais específicas, têm mostrado resultados significativos e todas as propostas com foco nessa nova perspectiva deveriam abordar e considerar a diversidade e as singularidades educacionais de cada criança.

As aulas de música conferem um momento lúdico, descontraído e que possibilita práticas integrativas em que todos se sintam envolvidos e motivados a trabalhar, explorar e conhecer. Isto faz com que seja auspicioso delimitar planejamentos de aula que se utilizem deste espaço de descontração e socialização para promover a participação coletiva, adaptando as atividades, quando necessário, para que todos se sintam convidados a participar. Como afirma Joly (2003, p. 179) analisar e ponderar os potenciais de seus alunos e propor atividades musicais que os estimulem podem desenvolver capacidades criativas através da música, como uma maneira de socialização, recreação e reabilitação.

Assim, os planejamentos de aula de música em contexto de escola regular para público da EI precisa considerar os comportamentos e habilidades individuais de seus alunos, podendo impactar positivamente no desenvolvimento de crianças, a partir das suas necessidades específicas de aprendizagem de múltiplas formas, como por exemplo, através do canto que valorize as origens culturais das crianças, da escuta das sonoridades presentes nas culturas desses povos originários, principalmente os instrumentos musicais característicos e do desenvolvimento de outras atividades musicais que valorizem essas culturas, recursos esses amplamente utilizados nas aulas nos dois contextos escolares descritos anteriormente.

A educação musical, a inclusão, o ensino infantil e a música como um elemento que engaja e é capaz de promover um ensino mais humano, ajudando a essas crianças a estabelecer referências para a superação das dificuldades de integração que possam eventualmente encontrar no contexto educativo formal, de maneira a torná-lo menos desigual e mais aberto a acolhe-las de forma positiva em suas vidas.

Referências

- ARAÚJO, Rusiel. **A Educação Musical Inclusiva nas Escolas de Educação Básica: Perspectivas Conceituais e Metodológicas**. 2007. Dissertação (Pós Graduação Mestrado) - UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, [S. l.], 2007.
- BRASIL, 2008. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, publicada pelo Ministério da Educação Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2021.
- BROWN, Laura; JELLISON, Judith. Music Research with Children and Youth with Disabilities and Typically Developing Peers: A Systematic Review. **Journal of Music Therapy**, [s. l.], 2012.
- BUENO, Paula; BUENO, Roberto. A Construção Social do Professor de Música. **Educar em Revista**, [s. l.], 2019.
- CAMPBELL, Fiona. Inciting Legal Fictions: ‘Disability’s’ date with Ontology and the Ableist Body of Law. **Griffith Law Review**, [s. l.], 2001.
- CORSARO, William. **Ação Coletiva e Agência nas Culturas de Pares Infantis**. Department of Sociology, Indiana University, 2011.
- CUNHA, Sandra Mara da. Crianças e música: educação musical e estudos da infância em diálogo. **Childhood & Philosophy**, v. 16, 2020.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E LINHA DE AÇÃO SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em 15 de jul.2021.
- DINIZ, M. **Inclusão de pessoas com deficiência e/ou necessidades específicas: avanços e desafios**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.
- GOFFMAN, Ervin. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Trad. Márcia Bandeira de Mello leite Nunes. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara S.A. 1988.
- JOLY, Ilza. Música e Educação Especial: uma possibilidade concreta para promover o desenvolvimento de indivíduos. **Revista do Centro de Educação**, [s. l.], 2003.
- LOURO, V. S. **Fundamentos da Aprendizagem Musical da pessoa com deficiência**. São Paulo: Editora Som, 2012.
- MIRANDA, Arlete. **EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO. Cadernos de História da Educação**, [s. l.], 2008.
- RUSSO, Kelly; MENDES, Leila; BORRI-ANADON, Corina. Crianças em Situação de Imigração na Escola Pública: Percepções de Docentes. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], 2020.
- SARMENTO, M. J. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. (Org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis; Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 17-39.
- SCHAMBECK, Regina Finck; Vendo, sentindo e tocando: processos de musicalização de crianças surdas. In: **Orfeu**, n.2 v.3, 2017, p.114-134. ISSN: 2525-5304

SILVA, Crislany Viana da; ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. Educação Musical e Inclusão: um estudo sobre as práticas de professores de música no ensino fundamental. **Revista Educação, Artes e Inclusão** (GPEAI/UDESC). Volume 14, n. 4 de 2018 - Outubro/Dezembro.

SILVA, Helena; ZILLE, José. **Música e Educação**. Barbacena, Minas Gerais: Editora da Universidade do Estado de Minas Gerais, 2015.

MUSICALIZAÇÃO INFANTIL NO ENSINO REMOTO: TEMAS PARA REFLEXÃO

MADALOZZO, Tiago¹

Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR/Curitiba II)

MADALOZZO, Vivian D. A. B.²

Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR)

BROOCK, Angelita M. V.³

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

WILLE, Regiana B.⁴

Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)

Resumo: O tema deste relato é o trabalho *online* de musicalização infantil que tem sido realizado em função da pandemia da covid-19. A partir da análise de práticas pedagógicas em três diferentes contextos de ensino de música para crianças, procuramos responder: quais são os desafios, as soluções criativas encontradas e as perspectivas para se configurar uma educação musical na infância a partir de agora? O objetivo é relatar pontos de tensionamento na análise destes casos, de modo a permitir a discussão e a apresentação de implicações para a infância e para a formação e a atuação de professores de musicalização infantil. Tais temas são: o papel das telas nas interações; o olhar do professor frente às expressões musicais das crianças; a ação compartilhada que define a musicalidade e a aprendizagem significativa; e um repensar sobre as culturas da infância na musicalização na nova “presencialidade”. Ao final, consideramos a importância de um olhar (e de uma escuta) atentos às expressões musicais das crianças na musicalização, seja no ensino remoto ou nos novos modelos presenciais.

Palavras-chave: educação musical infantil; musicalização infantil; ensino remoto.

¹ E-mail: tiago.madalozzo@unespar.edu.br

² E-mail: vivian.madalozzo@pucpr.br

³ E-mail: angelbroock@gmail.com

⁴ E-mail: regianawille@gmail.com

Introdução

Neste texto, apresentamos nosso olhar sobre o trabalho *online* de musicalização infantil a partir da análise de três contextos: diferentes projetos de musicalização, que têm fornecido dados para discussão desde meados de 2020.

Partimos da definição de musicalização como um “processo de sensibilização sonora no qual a criança passa a atribuir sentido aos conceitos musicais a partir de uma série de práticas ativas em que se envolve de maneira(s) significativa(s)” (MADALOZZO, no prelo). A musicalização nestes moldes se dá por meio da articulação do processo de desenvolvimento musical das crianças pelos professores (BROOCK-SCHULTZ, 2013); na interação e no vínculo entre os pais e/ou cuidadores e as crianças; e também entre estas e seus pares, uma vez que a construção de sentidos na musicalização necessita um ambiente que reúna circunstâncias, elementos, práticas sociais e significações em uma ação partilhada entre todas as partes envolvidas – crianças, professores, pais e/ou cuidadores (WILLE et al., 2018a; WILLE et al., 2018b).

Com as premissas anteriores, pretendemos ressignificar e atualizar nosso olhar em função das profundas mudanças que ocorreram a partir da estruturação de atividades de musicalização no modo remoto em função da pandemia da covid-19, de modo a responder ao questionamento: quais são os desafios, as soluções criativas encontradas e as perspectivas para se configurar uma educação musical na infância a partir de agora?

O texto inicia com a descrição do estudo de três casos em forma de relato de experiência, apontando em seguida pontos de reflexão teórica deles decorrentes, apresentando ao final implicações para a infância e para a formação e a atuação de professores de musicalização infantil.

Práticas, desafios e pontos de tensionamento em três projetos de musicalização infantil no Brasil

Nosso ponto de partida são as práticas que vêm sendo realizadas em diferentes contextos, em um eixo passando por três estados no país: o curso da Alecrim Dourado Formação Musical, escola especializada em música em Curitiba-PR; o projeto do Centro de Musicalização Integrado (CMI) da Escola de Música da Universidade Federal de

Minas Gerais (UFMG), em Belo Horizonte-MG; e o projeto de Musicalização Infantil da Universidade Federal de Pelotas-RS (UFPel).

Nestes projetos, entre meados de 2020 e os dias atuais, houve alternância entre práticas síncronas (aulas no modo remoto) por meio de plataformas e do uso de recursos digitais *online*, e conteúdo assíncrono (gravação e envio de videoaulas). Uma vez que os três projetos sempre aconteceram no modo presencial, as adaptações e reconstruções no modo remoto envolveram mudanças em aspectos tais como: as maneiras como as crianças se sensibilizam, envolvem, praticam e aprendem música; a forma como ocorre (ou não) a aprendizagem musical; as possibilidades de relacionamento e interatividade das crianças entre pares; os meios pelos quais os professores têm contato com as crianças; o papel dos pais e/ou cuidadores no processo de prática musical. Os pontos em seguida são mencionados a partir de registros feitos pelos autores, envolvidos com a coordenação e com a pesquisa em cada um dos três casos.

A partir da experiência de trabalho com a musicalização infantil no modo remoto na escola Alecrim Dourado, identificamos como um dos maiores desafios a manutenção do engajamento dos adultos (pais e/ou cuidadores), em especial com as crianças menores que não têm total autonomia no uso de equipamentos eletrônicos. Ao longo do ano de 2020, e durante os primeiros meses de 2021, foram frequentes as queixas de adultos que se mostravam cansados ou ocupados para participar das aulas *online* com as crianças, o que diminuiu significativamente o número de crianças e famílias participantes das atividades.

Com o projeto do CMI da UFMG, percebemos como desafio a formação dos professores-estagiários no formato remoto, trabalhando em um modelo até então desconhecido. Apesar da possibilidade do trabalho colaborativo e do uso de novos recursos digitais interativos, os professores relatam dificuldades com a criação de vínculos, o uso de uma comunicação clara e eficiente com as crianças, as limitações técnicas e a latência das plataformas digitais.

Já com o projeto de Musicalização da UFPel, questionamos se a interação entre as crianças e seus pais e/ou cuidadores de fato ocorre, considerando que esta comunicação não é tão facilmente perceptível pelos professores no ambiente remoto. Discutimos ainda se as atividades musicais presenciais, feitas com a interação ao vivo principalmente entre as crianças e seus pares, podem ser substituídas por aquelas que acontecem por meio das

telas, iniciando e finalizando abruptamente com o toque de um botão no computador ou no telefone celular.

Tais práticas, desafios e pontos de tensionamento têm sido discutidos e documentados¹ sistematicamente pela equipe, de modo a construir um corpo de questões e perspectivas sobre a musicalização infantil no modo remoto. A partir de nossa atuação em diferentes lugares de fala nestes projetos e no campo científico da educação musical na infância – como professores, coordenadores de projetos e pesquisadores –, chegamos a quatro temas para discussão.

Discussão: temas emergentes

1) O papel das telas nas interações na musicalização. A musicalização no modo remoto acontece por meio do uso das telas de equipamentos eletrônicos como computadores, *tablets* ou celulares. Nosso ponto de discussão parte de orientações publicadas pela Sociedade Brasileira de Pediatria (2020), ao afirmar que o mundo digital tem oferecido alternativas às limitações na convivência social durante o período de isolamento social: é neste ponto que as telas se configuram como uma possibilidade para os processos educativos. Nesta orientação, a Sociedade menciona um “uso afetivo” das telas, isto é, com o objetivo de assegurar uma “presença”, ainda que virtual, das crianças com seus pares ou familiares. Ressaltamos que a ideia do uso afetivo se refere a um cuidado no gerenciamento ou determinação do uso das interfaces pelos adultos.

Entendemos que as telas não podem ser utilizadas de maneira “passiva”: à medida em que a criança acessa o conteúdo digital sozinha, sem uma interação “real” com seus pais e/ou cuidadores, não se pode falar em um “co-partilhamento de possibilidades”: e este é o uso que discutimos. As “telas afetivas” não apenas proporcionam uma opção para a prática em modo remoto, encurtando distâncias, mas também permitem que haja aprendizagem musical. Por este motivo, entendemos que a tela deva ser uma metáfora do mundo real, da prática do dia a dia de musicalização que pressupõe trocas de toques, de olhares, de sons. Neste sentido, discutimos o quanto o uso de recursos digitais tais como

¹ Estas contribuições estão publicadas em Salvador et al. (2020), em que contribuimos com estratégias utilizadas para o ensino de música no modo remoto no Brasil, e em processo de publicação em artigos e capítulos de livro nacionais e internacionais em que procuramos destacar as várias maneiras como temos refletido sobre a educação musical na infância no modo remoto. Deste modo, o recorte aqui proposto é o relato de experiência a partir dos três casos estudados, apresentando as temáticas emergentes que temos desenvolvido nestes textos, entendendo que por isso mesmo o assunto se transformou em um projeto de pesquisa para o nosso grupo desde 2020.

cenários, objetos, filtros, deve estar a serviço do musical; ainda assim, o quanto o musical por si é suficiente para o estabelecimento de vínculo e de aprendizagem musical significativa na infância (MADALOZZO ET AL., no prelo).

2) O olhar do professor frente às expressões musicais das crianças na musicalização. Tendo definido o uso da tela como interface para a interação na musicalização infantil, deslocamos nosso olhar para refletir sobre o papel do professor na condução de práticas em um novo modelo. O planejamento das aulas *online* envolve uma maneira diferente de o professor observar e receber respostas musicais por parte das crianças. O planejamento constante é parte fundamental deste “jogo” que o professor articula na musicalização infantil, em uma avaliação processual para orientar as práticas pedagógicas a cada atividade ou indicação dada às crianças: se trata de um processo dinâmico e que exige um ouvido e um olhar atentos do professor a todas as expressões corporais, verbais e musicais das crianças. Para Broock-Schultz (2013), o improvisado e as ações espontâneas acontecem a todo tempo em aulas de musicalização, o que demanda mudanças constantes de planejamento para que o professor lance mão das situações de descoberta que percebe pelas crianças.

Neste sentido, retomamos as limitações no uso das telas: professores têm relatado dificuldades em perceber as expressões corporais das crianças. Tal como apontam os achados da investigação de Souza, Broock e Lopes (2020), neste modo interativo as expressões das corporeidades das crianças ficam limitadas e comprometidas; e considerando que são necessárias em seus processos de aprendizagem, isso tem impacto na articulação da condução das práticas do professor. Por isso, os projetos têm envolvido a participação de mais de um professor por turma, de modo que não se percam muitos dos episódios de interação das crianças, e para que o(s) professor(es) possa(m) aproveitar melhor as respostas musicais expressadas por elas durante as aulas. De todo modo, muitas destas interações musicais ficam restritas à observação dos pais e/ou cuidadores, o que nos leva ao terceiro ponto.

3) A ação compartilhada que define a musicalidade e a aprendizagem significativa. O processo de musicalização claramente envolve a participação interativa e afetiva das crianças, dos professores e dos pais e/ou cuidadores. Para Wille et al. (2018a), o compartilhamento e a expressividade são parte da comunicação dos bebês e das crianças; e a experiência emocional das crianças pela música está intimamente ligada ao

afeto, nas reações entre elas e seus cuidadores. Por outro lado, no ensino remoto, Souza, Broock e Lopes (2020) mencionam que a atenção, a concentração e o vínculo se tornam comprometidos, o que tem consequência também no aprendizado musical.

Com uma interação entre crianças e professores dificultada em função da intermediação da tela, cabe ao professor o incentivo à prática e à educação musical dos pais e/ou cuidadores, que são os “olhos” e “ouvidos” do professor atentos às múltiplas formas de expressão musical da criança. Em outras palavras: a aula é para participar, e não para assistir. Além de orientações específicas para que os cuidadores tenham meios de também eles se expressarem, cantarem e improvisarem, nos projetos se tem pensado na redução da extensão da aula, de modo a privilegiar um tempo menor, mas de maior qualidade de interação musical.

4) Para pensar as culturas da infância na musicalização: uma nova “presencialidade”. Consideramos que as culturas da infância na musicalização caracterizam uma série de modos de entendimento e de relacionamento das crianças com o universo musical que as cerca nestes tempos e espaços destinados à prática musical, e que tais culturas se definem por meio de elementos como a interatividade e a ludicidade (MADALOZZO; MADALOZZO, no prelo). Nosso ponto de vista é de que a interatividade e a ludicidade ganham novos modelos no ensino remoto, e que exigem uma ampliação de olhar (e de escuta) dos adultos envolvidos no processo, em uma nova “presencialidade”.

Sobre isso, Souza, Broock e Lopes (2020) ressaltam que o ensino de música passa pela rede de afetos e de socialização das crianças, e no modo remoto, muitas vezes a prática musical passa a estar mais ligada ao vínculo e à socialização do que propriamente à experiência pedagógica. Consideramos que este ponto deva ser discutido e levado em consideração no gradual retorno ao ensino presencial, em coerência com o papel de destaque que a arte teve para a manutenção de um sentido de comunidade – em especial no Brasil, em que o tempo de isolamento social foi significativamente maior do que em outros locais no mundo.

O que aprendemos com estas experiências?

Como ponto comum de nossos lugares de fala, destacamos nosso objetivo de sempre observar as diferentes infâncias presentes na musicalização infantil: as das crianças com suas especificidades pessoais e contextuais; mas também as de seus

professores e cuidadores. Partilhamos ainda a capacidade de adaptação de nosso olhar e das abordagens de nossas equipes nos projetos com que nos envolvemos, o que traz contribuições que certamente vão ultrapassar o tempo do ensino remoto, com implicações para a prática futura de música.

Ao final, consideramos que os quatro pontos citados na discussão servem de apoio ao nosso objetivo maior, que é o de advogar a favor de um maior respeito pelas expressões musicais das crianças na musicalização infantil. E é neste sentido que entregamos nossas considerações, considerando que novos diálogos, questionamentos e reinvenções de olhares sejam necessários para que nosso olhar permaneça atento às expressões musicais das crianças na musicalização – seja no ensino remoto ou nos novos modelos presenciais que se configuram a partir de agora.

Referências

- BROOCK-SCHULTZ, Angelita M. V. Broock. **Formação de professores para musicalização infantil: o papel da extensão universitária**. Salvador, 2013. 184f. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Bahia.
- MADALOZZO, Tiago. “Eu quero [ouvir] de novo!”: o envolvimento criativo de crianças de cinco anos na musicalização infantil. **Revista da Associação Brasileira de Educação Musical**. No prelo.
- MADALOZZO, Tiago; MADALOZZO, Vivian D. A. B. As culturas da infância na musicalização infantil: constelações em jogo. **Revista Latinoamericana de Educación Infantil**. No prelo.
- MADALOZZO, Tiago; MADALOZZO, Vivian D. A. B.; BROOCK, Angelita V.; WILLE, Regiana B. From wide roots to connected branches: perspectives on early childhood music education across Brazil during the pandemic. In: LEWIS, Judy; MAAS, Andrea. (Orgs.). *Disruption to Discovery: music teacher-educators' stories of pandemic teaching and visionary futures*. **Rowman & Littlefield/Lexington**. No prelo.
- SALVADOR, Karen; KOOPS, Lisa H.; SUTTON, Jazzmone; DUCANSON, Charissa; HOWARD, Karen (orgs). **Teaching Early Childhood Music in the Time of COVID-19: Implementing Guidance and Suggestions for Birth-3rd Grade**. Reston, Estados Unidos: National Association for Music Education, 2020. Disponível em: <<https://nafme.org/wp-content/uploads/2020/09/Teaching-Early-Childhood-Music-in-the-Time-of-COVID-19-NAfME-ECMMA-Guidance.pdf>>. Acesso em: 04 ago. 2021.
- SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Nota de Alerta: Recomendações sobre o uso saudável das telas digitais em tempos de pandemia da COVID-19**. Sociedade Brasileira de Pediatria: Grupo de Trabalho Saúde na Era Digital, 21 mai. 2020. Disponível em: <https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/22521b-

[NA Recom UsoSaudavel TelasDigit COVID19 BoasTelas MaisSaude.pdf](#)>.

Acesso em: 04 ago. 2021.

SOUZA, Isaac; BROOCK, Angelita; LOPES, Helena. Musicalização on-line para a primeira infância em tempos de pandemia: reflexões sobre práticas em construção. In: Encontro Regional Sudeste da Associação Brasileira de Educação Musical, 12, 2020. **Anais**. Belo Horizonte: 2020. p.1-X. Disponível em: <<http://abem-submissoes.com.br/index.php/RegSd2020/sudeste/paper/view/613/422>>. Acesso em: 04 ago. 2021.

WILLE, Regiana B.; CINTRA, Gabriela; LANGE, Andréia; CAMARGO, Tamiê P.; BARROS, Luana M. de; FEIJÓ, Leidiane B. Consolidando ações entre música, infância e inclusão. **Infância cidadã**, Pelotas, n. 1, p. 57-72, 2018a. Disponível em: <<http://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/4144>>. Acesso em: 04 ago. 2021.

WILLE, Regiana B.; CASTRO, Camila B.; MIRANDA, Diocelana. Formação de professores de música: experiências inclusivas. In: Encontro Regional Sul da Associação Brasileira de Educação Musical, 18, 2018, Santa Maria. **Anais**. Santa Maria: 2018b. p.1-9. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/sl2018/regsl/paper/viewFile/3121/1514>>. Acesso em: 04 ago. 2021.

A ARTE NO CURRÍCULO BASE DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DO ENSINO FUNDAMENTAL DO TERRITÓRIO CATARINENSE

MOHR, Jeison Uliana¹

Programa de Pós- Graduação em Artes (PROFARTES/UDESC)

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de²

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Resumo: Este trabalho apresenta uma breve análise a respeito da presença da Arte no Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense. Os objetivos deste texto são descrever as principais orientações a respeito da disciplina Arte no currículo oficial da rede estadual de educação de Santa Catarina, além de analisar a pertinência de tais orientações, considerando as legislações vigentes. O método utilizado foi a análise do documento e legislações afins. A proposta de SC está amparada pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC e aponta para a criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão como processos de ensino e aprendizagem em artes. Os conteúdos, as unidades temáticas, objetos de conhecimento, processos de criação e habilidades são tratados de forma específica. O documento possibilita aos professores explorar as realidades locais e aponta para a avaliação como ação contínua, devendo prevalecer os aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Em síntese, o documento analisado tem caráter norteador para as práticas pedagógicas de todos os professores da rede estadual, incluídos os professores de artes.

Palavras-chave: Currículo. Arte. Legislação.

Este trabalho apresenta aspectos do documento intitulado Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense, lançado em 2019.

¹ E-mail: jeisonprofessor@gmail.com

² E-mail: sergiofigueiredo.udesc@gmail.com

Este documento traz orientações sobre o currículo a ser desenvolvido nas escolas do estado de Santa Catarina: “é a potencial ferramenta que norteia e fundamenta as práticas pedagógicas dos professores e garante a qualidade do sistema de ensino”. (SANTA CATARINA, 2019, p. 10).

A construção do documento se deu ao longo de um processo iniciado em 2015. Em 2016 foi criado o Comitê Executivo em regime de colaboração, com a participação de representantes da Secretaria de Estado da Educação – SED, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME/SC, do Conselho Estadual de Educação - CEE e da União Nacional dos Conselhos Municipais de educação - UNCME. Em 2017, foram realizados encontros e consultas públicas que possibilitaram a entrega de um documento preliminar ao CEE em 2018. Em abril de 2019 foi realizado o 1º Seminário com foco neste documento, mobilizando mais de 500 profissionais da educação, entre professores e gestores, para a sistematização e a finalização do currículo.

A parte do currículo que aborda a Arte foi elaborada por uma equipe constituída por dois consultores e dois redatores, mais um grupo de trabalho com dezenove pessoas. A Arte é apresentada como um artefato da cultura e das relações estabelecidas com o contexto, consigo e com os outros. O documento afirma que a arte está ligada à história das culturas, e por isso, é possível ampliar as possibilidades de ensinar e aprender Arte. (SANTA CATARINA, 2019).

O documento aponta para habilidades a serem desenvolvidas no campo da arte, tais como: “a produção artística, a fruição e o conhecimento sensível, que agrega os elementos da percepção, da imaginação, da criação, da intuição e da emoção.” (SANTA CATARINA, 2019, p. 237). No documento se faz um apanhado histórico do ensino da arte no Brasil, perpassando pelas Leis nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971) e nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), além da Lei 13.278/2016 (BRASIL, 2016), que inclui artes visuais, dança, música e teatro no currículo.

O Currículo proposto apresenta uma breve discussão a respeito da polivalência:

A partir da Lei Nº 9.394/1996 e suas alterações, houve movimentos no sentido de ampliar os cursos de formação docente nessas linguagens, evitando equívocos, como a exigência da polivalência no âmbito escolar, impossibilitando, por vezes, a garantia das manifestações para reconhecimento e legitimidade das linguagens artísticas específicas. (SANTA CATARINA, 2019, p. 237).

Apesar desta breve menção à polivalência como um equívoco, não há no documento mais discussões sobre esse tema. O documento não trata da obrigatoriedade de um professor com formação em uma linguagem específica da arte a trabalhar conteúdos de outras linguagens, mas também não o proíbe.

A formação continuada na rede estadual de Santa Catarina tem sido insuficiente para combater a ideia de polivalência. As formações de 2017 a 2020 abordaram temas gerais à área de educação e nestes anos não foi ofertada formação específica para a disciplina Arte, nem para suas linguagens.

Outros autores também constataram que a polivalência é prática persistente apesar das mudanças nas legislações, a exemplo de Figueiredo e Meurer (2016):

A polivalência para as artes ainda se encontra fortemente arraigada nas concepções curriculares e nas práticas de ensino de artes nas escolas brasileiras nos dias de hoje e, de certa forma, tem amparo legal, considerando que a legislação vigente outorga liberdade e autonomia aos sistemas educacionais. (FIGUEIREDO & MEURER, 2016, p. 518).

Nesse sentido, a proposta não colabora para mudanças na superação da polivalência. O estado se isenta de esclarecer sobre o ensino de arte e definir professores específicos para as diferentes linguagens da arte. O Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense não conceitua o que é polivalência, mas na sequência o documento afirma que a formação artística e estética do estudante perpassa pela “experiência visual, espacial e tátil, pelo movimento corporal, pela expressão corporal no tempo e no espaço e pela manipulação e criação de sons, a partir de um olhar crítico.” (SANTA CATARINA, 2019, p. 237). Dessa forma, o documento afirma a importância das diferentes linguagens, descreve suas especificidades, aponta para um diálogo de forma articulada, mas por não descrever o que seria essa articulação e de que forma deveria acontecer, são possíveis diferentes interpretações, inclusive com relação à manutenção da prática polivalente, onde um único professor ensinará todas as linguagens artísticas, mesmo sem formação adequada para esta tarefa. Esse pensamento é reiterado em outras reflexões tais como:

Entre vários fatores presentes no debate sobre a polivalência está a impossibilidade de se preparar um professor em quatro áreas artísticas, em dois ou quatro anos de curso superior, satisfatoriamente, para que este profissional seja competente do ponto de vista artístico e também esteja preparado pedagogicamente para lidar com o ensino de cada uma das áreas artísticas na escola. (FIGUEIREDO, 2017, p. 82).

As dimensões conceituais do ensino e aprendizagem da Arte se amparam na BNCC (BRASIL, 2017) e apontam para criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão como processos de ensino e aprendizagem em Arte. Há uma breve explicação sobre cada um destes itens na sequência do documento, menos para a reflexão. O currículo afirma que estes pontos devem fazer parte da formação inicial e continuada para que, de fato, estas sejam tratadas como “linhas permeáveis, no sentido de contemplar questões críticas, éticas, estéticas, políticas e culturais, em diálogo com as propostas já existentes em Santa Catarina.” (SANTA CATARINA, 2019, p. 238).

Na continuidade, repetem-se as nove competências específicas de arte para o ensino fundamental em tabela extraída da BNCC (BRASIL, 2017). O documento destaca a participação de representantes de escolas municipais, estaduais e particulares na elaboração deste documento, que aponta para a responsabilidade deste coletivo para que se realize uma educação voltada “à formação integral dos estudantes como ser social, educacional e sensível” (SANTA CATARINA, 2019, p. 239).

As proposições metodológicas apresentadas no documento de Santa Catarina se baseiam na BNCC. O texto do documento ressalta que o estado de Santa Catarina tem um percurso histórico e cultural na elaboração de seus currículos, que devem ser considerados, necessitando de “compreensão, do respeito e das (re) significações nos percursos que vão se modificando e alinhando ao longo do tempo.” (SANTA CATARINA, 2019, p. 239). O documento traz uma breve definição de metodologia sinalizando alguns caminhos necessários para as práticas educativas.

As Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro são apresentados, no documento, como Unidades Temáticas e estas são compreendidos como linguagem, expressão e conhecimento. Está inclusa a unidade temática Artes Integradas que explora as relações e as articulações entre as linguagens, as demais áreas de conhecimento e suas práticas, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017). Não há no documento uma discussão sobre quem seria o professor apto para ministrar essas Atividades Integradas, considerando que não há mais formação para atuação polivalente a partir das diretrizes curriculares específicas para cada linguagem artística. Outros autores, refletindo sobre o conceito de artes integradas na BNCC, também levantam alguns questionamentos:

Consideramos que a integração entre as modalidades artísticas e entre elas e outros campos do saber só pode ocorrer se todas elas tiverem o mesmo valor

ao se integrarem, caso contrário sempre haverá sobreposição de uma em detrimento das outras, que serão submissas e não poderão contribuir com a construção de conhecimento em seu campo específico. (MAGALHÃES; PIMENTEL, 2018, p. 229).

Segundo as autoras, a integração estaria associada à presença das outras linguagens que, por sua vez, dependeria da presença dos professores com formações nestas diferentes linguagens artísticas. As autoras associam o valor das diferentes linguagens à presença delas no espaço escolar.

A Arte no currículo do Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais) é organizada e apresentada em blocos de habilidades e conteúdos, com ênfase em alguns aspectos. O Bloco 1 (1º e 2º anos) tem sua ênfase em Alfabetização em Arte; o Bloco 2 (3º, 4º e 5º anos) destaca a Arte e cultura local, regional e catarinense; o Bloco 3 (6º e 7º anos) enfatiza Arte e cultura nacional e internacional e o Bloco 4 (8º e 9º anos) possui ênfase em Arte contemporânea.

Os quadros apresentados no Apêndice A do documento são compostos por: Unidades temáticas descritas como sendo compostas por “um arranjo dos objetos de conhecimentos no percurso do Ensino Fundamental, adequados às linguagens da Arte” (SANTA CATARINA, 2019, p. 240-241); Objetos de conhecimento onde se destacam: “Contextos e práticas; Elementos da linguagem; Matrizes estéticas e culturais (em Artes Visuais); Materialidades (em Artes Visuais e Música); Processos de criação; Sistemas de linguagem; Notação e registro musical (em Música).” (SANTA CATARINA, 2019, p. 241); “Habilidades e conteúdos que dizem respeito às aprendizagens essenciais que oportunizem aos estudantes do Ensino Fundamental a formação integral” (idem). Os conteúdos “destacam conceitos e práticas em diálogo com as habilidades e o objeto de conhecimento, que partem das seis dimensões: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão” (SANTA CATARINA, 2019, p. 241).

O documento propõe maleabilidade na seleção e organização curricular, sendo que “o professor tem a possibilidade de desenvolver todos os itens ou ampliá-los, visto que estes podem se aproximar mais da sua realidade e dos contextos culturais locais”. (SANTA CATARINA, 2019, p. 241).

O texto propõe que, ao longo do desenvolvimento metodológico do componente Arte, se trabalhe por projetos. Aponta para a possibilidade de conexões entre as linguagens e as Artes Integradas, dando ênfase às culturas locais, regionais e do estado.

Destaca-se que o documento afirma como sendo fundamental um espaço considerável para as tecnologias no processo de ensino e de aprendizagem em Arte.

Na última parte do texto introdutório, apresentam-se os processos de ensinar e aprender na disciplina de Arte. No documento, a avaliação é considerada como um processo formativo com o envolvimento da comunidade escolar, onde o papel do professor é o de ensinar e aprender, mantendo sempre a postura de pesquisador. Pontua-se, ainda, que a avaliação deve ser contínua, com ênfase nos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, além de ter caráter processual.

Após as referências, o documento apresenta várias sugestões de leituras em diferentes áreas como teatro, arte educação no Brasil, legislações, música, avaliação em educação, cultura, didática no ensino de arte, memória e identidade e dança.

Considerações Finais

A partir da breve análise realizada, observou-se que o documento se apresenta como norteador das práticas pedagógicas de todos os professores da rede estadual. Sua construção é fruto de um processo coletivo realizado em várias etapas de 2015 a 2019. Com relação à área de artes, discussões sobre a prática polivalente não são aprofundadas, não havendo indicação explícita sobre a obrigação de um professor com determinada formação artística trabalhar conteúdos de outra área. A temática da polivalência é um dos pontos recorrentes em estudos brasileiros que consideram esta prática inconsistente, enfatizando a necessidade de professores específicos para o ensino das artes na escola com profissionais devidamente capacitados. (FIGUEIREDO, 2017). O documento de Santa Catarina não inclui orientações específicas sobre o professor que será responsável pelo ensino de artes, isentando-se de orientações importantes para a superação de práticas polivalentes nas escolas estaduais em diversos contextos.

Diversos elementos do documento catarinense foram extraídos da BNCC, trazendo alguns aspectos referentes à cultural local e regional para o desenvolvimento do currículo escolar. Em síntese, o documento não apresenta novos elementos que possam aprimorar os currículos no estado de Santa Catarina, já que repete ou parafraseia grande parte das orientações da BNCC.

O aprofundamento nas análises deste documento é necessário e poderá ser realizado em estudos posteriores. É importante destacar que tanto as orientações da BNCC quanto as orientações do Currículo Base do Território Catarinense estão em

processo de implementação. A pandemia do novo Coronavírus alterou significativamente a rotina das escolas e as modificações curriculares propostas pelos novos documentos estão em processo de discussão e implementação em vários contextos escolares. Assim, a partir da volta às atividades escolares de forma presencial, os processos de implementação das novas orientações poderão se configurar de forma clara, permitindo novos estudos que analisem aspectos diversos destas orientações curriculares.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.278, de 02 de maio de 2016**. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília, 2016. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113278.htm. Acesso em 20/07/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2021.

FIGUEIREDO, Sérgio; MEURER, Rafael Prim. Educação musical no currículo escolar: uma análise dos impactos da Lei nº 11.769/08. **Revista Opus**, v. 22, n. 2, p. 515-542, dez. 2016. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/issue/view/37/showToc>. Acesso em 06 jul. 2021.

FIGUEIREDO, S. L. F. A música e as artes na formação do pedagogo: polivalência ou interdisciplinaridade? **Revista da FAEBA: educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 26, n. 48, p. 79 - 96, abr. 2017. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/7567/4914>. Acesso em: 12 ago. 2021.

MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos; PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Docência em Arte no contexto da BNCC: É preciso reinventar o ensino/aprendizagem em Arte? **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 220-231, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22456/2357-9854.83234>. Acesso em 12 ago. 2021.

SANTA CATARINA. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense**. 2019. Florianópolis: Governo do Estado, 2019. Disponível em: <<http://www.cee.sc.gov.br/index.php/curriculo-base-do-territorio-catarinense>>. Acesso em: 21 abr. 2021.

O SUBEMPREGO DE PROFESSORES DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO EM REDES PÚBLICAS DE ENSINO NO ESTADO DE SANTA CATARINA

OLIVEIRA, Gian Marco de¹

Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UDESC)

FINCK-SCHAMBECK, Regina²

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Resumo: Este trabalho é um recorte de pesquisa em andamento em nível de doutorado – fase inicial de projeto, a qual objetiva investigar o subemprego de professores de música que atuam na Educação Básica de redes públicas de ensino no Estado de Santa Catarina. Três secretarias de educação serão selecionadas como campo de pesquisa e, pelo menos, quinze professores de música de cada uma delas serão convidados a participarem da pesquisa. Os objetivos específicos são mapear a ocorrência e a distribuição de casos de subemprego de professores de música nas secretarias de educação selecionadas, identificar as causas dos subempregos e desvelar as consequências do subemprego para esses profissionais e, por conseguinte, à educação nesses contextos. Este projeto de pesquisa tem como fundamentação teórica as definições de subemprego de Feldman (1996) e adota o método misto de Sampieri, Collado e Lucio (2013), por prever as investigações qualitativa da música no currículo e na legislação educacional em diferentes contextos e quantitativa estatística do subemprego de professores de música atuantes na Educação Básica pública no estado de Santa Catarina. A hipótese deste projeto de pesquisa é de que, para esses profissionais, a depender de diferentes variáveis contextuais no estado, o subemprego esteja institucionalmente naturalizado.

Palavras-chave: Educação Básica Pública. Subemprego. Professores de Música.

¹E-mail: gianprofessor@gmail.com

² E-mail: regina.finck@udesc.br

Introdução

A partir da pesquisa de mestrado (OLIVEIRA, 2018), foi observado que, na região do Vale do Itajaí do estado de Santa Catarina, há professores de música atuando em condições de subemprego em redes públicas de ensino da Educação Básica. A condição mais evidenciada pela pesquisa foi o vínculo involuntário a um emprego de tempo parcial, temporário ou intermitente – Admitido em Caráter Temporário (ACT). Pelo caráter temporário das suas contratações, esses professores sofrem com períodos anuais de inatividade profissional – de dois a três meses por ano. Essa inatividade reduz seus rendimentos anuais entre 17% e 25% em relação aos dos professores da rede com vínculo contínuo – os efetivados por concurso público.

Ademais, por meio das vivências profissionais destes autores, percebeu-se que na mesma região do estado é recorrente o professor ACT não perceber diferença em sua remuneração sobre a sua titulação de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado). Apesar de esse tipo de contratação ser designado para preenchimento de quadro profissional como medida temporária, há professores de música que possuem mais de quinze anos de carreira como ACTs em redes públicas de ensino nessa região, por conta da não oferta de concurso público para o seu cargo. Tal situação contraria as orientações das Diretrizes Nacionais para a Operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica, que definem como competência das Secretarias de Educação a realização de concursos específicos para a contratação de licenciados em Música (BRASIL, 2016b).

Ainda sobre a região do estado em questão, Fernandes (2017) constatou a atuação polivalente de professores de música - em áreas fora da sua formação inicial - na Educação Básica pública na disciplina de Artes. Essas questões regionais referentes ao subemprego de professores de música motivaram estes autores a investigarem o tema de forma mais ampla. Portanto, o objeto de estudo deste projeto de pesquisa é o subemprego de professores de música atuantes na Educação Básica de redes públicas de ensino – municipais e/ou estadual e/ou federal – no estado de Santa Catarina. A hipótese é de que, para esses profissionais, a depender de variáveis contextuais no estado, o subemprego esteja institucionalmente naturalizado.

Para a construção da problemática deste estudo, foram elaboradas três questões de pesquisa: Quais são as causas do subemprego de professores de música que atuam na Educação Básica pública em Santa Catarina? Qual é a ocorrência e a distribuição de casos de subemprego por secretaria de educação participante da pesquisa? Quais são as consequências do subemprego para esses profissionais e, por conseguinte, para a educação? Para responder a essas questões, este projeto tem como objetivo geral investigar o subemprego de professores de música que atuam na Educação Básica de redes públicas de ensino no Estado de Santa Catarina. Tem como objetivos específicos: mapear a ocorrência e a distribuição de casos de subemprego de professores de música nas secretarias de educação participantes da pesquisa; identificar as causas dos subempregos; desvelar as consequências do subemprego para esses profissionais e, por conseguinte, à educação nesses contextos.

Revisão de Literatura

A revisão de literatura está sendo realizada pelo método em cadeia (narrativa, “bola de neve”). Este consiste na revisão por meio das referências (artigos em periódicos e anais de eventos, livros, teses e dissertações) contidas nos trabalhos, que são encontrados por buscas livres nos portais de Periódicos da CAPES¹ e do Google Acadêmico. O critério de seleção é a afinidade temática com os objetivos do projeto de pesquisa. Iniciará no semestre 2021/2 a realização de buscas sistemáticas sobre o tema. A intenção é a de elaborar uma revisão de literatura com a compilação desses diferentes métodos de revisão, especificando os resultados obtidos com cada um deles.

No Brasil, a presença da música no currículo escolar vem sendo pauta das discussões acadêmicas e educacionais. Resultado também da organização, articulação e proposição de profissionais, pesquisadores e associações – como a ABEM² – a música tornou-se conteúdo obrigatório – parte do ensino de arte – do currículo da Educação Básica brasileira, por meio da aprovação da Lei nº 11.769/08³ (BRASIL, 2008).

Figueiredo e Meurer (2016), Del-Ben e colaboradores (2016) e Wolffenbutter (2019) analisaram os impactos da Lei nº 11.769/08, entre outras leis, em relação à

¹ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

² Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM).

³ Substituída pela Lei 13.278/2016.

Educação Musical no currículo escolar e, por conseguinte, ao ingresso de professores licenciados em música na Educação Básica por meio da análise de editais de concursos públicos na Região Sudeste entre 2008 e 2015 (FIGUEIREDO; MEURER, 2016) e no Estado do Rio Grande do Sul entre 2008 e 2012 (DEL-BEN et. al., 2016) e 2008 e 2017 (WOLFFENBUTTEL, 2019).

As pesquisas identificaram que, apesar de haver sistemas educacionais que se adequaram à legislação em questão, há ainda sistemas que continuaram contratando professores para atuarem de forma polivalente no ensino de artes. Além do mais, há sistemas que nem ofertaram concurso público no período investigado, abrindo espaço à recorrente contratação de professores em caráter temporário (FIGUEIREDO; MEURER, 2016; DEL-BEN et. al., 2016; WOLFFENBUTTEL, 2019).

Anos mais tarde, a Lei 11.769/08 passou a ser substituída pela Lei 13.278/2016, que define as artes visuais, a dança, a música e o teatro como as linguagens que constituem o componente curricular “ensino da arte” (BRASIL, 2016a). Figueiredo, Schambeck e Lautério (2020) advertem que esta lei carece de outras importantes definições, tais como: “os profissionais que deveriam atuar nestas áreas, e a forma como deveria ser esta atuação”. Assim, a nova legislação se mantém aberta para múltiplas interpretações, entregando aos sistemas educacionais a gestão do ensino de artes, cada um à sua maneira. Isso produz formas irregulares e distintas da presença da música no currículo escolar e, por conseguinte, contextos e trajetórias profissionais diversos para os professores de música, que nesta área atuam (p. 28).

Os estudos até agora mencionados apontam que as políticas a respeito da música na Educação Básica influenciaram mudanças nos sistemas educacionais, mas não de forma efetiva e consolidada. A ampliação da revisão de literatura se dará para a produção que trata de outras leis que também dizem respeito à música na Educação: a Resolução n.º 2/2016 - Define Diretrizes Nacionais para a Operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2016b, 2018, 2019).

Fundamentação Teórica

A fundamentação teórica deste projeto de pesquisa se apoia nas definições de subemprego de Feldman (1996). Para o autor, o subemprego é definido por dois elementos chave: um tipo de emprego de inferior, menor ou baixa qualidade em relação a algum padrão (p. 387, tradução dos autores). Além do mais, o autor propõe cinco dimensões de subemprego, apresentadas na tabela a seguir e acompanhadas de uma adaptação à carreira docente em música na Educação Básica pública:

Tabela 1 – Dimensões de subemprego e a carreira docente em música

Dimensões de subemprego (FELDMAN, 1996) – quando o profissional:	Adaptação – quando o professor de música da Educação Básica pública:
Possuir mais educação formal do que o exigido pelo trabalho.	Não ter os títulos de pós-graduação reconhecidos em sua remuneração.
Estar empregado involuntariamente em campo fora de sua área de educação formal.	Atuar de forma polivalente em outras áreas da Arte, nas quais não possui licenciatura.
Possuir alto nível de habilidades de trabalho e mais extensa experiência de trabalho do que o trabalho requer.	Não ter os títulos de pós-graduação e/ou o tempo de serviço reconhecido/s em sua remuneração.
Ser envolvido involuntariamente em emprego de tempo parcial, temporário ou intermitente.	Ser admitido em caráter temporário e/ou em carga horária parcial e/ou com períodos recorrentes de inatividade profissional.
Ganhar 20% ou menos do que no emprego anterior (para recém-formados, salários de 20% ou menos do que a média dos colegas com formação ou ocupação semelhante).	Não ter acesso à carreira, e, portanto, às progressões de carreira; Ter períodos de inatividade profissional (ex. ACTs), levando ao rendimento anual menor que o de colegas efetivos (-17% a -25%).

Fonte: os autores, adaptado de Feldman (1996, p. 387, tradução dos autores).

Feldman (1996) propõe, a partir da perspectiva estatística aplicada à psicologia, diferentes associações, relações e correlações do subemprego para os profissionais que atuam nessas condições. Para o autor, o subemprego está:

Negativamente: correlacionado com as atitudes no trabalho (satisfação, compromisso, motivação); associado ao bem-estar psicológico (ex.: satisfação geral com a vida, otimismo, autoestima, lócus de controle); relacionado às atitudes em relação à carreira; correlacionado com o desempenho no trabalho; relacionado aos comportamentos de cidadania organizacional.

Positivamente: relacionado às atitudes e comportamentos carreiristas; correlacionado com: (a) rotatividade e (b) absentismo; relacionado à qualidade das relações interpessoais com: (a) cônjuges, (b) filhos e (c) amigos. (FELDMAN, 1996, p. 390-392, grifo e tradução dos autores).

Por meio dos parâmetros de Feldman (1996) até aqui apresentados, seria possível afirmar que, quando um profissional manifestar dados que confirmem determinadas associações, relações e correlações, este profissional possivelmente se encontraria em situação de subemprego ou não, dependendo dos resultados. Esses parâmetros indicariam profissionais que já estariam vivendo as consequências por atuarem em condições de subemprego.

Método

Este projeto de pesquisa adota o método misto (SAMPLERI; COLLADO; LUCIO, 2013) por prever as investigações qualitativa da música no currículo e na legislação educacional em diferentes contextos e quantitativa estatística do subemprego de professores de música atuantes na Educação Básica pública no estado de Santa Catarina. A intenção metodológica é cruzar os dados 1) da forma como a música ocupa o currículo escolar; com 2) as características profissionais e as dimensões de subemprego; e 3) as associações, relações e correlações (consequências) do subemprego verificadas a partir dos dados manifestados pelos participantes da pesquisa. Com base na literatura e no referencial teórico, este projeto de pesquisa tem como hipótese de que há relações significativas – a serem investigadas – entre essas três categorias na produção e manutenção do subemprego de professores de música.

Tabela 2 – Categorias e subcategorias previstas para o cruzamento de dados

Forma como a música ocupa o currículo escolar	Profissão e dimensões do subemprego	Associação, relação e correlação do subemprego com (consequências):
Disciplina específica de Música; Conteúdo da disciplina de Arte; Projeto; Programa.	Atuação específica ou polivalente; Títulos de pós-graduação e/ou o tempo de serviço reconhecidos ou não; Efetivação por concurso ou admissão em caráter temporário e/ou em carga horária parcial e/ou com períodos recorrentes de inatividade profissional; Equidade remuneratória ou ganhar menos do que no emprego anterior e/ou em relação à média dos colegas.	Bem-estar psicológico; Atitudes em relação à carreira; comportamentos de cidadania organizacional; atitudes e comportamentos carreiristas; Atitudes no trabalho; desempenho no trabalho; rotatividade; absenteísmo.

Fonte: os autores, adaptado de Feldman (1996).

Como campo de pesquisa, serão selecionadas três secretarias de educação a partir dos critérios: currículo, legislação e contratação referente à música na Educação Básica disponíveis eletronicamente para pré-análise; cada secretaria deverá possuir pelo menos quinze professores licenciados em música e/ou em artes/música atuantes na Educação Básica. Os professores de música das secretarias selecionadas serão convidados a participar da pesquisa por meio de um *Survey* eletrônico. Este será elaborado pelo pesquisador com base no referencial teórico de Feldman (1996) e com a versão piloto avaliada por especialistas das áreas competentes para fins de validação teórica e estatística.

Próximos passos da pesquisa

Há uma série de ações previstas para a realização da pesquisa. Neste corrente terceiro semestre - 2021/2 - o projeto, orientado pelas normativas e princípios éticos da pesquisa em Educação (BRASIL, 1996, 2007, 2016c; ANPED, 2019, 2021), será submetido ao comitê de ética da UDESC. Após a aprovação pelo comitê, serão selecionadas e contactadas as secretarias de educação. Para o quarto semestre, estão previstos o mapeamento do currículo e da legislação das secretarias de educação, a elaboração das versões piloto e definitiva do *Survey*, a realização do *Survey*, o início do tratamento e análise dos dados e a redação inicial da pesquisa. No quinto semestre, o estudo passará pelo exame de qualificação, o qual indicará novos rumos para a pesquisa. Até o momento da defesa da tese, prevista para o oitavo semestre - 2024/1, serão constantes o aprofundamento da revisão de literatura e do referencial teórico e as análises dos dados.

Referências

- ANPED. **Ética e pesquisa em educação: subsídios**. v. 1. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Comissão de Ética em Pesquisa da ANPED. Rio de Janeiro: ANPED, 2019. Disponível em https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_-_isbn_final.pdf. Acesso em 20/07/2020. Acesso em 20/07/2021.
- ANPED. **Ética e pesquisa em educação: subsídios**. v. 2. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Comissão de Ética em Pesquisa da ANPED. Rio de Janeiro: ANPED, 2021. Disponível em

https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_v.2_agosto_2021.pdf. Acesso em 09/09/2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em 20/07/2021.

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. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111769.htm. Acesso em 20/07/2021.

BRASIL. **LEI Nº 13.278, de 02 de maio de 2016**. Altera o § 6º do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília, 2016a. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113278.htm . Acesso em 20/07/2021.

BRASIL. **Manual de usuário: Pesquisador – Plataforma Brasil**. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. 4 ed. Brasília: Editora MS. 2007. Disponível em: https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/PB/MANUAL_PESQUISADOR.pdf. Acesso em: 20/07/2020.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 20 de dezembro de 2019. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=77781%E2%80%9D>. Acesso em 20/07/2021.

BRASIL. **RESOLUÇÃO Nº 2, de 10 de maio de 2016**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Define Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Brasília, 10 de maio de 2016b. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=34011>. Acesso em 20/07/2021.

BRASIL. **RESOLUÇÃO Nº 196, de 10 de outubro de 1996**. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. 1996. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1996/res0196_10_10_1996.html. Acesso em 20/07/2021.

BRASIL. **RESOLUÇÃO Nº 510, de 7 de abril de 2016**. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. 2016c. Disponível em: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em 20/07/2021.

DEL-BEN, Luciana et al. Sobre a docência de música na educação básica: uma análise de editais de concurso público para professores. **Opus**, v. 22, n. 2, p. 543-567, dez. 2016. Disponível em <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/430>. Acesso em 28/06/2021.

FELDMAN, Daniel C. The nature, antecedents and consequences of underemployment. In.: **Journal of Management**, vol. 22, n. 3, p. 385-?. Gale Academic OneFile, 1996. Disponível em <https://link.gale.com/apps/doc/A18764054/AONE?u=capex&sid=AONE&xid=5dd1e2f3>. Acesso em 16/04/2021.

FERNANDES, Vanessa. **Itinerários e concepções do ensino de música na Rede Municipal de Blumenau**. 2017. 143 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2017. Disponível em http://www.bc.furb.br/docs/DS/2017/363243_1_1.pdf. Acesso em 09/09/2021.

FIGUEIREDO, Sergio Luiz Ferreira de; MEURER, Rafael Prim. Educação musical no currículo escolar: uma análise dos impactos da Lei nº 11.769/08. **Opus**, v. 22, n. 2, dez., 2016. Disponível em <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/414>. Acesso em 28/

FIGUEIREDO, Sergio Luiz Ferreira de; SCHAMBECK, Regina Finck; LAUTÉRIO, Tereza Cristina Benevenuti. Legislação educacional e educação musical na Educação Básica: desafios e perspectivas. In. DA SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca (Org.). **Ensino de artes, polêmicas atuais: mesas de debate no IV ENREFAEB - Sul e XIII Colóquio sobre o ensino de artes - AAESC**, 2020. Florianópolis: AAESC. 2020.

OLIVEIRA, Gian Marco de. **Desenvolvimento profissional docente: um estudo de caso com professores do projeto musicalização infantil de Blumenau/SC**. 103 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Mestrado em Música, Florianópolis, 2018. Disponível em <https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/00005f/00005f33.pdf>. Acesso em 09/09/2021.

SAMPIERI, Roberto H.; COLLADO, Carlos F.; LUCIO, María D. P. B. **Metodologia de Pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, Grupo A, 2013. Disponível em <https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788565848367/>. Acesso em 17/08/2021.

WOLFFENBUTTEL, Cristina Rolim. Concurso público para professor de música: investigando o Rio Grande do Sul. In: **Anais da 39ª Reunião Nacional da ANPEd - Educação pública e pesquisa: ataques, lutas e resistências**. Universidade Federal Fluminense. Niterói/RJ: 2019. Disponível em http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/5551-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em 28/06/2021.

O DESENVOLVIMENTO CRIATIVO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MÚSICA EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DO SUL DO BRASIL

JUNQUEIRA, Mariana Lopes¹

Programa do Pós-Graduação em Educação (PPGE/UDESC)

FINCK- SCHAMBECK, Regina²

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Resumo: Este estudo tem por objetivo apresentar um projeto de pesquisa em andamento, que está sendo realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação, da UDESC. O referido projeto de pesquisa tem por objetivo compreender o desenvolvimento criativo na formação do licenciando em Música, nas disciplinas voltadas para a educação musical. Para alcançar esse objetivo, pretende-se investigar os documentos que regem a formação docente, para identificar o que esses documentos expressam sobre a criatividade, assim como analisar os Projetos Políticos dos Cursos de Licenciatura em Música das Instituições públicas do sul do Brasil. Depois, em uma segunda etapa, será realizada uma entrevista com os docentes dessas instituições, que lecionam as disciplinas voltadas para a educação musical. Em uma revisão inicial de literatura, foram encontradas algumas pesquisas sobre o tema no ensino superior, sendo que a maior parte delas aborda a criatividade em aulas de instrumento musical. Com a pesquisa, pretendemos contribuir com reflexões sobre o desenvolvimento criativo na formação dos licenciandos em Música.

Palavras-chave: Desenvolvimento criativo. Formação de professores. Educação musical.

Introdução

A criatividade vem sendo discutida como um importante elemento na formação educacional, estando presente no debate e estudos de diferentes áreas. Conforme Odena

¹E-mail: marianalopesjunqueira@gmail.com

² E-mail: regina.finck@udesc.br

(2014), isso se dá, pois, vários governos identificaram a criatividade e a inovação como objetivos para o desenvolvimento econômico. Nesse sentido, transferiu-se para a educação, a missão de desenvolver a criatividade como uma competência, para que os estudantes se tornem engajados nessa economia (BARRET, 2012 apud ODENA, 2014).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na etapa para o ensino fundamental, contempla a criação como uma das seis dimensões do conhecimento, do componente curricular Arte, assim como contempla em seus objetos de conhecimento para a música, processos de criação.

Conforme Brito (2019), mesmo com o desenvolvimento dos “métodos ativos de educação musical” que tinham como objetivo a vivência e a experiência na aproximação da criança com a música, ao invés do ensino técnico e tradicional da música, não houve abertura para um efetivo espaço da criação e compartilhamento de ideias de música das crianças. As propostas de educação musical que surgiram a partir da segunda metade do século XX, abriram espaço para planos criativos junto aos estudantes, mas essas propostas demoraram a ser realizadas no Brasil. No período em que surgiram essas propostas, estava instaurado no Brasil a disciplina Educação Artística, de forma que poucos professores eram habilitados em música. Assim, o ensino dessas propostas, quando ocorria, ficava mais restrito às escolas de música (BRITO, 2019). A autora ainda reflete que enquanto

[...] a Pedagogia reorganizava modos de pensar, de estimular e gerar reflexões valendo-se de experiências, questionamento, produção de hipóteses e reflexões, as condutas pedagógico-musicais seguiram, em grande parte, atreladas a proposições tradicionalistas: vinculadas à repetição do mesmo, da ênfase na repetição de obras musicais existentes, mantendo-se fiel às estruturas tradicionais, lidando apenas com a música tonal, entre outros aspectos (BRITO, 2019, p. 48).

Para Brito (2019), ainda que alguns educadores defendam as propostas criativas, elas de fato pouco acontecem. Fonterrada (2015), aborda que no teatro e artes visuais são estimuladas atividades que incentivam práticas criativas, geralmente, nessas linguagens, os professores levam os alunos a criar. Na música, o jazz e alguma linhas da música popular também permitem a improvisação, mas, conforme a autora, a improvisação ainda não é muito utilizada na educação musical.

Mesmo que a BNCC contemple a criatividade, podemos identificar conforme Brito (2019), e Fonterrada (2015), que as práticas criativas não acontecem de maneira efetiva na educação musical. Ao refletirmos que as práticas criativas não acontecem de

forma efetiva nas aulas de educação musical, voltamos nosso olhar para a formação do professor de música. Como a criatividade está presente na formação do professor de música? Quais práticas visam o desenvolvimento criativo durante a formação?

Objetivos da Pesquisa

Diante dos questionamentos apontados sobre a formação docente, o projeto de pesquisa tem como pergunta de partida: Como o desenvolvimento criativo está presente na formação do licenciando de música, nas disciplinas voltadas para a educação musical?

Assim, o objetivo geral é compreender o desenvolvimento criativo na formação do licenciando em Música. Para alcançar o objetivo geral, foram traçados os objetivos específicos: a) Identificar o que os documentos referentes a formação docente abordam sobre criatividade; b) Mapear a criatividade no Projeto Pedagógico dos Cursos (PPCs) de licenciatura em Música; e c) Descrever as práticas realizadas nas disciplinas voltadas para a educação musical, que visam o desenvolvimento criativo.

Desenvolvimento Criativo

Na música por muito tempo a criatividade esteve atrelada aos grandes compositores da música ocidental, como Bach, Mozart, Beethoven ou Chopin, em alguns casos ainda se têm esse olhar para a criatividade em música, que é uma visão romântica da criatividade (BURNARD, 2012). Para Burnard (2014), não há uma concepção singular sobre a criatividade musical, mas sim há múltiplas criatividades.

Burnard (2006), aborda o desenvolvimento criativo infantil, para a autora, ele ocorre na interação da criança com unidades sociais e culturais, como por exemplo a influência dos pais e responsáveis dentro do núcleo da cultura familiar, em contextos sociais com amigos e seus pares que fazem parte ou não da comunidade escolar, como membros de múltiplas culturas. São essas interações que determinam grande parte da possibilidade ou da falta de possibilidade do desenvolvimento criativo. O desenvolvimento da criatividade musical ocorre na interação da criança com as influências dessas unidades sobre suas ideias musicais, valores e comportamentos. Na pesquisa o termo desenvolvimento criativo, será utilizado ao abordar a criatividade na formação docente, no contexto entre jovens e adultos.

Formação Docente em Música

Conforme Pereira (2018), há uma tradição no ensino musical, no qual o autor desenvolveu o termo *habitus* conservatorial, na qual a matriz curricular dos cursos de música ainda mantém modos de ação, crenças e critérios de valor institucionalizados pelos conservatórios de música. Essa tradição é seletiva, pois é legitimada pela seleção de alguém ou de um grupo.

Pereira (2018), ainda aborda que essa visão não é algo a ser combatido, mas o que deve se evitar são metodologias de ensino que desconsideram o sujeito, que priorizam a técnica ao invés da compreensão musical e que possuem a visão de que a música erudita de tradição europeia seria superior. Nesse sentido, a crítica não se dá somente ao estilo musical priorizado nos cursos de música (licenciatura e bacharelado), assim como a valorização da técnica musical e da valoração da notação tradicional. Conforme o autor, isso não acontece em disciplinas específicas, mas até mesmo em ações ligadas para educação musical.

No ensino superior, é comum, em aulas destinadas às práticas de ensino em música em escolas de educação básica, ouvir as queixas dos licenciandos afirmando que o que lhes está sendo exigido frente às múltiplas realidades escolares não é trabalhado ao longo de seus cursos (PEREIRA, 2018, p. 16).

Nesse sentido, reflete-se como o professor de música irá considerar as influências culturais e sociais dos seus estudantes, e como o professor irá visar o desenvolvimento criativo dos estudantes, se a sua formação é voltada para a técnica instrumental, privilegiando muitas vezes mais a teoria musical do que o fazer musical. Como o professor de música, irá considerar as ideias de música dos seus estudantes, se suas próprias ideias de música forem silenciadas durante sua formação. “[...] o ensino superior de música é considerado uma instituição que está mais preocupada com a preservação das tradições e práticas estabelecidas há muito tempo atrás, do que com uma visão criativa sobre sua vida na sociedade contemporânea¹” (JØRGENSEN, 2014, p XXII, tradução nossa).

Revisão de Literatura

Em uma busca realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), por pesquisas desenvolvidas sobre o tema da criatividade no curso de

¹ “[...] *higher music education is sometimes regarded as an institution that is more concerned with the preservation of traditions and practices established a long way back in history than with a creative outlook on its life in contemporary society.*” (JØRGENSEN, 2014, p. XXII)

Licenciatura em Música, foram encontrados um total de 51 resultados. Como termos de busca utilizou-se a combinação das palavras: criatividade, criativo ou criação; música; educação superior, ensino superior ou licenciatura.

Das 51 pesquisas encontradas, nove se aproximaram com o tema desta pesquisa, visto que os demais não abordavam a criatividade ou não tinham relação com cursos de licenciatura em música.

Dos trabalhos encontrados, a maior parte deles está voltado para a criatividade em aulas de instrumento musical no ensino superior. Sendo possível, identificar as seguintes temáticas: abordagem interdisciplinar na disciplina Piano Complementar, visando a integração pedagógica da apreciação, performance e criação (MACHADO, 2008); práticas de ensino criativas na disciplina de Flauta Doce (FREIXEDAS, 2015); atividades de criação baseadas em conhecimentos prévios dos discentes da disciplina Teclado em Grupo (VASCONCELOS, 2015); a aprendizagem criativa na disciplina de Piano em Grupo (ROCHA, 2015); e a aprendizagem compartilhada na disciplina de Violão, nos quais são abordadas atividades de improvisação (OLIVEIRA, 2017).

Uma das pesquisas encontradas aborda a avaliação do material didático na disciplina Instrumento Eletrônico, no qual a criatividade é um dos pontos avaliados nas aulas da docente da disciplina (SANTOS, 2006). Duas pesquisas abordam práticas criativas por meio da improvisação livre em um projeto de extensão (MAIA, 2018; LATORRE, 2014). E uma pesquisa aborda a criação musical colaborativa utilizando as tecnologias de informação e comunicação (MÉIO, 2014). Nenhuma das pesquisas encontradas abordam a criatividade em disciplinas voltadas para educação musical.

Caminho Metodológico

A pesquisa se caracteriza como uma pesquisa de abordagem qualitativa. A pesquisa visa investigar o desenvolvimento criativo na formação dos professores de música, de forma que essa é uma situação já existente, e não uma situação criada especificamente para a pesquisa. Conforme Flick (2004, p. 21) “[...] os campos de estudo não são situações artificiais em laboratório, mas as práticas e interações dos sujeitos na vida cotidiana”.

Esta pesquisa não terá uma base teórica a priori, de forma que será utilizada a Teoria Fundamentada. Essa teoria deriva dos dados, de forma que ela “não visa testar ou

comprovar teorias já existentes, mas produzir novas teorias” (SOUZA; BELLOCHIO, 2019, p. 4). As autoras ainda abordam que mesmo que a teoria emerge dos dados, o pesquisador deve ter embasamentos teóricos e conhecimentos prévios sobre seu tema de pesquisa. Assim, tem-se buscado conhecer mais sobre o tema da criatividade na educação musical e na formação docente, mas não se tem ainda uma teoria específica para análise dos dados.

Por emergir dos dados, a pesquisa nem sempre precisa ter uma pergunta definida, e pode conter um objetivo geral bem amplo, de forma que no decorrer dos caminhos apontados pelos dados, pode-se sempre voltar a pergunta e reformulá-la (SOUZA; BELLOCHIO, 2019). Nesse sentido, nessa pesquisa tem-se uma pergunta e objetivos pré-definidos, de forma que o texto estará aberto a mudanças, conforme os dados forem analisados. O projeto será submetido para análise junto ao comitê de ética da UDESC.

Para responder aos objetivos da pesquisa, primeiramente serão analisados os documentos que regem a formação docente, para identificar o que esses documentos expressam sobre criatividade. Os documentos a serem analisados são: a) Resolução CEE/SC n°002/2021, que fixa as normas complementares para a formação inicial dos professores da Educação Básica no Sistema Estadual de Santa Catarina; b) Resolução CEE/SC n°018/2018, que dispõe sobre normas complementares para os procedimentos de apuração de irregularidades no funcionamento das instituições de educação vinculadas ao Sistema Estadual de Ensino do Estado de Santa Catarina; c) Coletânea de Leis, Decretos e Atos Normativos da Educação Federal e Estadual do Rio Grande de Sul, de 2020; d) Resolução CNE/CP n° 2/2019, que define as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica; e) Resolução n° 2/2016, que define as Diretrizes Nacionais para a Operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica; e f) A Resolução n° 2/2004, que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Música.

Após essa etapa de análise dos documentos referentes à formação docente, serão analisados os Projetos Políticos dos Cursos (PPCs) de Licenciatura em Música, das Instituições Estaduais e Federais do Sul do Brasil. No sul do Brasil há onze instituições de ensino superior estaduais e federais, que possuem o curso de Licenciatura em Música. Estas instituições estão representadas no quadro abaixo:

ESTADO	INSTITUIÇÃO
Paraná	Universidade Estadual de Londrina (UEL)
	Universidade Estadual de Maringá (UEM)
	Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)
	Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)
	Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Santa Catarina	Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)
Rio Grande do Sul	Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)
	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
	Universidade Federal do PAMPA (UNIPAMPA)
	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS)

Será analisado quais disciplinas dessas Instituições, contemplam a criatividade em seu plano de ensino. Em seguida será realizada uma entrevista com os docentes dessas Instituições, que lecionam as disciplinas voltadas para a educação musical.

Esta pesquisa, tem um olhar voltado para as disciplinas relacionadas à educação musical, pois são essas disciplinas que trarão o suporte para o futuro docente que irá atuar na educação básica. Com esta pesquisa, pretendemos contribuir com reflexões sobre o desenvolvimento criativo na formação dos licenciandos em Música.

Referências

- BRITO, Teca Alencar de. Sobre a educação musical. In: BRITO, Teca Alencar de. **Um jogo chamado música: escuta, experiência, criação, educação**. São Paulo: Peirópolis, 2019. Cap. 2. p. 47-52.
- BURNARD, Pamela. The individual and social worlds of children's musical creativity. In: MCPHERSON, Gary (ed.). **The child as musician: a handbook of musical development**. New York: Oxford University Press, 2006. Cap. 18. p. 353-374.
- BURNARD, Pamela. Rethinking 'musical creativity' and the notion of multiple creativities in music. In: ODENA, Oscar (ed.). **Musical crativity: insights from music education research**. Surrey: Ashgate, 2012. p. 5-27.
- BURNARD, Pamela. A spectrum of musical creativities and particularities of practice. In: BURNARD, Pamela (ed.). **Developing creativities in higher music education: international perspectives and practices**. Abingdon: Routledge, 2014. Cap. 7. p. 77-86.
- FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira (org.). **Ciranda de sons: práticas criativas em educação musical**. São Paulo: Unesp, 2015.
- FREIXEDAS, Claudia Maradei. **Caminhos criativos no ensino da flauta doce**. 2015. 151 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Música, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

- JØRGENSEN, Harald. Foreword. In: BURNARD, Pamela (ed.). **Developing creativities in higher music education: international perspectives and practices**. Abingdon: Routledge, 2014. p. xxii-xxiv.
- LATORRE, Maria Consiglia Raphaela Carrozzo. **Sonoridades múltiplas: práticas criativas e interações poético-estéticas para uma educação sonoro-musical na contemporaneidade**. 2014. 222 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.
- MACHADO, Maria Inêz Lucas. **O piano complementar e a interdisciplinaridade: performance, apreciação e criação integradas na formação acadêmica do bacharelado e da licenciatura**. 2008. 263 f. Dissertação (Doutorado) - Curso de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.
- MAIA, Antonio Layton Souza. **Sonoridades múltiplas: corpos-instrumento musicais à escuta em oficinas de improvisação livre**. 2018. 152 f. Dissertação (Doutorado) - Curso de Artes, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.
- MÉIO, Daniel Baker. **Criação musical com o uso das TIC: um estudo com alunos de licenciatura em música a distância da UNB**. 2014. 178 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Música em Contexto, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.
- ODENA, Oscar. Facilitating the development of innovative projects with undergraduate conservatory students. In: BURNARD, Pamela (ed.). **Developing Creativities in Higher Music Education: international perspectives and practices**. Abingdon: Routledge, 2014. Cap. 11. p. 127-138.
- OLIVEIRA, Marcelo Mateus de. **A aprendizagem musical compartilhada e a didática do violão: uma pesquisa-ação na licenciatura em música da UFC em Sobral (Ceará)**. 2017. 234 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal do Ceará, Sobral, 2017.
- PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Possibilidades e desafios em música e na formação musical: a proposta de um giro decolonial. **Interlúdio: revista do departamento de educação musical**, s.l., v. 6, n. 10, p. 10-22, 2018.
- ROCHA, José Leandro Silva. **Aprendizagem criativa na aula de piano em grupo**. 2015. 177 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.
- SANTOS, Carmen Vianna dos. **Teclado eletrônico: estratégias e abordagens criativas na musicalização de adultos em grupo**. 2006. 182 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.
- SOUZA, Zelmielen Adornes de; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A Teoria Fundamentada na pesquisa qualitativa em educação musical: delimitações conceituais, construções e potenciais. **Opus**, [S.L.], v. 25, n. 2, p. 1, 10 jun. 2019. OPUS. <http://dx.doi.org/10.20504/opus2019b2501>.
- VASCONCELOS, Mônica Cajazeira Santana. **Memória autobiográfica, conhecimento prévio e atividade de criação em turma de teclado em grupo**. 2015. 123 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

PROJETO TRILHAS E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS: CAMINHOS COLABORATIVOS NA ESCOLA

HAAS, Bárbara¹

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

ALONSO, Maitê²

Universidade Federal do Paraná (UFPR)

GANDRA, Mayra³

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

BEINEKE, Viviane⁴

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Resumo: Este trabalho tem como objetivo apresentar e refletir sobre a experiência de elaboração do projeto de música *Trilhas*, desenvolvido em 2021, em meio à pandemia da Covid-19. O projeto foi elaborado por participantes do grupo de pesquisa Inventa Educação Musical. Fundamenta-se em princípios da aprendizagem musical criativa, em temática que aborda as culturas africanas e afro-brasileiras. O projeto está sendo construído como uma série, com seis episódios que abordam culturas africanas e afro-brasileiras, assim como questões relacionadas à diáspora negra e ao racismo. O projeto está sendo implementado em escolas de educação básica durante o ano de 2021, tanto no ensino remoto e híbrido quanto no presencial, com estudantes de duas escolas de educação básica: uma particular, em Curitiba (PR), e uma pública, em Florianópolis (SC). A partir da elaboração do projeto e da implementação dos dois primeiros episódios, reafirmou-se a importância da educação das relações étnico-raciais nas aulas de música

¹ E-mail: bfhaas@gmail.com

² E-mail: maitevitoriaalonso@gmail.com

³ E-mail: mayragandra.mg@gmail.com

⁴ E-mail: viviane.beineke@udesc.br

na educação básica, a fim de valorizar a diversidade cultural e a presença negra tanto no passado quanto no presente.

Palavras-chave: Aprendizagem criativa. Práticas criativas. Educação das relações étnico-raciais.

Introdução

Diante do contexto social, econômico e educacional que se constituiu no Brasil devido à pandemia da Covid-19, a educação musical passou a acontecer, em grande escala, de maneira remota ou híbrida. Diante desse cenário, está sendo elaborado o projeto criativo-musical Trilhas, que será descrito neste relato.

A expressão “projetos criativo-musicais” foi adaptada da definição de “projetos de trabalho” de Hernández e Ventura (1998) e refere-se a uma forma de organizar os conhecimentos escolares, favorecendo a relação entre diferentes saberes e conteúdos em torno de questões que facilitem a construção de conhecimentos musicais significativos pelos alunos. Como explicam Menezes e Cruz (2007), os projetos na educação têm como função ressignificar o espaço escolar, propondo um ambiente dinâmico de relações e de construção do conhecimento.

A elaboração do projeto criativo-musical consiste em uma das ações de produção de dados do projeto de pesquisa “Práticas criativas em educação musical: interfaces teóricas e metodológicas”,¹ que está sendo adaptado aos novos contextos de ensino decorrentes do estado pandêmico e de suas repercussões na escola básica. A pesquisa visa investigar as dimensões e articulações teórico-metodológicas implicadas nos processos de ensino criativo e de aprendizagem musical criativa observados no planejamento e acompanhamento de projetos de música nas escolas participantes.

O projeto está sendo realizado coletivamente e conta com a participação de professoras de música, buscando abranger fatores centrais para o desenvolvimento profissional: processos colaborativos, baseados na realidade da sala de aula, orientados pela prática, focados na aprendizagem dos estudantes e orientados pela pesquisa (PANG *et al.*, 2015, p. 14).

¹ O projeto de pesquisa é coordenado pela prof.^a Dra. Viviane Beineke e está vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas Inventa Educação Musical, da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC/CNPq).

O projeto criativo-musical está sendo fundamentado na aprendizagem musical criativa, abordagem teórica e metodológica que supõe um protagonismo daquele que aprende, buscando favorecer diferentes maneiras de nos relacionarmos com a música, atuando como pessoas que experimentam, exploram, refletem, pensam, inventam, imaginam, criam e compartilham música (BEINEKE, 2011, 2015). Como explica Beineke (2011, 2015), a aprendizagem criativa também é potencializada em propostas que incentivam a análise e a reflexão da turma sobre as suas práticas musicais, em processos dinâmicos de atualização, afirmação, reiteração e ampliação de ideias de música entre as crianças e as professoras. Nessa abordagem, os projetos criativo-musicais encontram ressonância e respaldo nas pedagogias marcadas por preocupações de ordem social, que reconhecem os alunos não apenas como consumidores de cultura, mas também como produtores de cultura.

O livro *Superando o racismo na escola* (MUNANGA, 2005) mostra a escola como reprodutora das relações racistas presentes na sociedade, buscando conscientizar o professor sobre o seu papel e sobre o espaço privilegiado que ela é para o debate e para o exercício da democracia. Munanga argumenta que diversos livros e materiais didáticos visuais e audiovisuais no Brasil ainda são elaborados com conteúdos preconceituosos que depreciam os povos e as manifestações culturais não oriundas do Ocidente. A partir desses materiais, são estabelecidas relações sociais entre os estudantes e os demais membros da comunidade escolar, o que sustenta as ações racistas na sociedade. Muitas vezes, segundo o autor, essas relações intolerantes desestimulam os estudantes negros, o que justifica o alto coeficiente de repetência e evasão escolar desses alunos e alunas.

Nessa perspectiva, o projeto Trilhas afirma seu compromisso com a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) apoiando-se na Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2004), que institui a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africanas e afro-brasileiras nas escolas de educação básica. Dessa maneira, o projeto busca enfatizar a presença do negro na atualidade, introduzindo manifestações atuais que ressignificam a produção cultural e a memória de seus antepassados. Na matriz curricular para a ERER de Florianópolis são citadas algumas diretrizes para orientar os projetos nas escolas: consciência política e histórica da diversidade, fortalecimento de identidades e de direitos, ações educativas de combate à discriminação e ao racismo, obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira (PMF, 2016). Já em Curitiba, algumas ações políticas

relacionadas à EREER têm sido implementadas pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED) desde a aprovação da Lei nº 10.639/03, em comunicação com as entidades do Movimento Negro.

Com essas bases, o projeto Trilhas consiste em material didático fundamentado na aprendizagem criativa, tendo como eixo a EREER nas aulas de música, valorizando a produção de projetos educacionais que estão comprometidos com a luta pelo direito ao espaço do negro e da cultura africana e afro-brasileira na escola e na sociedade, visando uma sociedade mais igualitária, por uma educação musical antirracista.

1. O projeto Trilhas

O projeto Trilhas começou a ser elaborado em abril de 2021 por equipe formada por educadoras musicais e estudantes da graduação e pós-graduação.¹ São realizadas reuniões semanais do grupo, nas quais são discutidas questões pertinentes à criação do projeto, assim como ideias para a sua implementação nas escolas. Durante a semana, o grupo mantém contato por meio do aplicativo de mensagens WhatsApp, onde questões mais pontuais são discutidas. Sendo o projeto dividido em seis episódios, o trabalho aconteceu a partir das seguintes etapas: a) discussões sobre o projeto, seu tema e desenvolvimento; b) planejamento, pesquisa e elaboração dos roteiros dos episódios; c) criação dos materiais de apoio nas plataformas Canva e Wix; d) discussão dos episódios com o grupo de pesquisa a cada, aproximadamente, três semanas. Além disso, as professoras participantes da equipe implementaram os episódios nas escolas em que atuam, compartilhando suas experiências com a equipe para, assim, aprimorar o projeto e alinhá-lo às demandas do espaço escolar.

O projeto tem como temática central as culturas e músicas africanas e afro-brasileiras. Buscando um modo de aproximação e engajamento mais lúdico das crianças ao projeto, o projeto se desenvolve a partir da narrativa de uma personagem criada pelo grupo, chamada Tempo.²

¹ Nome dos integrantes da equipe: Mayra Souza Gandra, Maitê Alonso, Bárbara Haas, Viviane Beineke, Lucas Fontalva.

² A personagem Tempo foi desenhada pela Mayra, a partir de uma formulação coletiva dos aspectos e aparência da personagem.



Figura 1: Personagem Tempo

Tendo como centro a educação musical, o projeto apresenta questões como a origem da história da humanidade no continente africano, a diáspora negra e a ligação do continente africano com o Brasil, assim como seu legado. O projeto possui, até o momento, três episódios finalizados: a) “O leão e a *mbira*”, que traz o conto “O leão e o atalho”, do povo xona, do Zimbábue, adaptado do livro *A Mbira da Beira do Rio Zambeze*, de Décio Gioielli (2008). Nesse episódio, foi proposto que os estudantes sonorizassem o conto com percussão corporal, vozes, instrumentos e objetos sonoros dispostos no ambiente, coletiva ou individualmente; b) o episódio “Falando banto” traz os poemas “Neném bagunceiro”, “Forrobodó” e “Meu cafofo” (GASPAR, 2007), elaborados com palavras de origem banto que compõem a nossa língua. Foi feita uma contextualização desses poemas, assim como do gênero rap (que significa “ritmo e poesia”), que possui raízes afro-americanas. Em seguida, foi proposto que as alunas e os alunos pesquisassem *beats* de rap que servissem como base para a declamação dos poemas; c) “Brincando em Moçambique” trata de cantigas de roda, danças e jogos africanos, mais especificamente de Moçambique, fazendo a aproximação com o país por possuir como língua oficial o português. Nesse terceiro episódio, os estudantes exploram a movimentação corporal e a prática rítmica sobre canções de Moçambique, tendo como base brincadeiras trazidas pela cantora moçambicana Lena Bahule em vídeos desenvolvidos no projeto “Brincadeiras e Canções do Mundo”. O quarto, quinto e sexto

episódios, ainda em andamento, abordarão respectivamente o jongo, o tambor de crioula e a capoeira, num movimento de aproximação das heranças africanas com as culturas brasileiras, ou o que chamamos de “africanidades brasileiras”, expressão usada por Petronilha Silva (2011).

Para auxiliar os estudantes na compreensão geográfica entre países e continentes, foi elaborado um passaporte lúdico, que pode ser “carimbado” nas passagens pelos países africanos e pelas regiões do Brasil visitadas nas aulas.

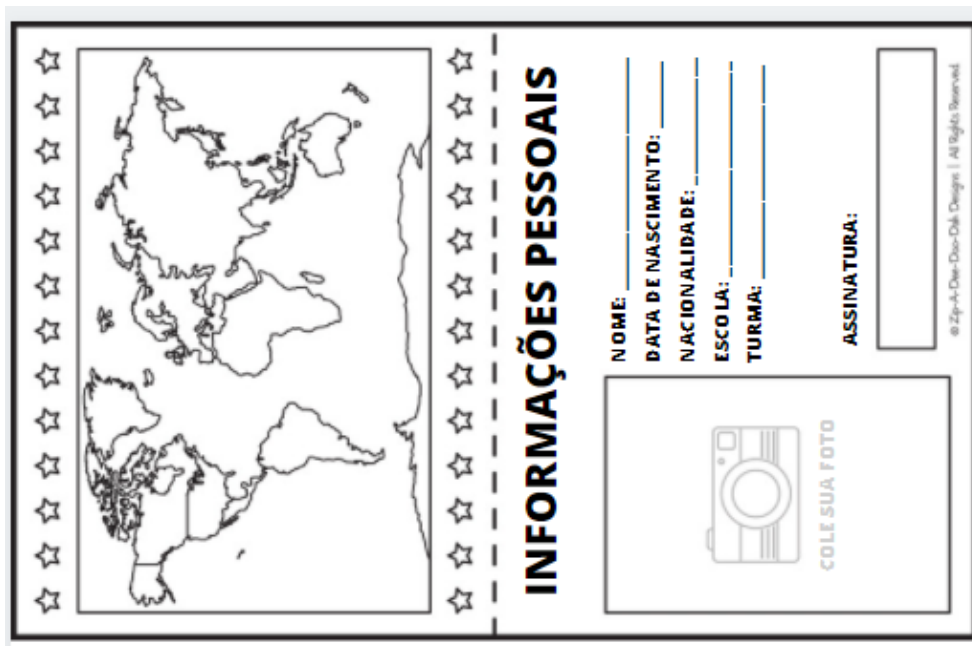


Figura 2: Passaporte elaborado e adaptado no projeto

Os episódios são compartilhados com os estudantes por meio de apresentações criadas na plataforma Canva, materiais impressos e um *site* na plataforma Wix,¹ de acesso livre. No *site* foi adicionada uma seção chamada “Desafios”, em que são propostas atividades extras para complementar os conteúdos trabalhados em cada episódio, assim como curiosidades e alguns jogos criados pelo grupo. Para uso nas aulas presenciais, também foi confeccionada uma boneca de pano da personagem, com o intuito de fortalecer a presença da personagem negra Tempo no desenvolvimento das aulas.

¹ Disponível em: www.inventamusica.wix.com/trilhas.



Figura 3: Personagem Tempo confeccionada pela professora Maitê

2. Um breve relato das aulas

O projeto está atualmente sendo desenvolvido em duas escolas: uma escola pública municipal, em Florianópolis (SC), e outra particular, sediada no município de Curitiba (PR). Por meio do projeto Trilhas, as professoras Bárbara e Maitê estão empenhadas em promover discussões e reflexões com os estudantes para fomentar o pensamento e a aprendizagem crítica, além de processos de tomada de decisão musical. Ambas as professoras têm desenvolvido o projeto com turmas de quarto e quinto anos, no sistema híbrido de ensino. Por isso, nos dois espaços os estudantes receberam os episódios tanto em formato impresso quanto on-line, por meio dos materiais desenvolvidos no Canva e do *site* na plataforma Wix.

A partir da apreciação do conto do primeiro episódio, a professora Bárbara realizou um diálogo sobre a *mbira*, sua importância para o povo xona na atualidade e seu timbre. Foi apresentada aos estudantes a proposta de fazer a sonorização do conto e, posteriormente, o registro escrito ou gráfico dessa sonorização. As crianças demonstraram dúvidas sobre o significado de palavras como “diáspora” e “ancestralidade”, que foram tematizadas em aula. Em relação ao segundo episódio, a

discussão sobre o tema racismo teve bastante participação na turma, com relatos pessoais sobre discriminação devido à cor da pele. Observou-se que algumas estudantes se sentiram representadas no clipe musical “Menina Pretinha”, rap da cantora MC Soffia, que fala sobre questões como racismo e preconceito, apresentado no episódio “Falando banto”.

Também em relação ao primeiro episódio, a professora Maitê refletiu com a turma sobre a cultura africana e sua influência em nosso cotidiano, a diáspora e o racismo. Quando foi apresentado o tópico do racismo, relata que uma aluna questionou o que significava esse termo, desencadeando debate sobre a temática, problematizando a discriminação étnico-racial e introduzindo nas discussões a vasta cultura advinda do continente africano e a influência que as músicas, danças, dialetos, contos, poemas, brincadeiras, culinária e os modos de viver e enxergar o mundo exercem sobre nosso cotidiano no Brasil. Durante a apresentação do projeto nas escolas, buscou-se cultivar o respeito, o acolhimento e o resgate dessa cultura, a fim de proporcionar reflexões em que os estudantes reconhecessem os diversos elementos de origem africana que circundam suas vidas.

3. Considerações finais

O projeto Trilhas, como processo em andamento dentro de projeto mais amplo desenvolvido em 2021, busca articular a aprendizagem musical criativa e a Educação para as Relações Étnico-Raciais em seu planejamento. A partir da elaboração do conteúdo e dos materiais didáticos, assim como da implementação dos episódios em sala de aula, foi possível conceber a relevância do projeto a fim de fomentar discussões na área da cultura e das artes com os estudantes, a respeito da vasta contribuição das manifestações culturais africanas e afro-brasileiras em nosso país, bem como a problematização do racismo na sociedade. Constatamos que ainda há muito espaço para desenvolver as relações étnico-raciais nas aulas de Música na educação básica. Com o projeto Trilhas, pretendemos estreitar e incentivar essas relações, valorizando a diversidade cultural e a presença negra tanto no passado quanto no presente.

Referências

- ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. Prefácio. *In*: PARANÁ. **Cadernos Temáticos: história e cultura afro-brasileira e africana: educando para as relações étnico-raciais**. Curitiba: SEEDPR, 2006.
- BEINEKE, Viviane. **Processos intersubjetivos na composição musical de crianças: um estudo sobre aprendizagem criativa**. 2009. 289 f. Tese (Doutorado em Educação Musical) – Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- BEINEKE, Viviane. Aprendizagem criativa na escola: um olhar para a perspectiva das crianças sobre suas práticas musicais. **Revista da ABEM**, v. 19, n. 26, 2011.
- BEINEKE, Viviane. Ensino musical criativo em atividades de composição na escola básica. **Revista da ABEM**, v. 23, n. 34, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica**. Brasília, DF: SECAD, 2004.
- GASPAR, Eneida D. **Falando banto**. Rio de Janeiro: Pallas, 2007.
- GIOIELLI, Décio. **A mbira da beira do rio Zambeze**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2008.
- MENEZES, Irani R.; CRUZ, Antonio R. S. Método de projeto x Projeto de trabalho: entre novas e velhas ideias. **Sitientibus**, Feira de Santana, n. 36, p. 109-125, 2007.
- MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**. [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- NEVES, Eglem L. das. Educação Musical e projetos de trabalho: relato de prática docente interdisciplinar na Educação Infantil. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 22., 2015, Natal. **Anais [...]**. Natal, 2015.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Entre o Brasil e a África: construindo conhecimento e militância**. Belo Horizonte: Mazza, 2011.

#INVENTAEMCASA: PROCESSOS E DESAFIOS NA ELABORAÇÃO DE PROJETOS COLABORATIVOS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR

PELIZZON, Lia Viégas Mariz de Oliveira¹

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

VISNADI, Gabriela Flor²

Universidade Federal do Maranhão (UFMA) / Universidade do Estado
de Santa Catarina (UDESC)

PINHEIRO MACHADO, Cecília Marcon³

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

BEINEKE, Viviane⁴

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Resumo: Nesta comunicação, apresentamos os projetos criativo-musicais elaborados no ano de 2020 por um dos núcleos do Grupo de Estudos e Pesquisas Inventa Educação Musical, da UDESC. Utilizando como fundamentação teórico-metodológica a aprendizagem criativa em música, os projetos foram construídos em diferentes formatos – audiovisual, impresso e *podcast* – pensados para o contexto de isolamento social imposto pela pandemia da Covid-19, mas também podem ser desenvolvidos em aulas presenciais na escola. Neste texto, apresentamos brevemente cada projeto e suas especificidades, nossas maiores dificuldades e desafios e alguns caminhos encontrados durante o processo. Refletimos sobre a importância de desenvolver projetos que abordem culturas populares, afro-brasileiras e indígenas de forma contextualizada, com propostas práticas variadas e em formatos diversificados, de modo a aproximar estudantes de culturas musicais não hegemônicas e atender particularidades de diferentes perfis de estudantes. Abordamos também a necessidade de refletir sobre a importância de envolver

¹ E-mail: liapelizzon@gmail.com

² E-mail: gabrielaflor.ufma@gmail.com

³ E-mail: ceciliampma@gmail.com

⁴ E-mail: viviane.beineke@udesc.br

as crianças ativamente nos processos de ensino e aprendizagem de música nas escolas, sobre a potencialidade dos processos colaborativos entre professores para pensar e elaborar planejamentos e sobre a escola como um espaço de interação social.

Palavras-chave: Educação Musical. Projetos criativo-musicais. Pandemia.

Introdução

A pandemia da Covid-19 impôs mudanças drásticas e urgentes para toda a sociedade. As relações entre as pessoas e com o mundo tiveram que ser repensadas e adaptadas, repentinamente. As escolas, que configuravam espaço de garantia de necessidades básicas, como alimentação, segurança e acolhimento, foram subitamente “canceladas”. Profissionais da educação, crianças e famílias ficaram desamparadas e desorientadas com a suspensão repentina das aulas.

As escolas precisaram se adaptar à nova realidade, professores tiveram que recorrer a maneiras alternativas para atender às demandas pedagógicas e organizacionais, com os mais diversos obstáculos: falta de acesso à internet; dificuldade de manuseio das plataformas digitais; falta de suporte ao trabalho e acesso aos estudantes; além de problemas pessoais e sociais das mais diversas naturezas.

É preciso reconhecer os esforços para manter uma ligação com os alunos e com as famílias. Os governos deram respostas frágeis, e as escolas também. As melhores respostas, em todo o mundo, foram dadas por professores que, em colaboração uns com os outros e com as famílias, conseguiram pôr de pé estratégias pedagógicas significativas para este tempo tão difícil. (NÓVOA, 2020, p. 8).

Na tentativa de atender às diferentes realidades em um contexto tão desafiador, foi necessário elaborar planejamentos envolvendo materiais diversificados: vídeos, *podcasts*, aulas on-line e/ou gravadas, *slides* educativos, textos explicativos, materiais impressos e até grupos de WhatsApp e em outras redes sociais. As redes educacionais precisaram lançar mão de diferentes estratégias para o contato com estudantes e suas famílias e para o envio de materiais e propostas pedagógicas, como a construção de portais virtuais, a realização de aulas remotas ou distribuição de materiais impressos.

Foi neste cenário que o Coletivo Inventa,¹ formado por professoras de música, passou a se reunir semanalmente e de forma remota, em abril de 2020, com objetivo de discutir novos caminhos e possibilidades para a elaboração de projetos pedagógicos que proporcionassem uma relação criativa com a música, apesar das restrições do isolamento social. A distância da sala de aula, a falta do contato direto com os estudantes e a impossibilidade de trabalhar com práticas musicais coletivas nos levaram a refletir sobre os formatos dos materiais pedagógicos a serem enviados aos estudantes, de forma a proporcionar diferentes maneiras de se relacionar com a música em casa, motivando-os a se envolver nos projetos nesses tempos tão incertos.

No centro das discussões iniciais para a elaboração dos projetos, debruçamo-nos primeiramente em dois eixos: 1) como poderíamos nos conectar com as crianças, envolvendo-as nos projetos, instigando a imaginação, o pensamento de possibilidades, a curiosidade e a expressão musical criativa estando longe da escola e de toda a comunidade escolar? 2) Como produzir materiais e adaptar os planejamentos considerando as especificidades das diferentes escolas? Assim, entre desafios, dúvidas e angústias, dedicamo-nos à construção de projetos criativo-musicais, buscando atender diferentes realidades de acesso das crianças às tecnologias.

Neste trabalho, apresentaremos algumas reflexões sobre os projetos desenvolvidos, os desafios percorridos durante o ano letivo de 2020 e os fundamentos teórico-metodológicos que embasam os projetos criativo-musicais.

Fundamentos teórico-metodológicos dos projetos criativo-musicais

É importante destacar que todas as integrantes do Coletivo Inventa estão conectadas pelo mesmo eixo teórico-metodológico, que é o campo da Aprendizagem Criativa (BEINEKE, 2011), compreendida como “[...] uma abordagem que visa a compreensão das perspectivas dos alunos através da possibilidade da exploração de ideias, da tomada de decisões e da construção do conhecimento de forma coletiva” (PELIZZON, 2018, p. 70). Nessa perspectiva, tanto o eixo que focaliza o

¹ O Coletivo Inventa consiste em um projeto de extensão dedicado à produção de material didático para o ensino de música na escola e integra o Grupo de Estudos e Pesquisas Inventa Educação Musical, coordenado pela Prof.^a Dra. Viviane Beineke, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Música da UDESC. Para conhecer mais, visite: <https://www.udesc.br/ceart/inventa>.

desenvolvimento da criatividade de estudantes (ensino para a criatividade) como o eixo que aborda o papel e a atuação de professores (ensino criativo) precisam estar articulados (CRAFT, 2005).

A criatividade pode ser contemplada nas mais diversas práticas musicais. Porém, Tafuri (2006) explica que são nas atividades que envolvem composição e improvisação musical que o processo criativo é ampliado, por se tratar de propostas que visam à geração de um produto musical original. Burnard (2000) considera que a improvisação atua como um catalisador criativo, atuando por vezes como um ponto de partida para o desenvolvimento de composições musicais, e como parte da própria composição, se inter-relacionando na prática musical.

Sobre o conceito de projetos criativo-musicais, Beineke (2021) se apoia em Hernández e Ventura (1998), que explicam que

[...] os projetos de trabalho consistem numa forma de organizar os conhecimentos escolares, buscando favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos em relação ao tratamento da informação e a relação entre diferentes conteúdos, em torno de problemas ou hipóteses que facilitem a construção de conhecimentos significativos pelos alunos. (BEINEKE, 2021, p. 33).

As temáticas dos projetos foram definidas de modo a contemplar diferentes culturas musicais não hegemônicas, como culturas tradicionais populares, afro-brasileiras e indígenas, obrigatórias nos currículos brasileiros desde 2008, a partir da Lei nº 11.465/08. Com o objetivo de envolver as crianças em práticas musicais diversificadas e acessíveis para serem realizadas em casa, os projetos contemplam um conjunto de diferentes modalidades de práticas musicais criativas dialogando com suas temáticas. Para a elaboração destas propostas, foi necessário refletir e explorar possibilidades de práticas musicais sem mediação das professoras e materiais encontrados nas escolas, levando em conta a autonomia das crianças.

Para além de desenvolver habilidades técnicas em música, nossa intenção com estes projetos foi apresentar diferentes culturas às crianças, de modo a ampliar horizontes, desenvolver pensamento crítico, compreensão e respeito, além de promover uma atitude criativa na relação com a música e com os sons. Procuramos destacar nos projetos a ideia de que a música possui forte relação com seu contexto e que diferentes culturas fazem e se relacionam com a música de maneiras diferentes, envolvendo sentidos e valores distintos (QUEIROZ, 2013).

#InventaEmCasa e os projetos criativo-musicais

Formado por seis professoras¹ integrantes do grupo de pesquisa, o Coletivo Inventa se reunia semanalmente para compartilhar ideias, experiências, demandas e singularidades de cada escola. Neste processo, eram definidos os temas, os formatos dos projetos e a divisão de tarefas, considerando as particularidades de cada contexto. A possibilidade de trabalhar colaborativamente potencializou o desenvolvimento dos projetos, numa dinâmica em que aprendíamos juntas sobre ferramentas digitais – como a funcionalidade, os limites e as vantagens de cada uma –; trocávamos conhecimentos sobre cada temática e pensávamos e explorávamos possibilidades de práticas para serem feitas em casa, apoiadas em pesquisas e abordagens contemporâneas de educação musical.

Cada projeto se desdobra em pequenas unidades, chamadas de “episódios”, que foram enviados semanalmente. O primeiro projeto, intitulado “Menino Sinhô”,² apresenta a história do compositor e multi-instrumentista Hermeto Pascoal. Foi elaborado em material audiovisual organizado em sete episódios, contendo vídeos narrados com a história, músicas, imagens e propostas envolvendo diferentes formas de contato direto com a música: apreciar, tocar, cantar, improvisar e compor. Pensando no contexto do isolamento social, apresentamos histórias do compositor – que desde criança inventava músicas com objetos de sua casa – e motivamos as crianças a explorar possibilidades sonoras com diferentes materiais. As crianças foram convidadas a perceber sons da natureza, sonorizar imagens, ler e criar grafias para representar ideias musicais, explorar sons de objetos do cotidiano, conhecer e criar canções de feira, executar um baião por meio de palavras, dentre outras práticas.

O segundo projeto, “Festas e Folias do Brasil”,³ foi organizado em seis episódios apresentando manifestações populares distintas, como: festas rurais, cantigas de trabalho, ciranda, coco, carimbó e cacuriá. Neste projeto, procuramos evitar o vínculo de vídeos e outros elementos que exigissem maior uso de dados de internet, dando preferência a materiais audiovisuais mais leves e com menor tempo de tela possível para os estudantes.

¹ Viviane Beineke, professora da UDESC; Gabriela Flor Visnadi, professora da UFMA; Lia Pelizzon, Cláudia Yumiko Tristão e Jaqueline Rosa, professoras da rede municipal de educação de Florianópolis; e Cecília Marcon Pinheiro Machado, professora da rede privada de ensino de Florianópolis.

² Este projeto foi baseado no livro *Menino Sinhô: vida e música de Hermeto Pascoal para crianças*, de Edmiriam Módolo Villaça, com ilustrações de Rosinha Campos (Editora Ática, 2007).

³ Baseado no livro *Folias e folgedos do Brasil: ciclo junino*, de Inimar dos Reis. Xilogravuras de Valdeck de Garanhuns, Regina Drozina (São Paulo: Editora Paulinas, 2010).

Outro ponto levado em consideração foi a inconstância das crianças no acesso aos episódios, já que muitas não conseguiam acompanhar semanalmente. Por isso, cada episódio foi elaborado para fazer sentido sem a necessidade de acompanhar episódios anteriores.

A escolha deste tema deve-se à riqueza cultural presente nas festas populares brasileiras do ciclo junino e pelo fato de ter sido enviado às crianças a partir do mês de junho. O projeto apresenta um panorama com elementos culturais de diferentes regiões, trazendo explicações sobre história, características, significados e valores de cada manifestação cultural e festividade apresentada. Nesse sentido, consideramos que, ao contemplar as culturas populares no ensino de música nas escolas básicas, é fundamental compreender a conexão desta música com o contexto em que foi produzida, incluindo todos os seus elementos fundantes: pessoas, lugares, corpos, valores, sentidos etc.

Somente assim as escolas serão de fato mediadoras de processos de formação em música e de formas de expressão musical, permitindo que os sujeitos conheçam, incorporem e vivenciem culturas existentes, bem como estabeleçam novos caminhos para a música, contribuindo para a reconfiguração e ressignificação das próprias culturas musicais. (QUEIROZ, 2013, p. 102).

Procuramos diversificar as práticas musicais sugeridas, levando em conta questões como acessibilidade, materiais utilizados, necessidade de auxílio de uma pessoa adulta e possibilidades criativas. As crianças foram convidadas a cantar e dançar o ritmo da catira, aprender novas canções, musicar versos de ciranda, compor cantigas de trabalho abordando as tarefas de casa, brincar com jogo de copos fazendo o ritmo do cacuriá, dentre outras.

No terceiro projeto, debruçamo-nos sobre os autos de boi realizados em diferentes regiões do Brasil. Intitulado “Que boi é esse?”, o projeto de quatro episódios ganhou formato de *podcast*,¹ apresentando uma aventura envolvendo personagens do Boi de Mamão.² Decidimos pelo formato de *podcast* pela facilidade de envio às famílias: hospedado em plataforma on-line, o material pôde ser enviado por WhatsApp para as escolas que usam este meio de comunicação, sem o consumo extra de dados. Outro fator determinante foi a intenção de pensar projetos sem apoios visuais, incentivando e

¹ *Podcasts* são programas de áudio que podem ser baixados da internet ou reproduzidos em serviços de *streaming*.

² Manifestação cultural típica de Santa Catarina.

valorizando a imaginação e a escuta e buscando diminuir o tempo de exposição das crianças às telas de computadores e celulares.

Trata-se de uma saga em que o Boi de Mamão viaja pelo Brasil para conhecer seus parentes, visitando outros autos de Boi a cada episódio: Boi-Bumbá, Cavalo Marinho e Bumba meu Boi. São apresentadas: músicas características das manifestações, personagens, indumentárias, instrumentação utilizada, danças e outras curiosidades. O roteiro demandou estudos e pesquisa sobre diferentes brincadeiras de boi do Brasil, pois consideramos importante apresentar cada manifestação de acordo com suas especificidades. Dentre as práticas musicais propostas, citamos: pesquisar autos de boi do Brasil; imaginar e desenhar a Maricota após dançar o cavalo marinho; desenhar o passeio sonoro da Bernunça em Parintins; cantar e inventar novas toadas de Boi.

O último projeto de 2020 foi “Mbya-Guarani na escola”, baseado no material didático elaborado por Tristão (2020)¹ para o trabalho com esta cultura indígena em escolas de educação básica não indígenas.² Com cinco episódios, o projeto – também em formato de *podcast* – apresenta diferentes elementos da cultura Mbya-Guarani, envolvendo canções, além da participação de dois indígenas da comunidade pesquisada, que trouxeram informações sobre as músicas, palavras e elementos culturais. Assim como nos projetos anteriores, cada episódio propõe uma prática musical criativa para ser feita em casa.

Possibilidades e desafios dos projetos criativos-musicais

Muitas foram as incertezas no decorrer do ano letivo de 2020, desde questões relacionadas à própria pandemia aos materiais didáticos a serem enviados às crianças e seu acesso. A falta de acesso à internet e aos dispositivos mínimos por parte das famílias para receberem os projetos levou as escolas a exigirem das professoras que os adaptassem em materiais impressos, a serem retirados na escola, quebrando o isolamento social. Este foi um desafio que limitou nossas ações e reduziu a qualidade dos projetos, entendendo que não é possível desenvolver atividades musicais criativas e significativas exclusivamente por escrito.

¹ Material didático disponível em: <https://www.udesc.br/ceart/inventa/publicacoes/didatico>.

² Texto retirado do site: <https://www.udesc.br/ceart/inventa/podcast/mbya>.

Já o trabalho com o formato *podcast* foi um desafio que nos possibilitou a aprendizagem de diferentes recursos tecnológicos, como as ferramentas usadas para gravação e edição dos áudios colaborativamente. Neste processo, foi importante refletir sobre algumas questões, como: duração do *podcast*, construção das narrativas, equilíbrio entre as falas e as músicas, descrições que suprissem a não utilização de apoio visual e inserção das propostas de práticas musicais. Para a equipe, foi a descoberta de um formato que abriu novas possibilidades para os projetos criativo-musicais, possibilitando acesso facilitado às famílias, redução do tempo de tela para as crianças e valorização do material sonoro, essencial à nossa área. Estes materiais continuam sendo trabalhados este ano no ensino presencial e estão à disposição para utilização de outros professores.

A possibilidade de trabalhar colaborativamente foi crucial para a elaboração dos projetos: as discussões enriqueceram nossas ideias em relação à aula de música na pandemia; o compartilhamento de conhecimentos possibilitou o aprofundamento das temáticas e elaboração de projetos mais coerentes; a divisão de tarefas contribuiu para a construção de projetos com maior amplitude, e o apoio afetivo em tempos tão incertos nos trouxe motivação e perspectivas para a continuidade do trabalho.

Apesar de todos esses desafios que enfrentamos – e seguimos enfrentando –, aprendemos muito com esse processo e tivemos retornos gratificantes das crianças, que nos mostraram a manutenção do vínculo escolar, a compreensão das propostas e as suas relações criativas com elas. Para finalizar, consideramos que os trabalhos aqui apresentados não se restringem ao ensino remoto e/ou híbrido, podendo ser utilizados nas aulas presenciais e, inclusive, ser ampliados na relação direta com as crianças. Ressaltamos a importância de se refletir sobre o ensino e a aprendizagem de música nas escolas envolvendo as crianças, os processos colaborativos de planejamento entre professores e a escola como um espaço de interação social.

Referências

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

BEINEKE, Viviane. Aprendizagem musical criativa em tempos de pandemia: (re)compondo perspectivas e (im)possibilidades. **Orfeu**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 30-47, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/20180>.

BURNARD, Pamela. How children ascribe meaning to improvisation and composition: rethinking pedagogy in music education. **Music Education Research**, v. 2, n. 1, 2000.

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

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

NÓVOA, António. A pandemia de COVID-19 e o futuro da Educação. **Revista Com Censo #22**, Distrito Federal, v. 7, n. 3, ago. 2020.

PELIZZON, Lia Viégas Mariz de Oliveira. **Perspectivas teórico-metodológicas sobre criatividade na educação musical: uma análise nos anais dos congressos nacionais da abem (2015 e 2017)**. 2018. 113 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

QUEIROZ, Luiz Ricardo Silva. Escola, cultura, diversidade e educação musical: diálogos da contemporaneidade. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, v. 19, n. 37, 2013.

TAFURI, Johannella. Processes and teaching strategies in music improvisation with children. *In*: DELIÈGE, Irène; WIGGINS, Geraint A. (ed.). **Musical Creativity: multidisciplinary research in theory and practice**. New York: Psychology Press, 2006. p. 134-157.

TRISTÃO, Cláudia Yumico. **Vozes Mbya-Guarani na Escola: entre tramas e trilhas**. Trabalho de Conclusão do Mestrado Profissional em Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina (PROF-ARTES/UDESC), Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://www.udesc.br/ceart/inventa/publicacoes/didatico>.

A PRESENÇA DA MÚSICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA MODALIDADE NORMAL EM NÍVEL MÉDIO: UMA BREVE REVISÃO DE LITERATURA

MANZKE, Vítor Hugo Rodrigues¹
Universidade de Caxias do Sul (UCS)

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de²
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Resumo: O presente trabalho busca refletir sobre a presença da música e o desenvolvimento musical proposto na formação inicial de professores, em nível médio, através do Curso Normal, também denominado Magistério. Para tanto, é apresentado um breve histórico do Curso Normal no Brasil, uma revisão bibliográfica sobre a atuação de professoras generalistas em relação à música na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, assim como reflexões sobre a necessidade de ampliação das investigações sobre a presença da música na formação inicial de professores que é realizada em nível médio nos cursos de formação de professores. A escassez de trabalhos publicados sobre o tema justifica a discussão, também, a partir de trabalhos que versam sobre a formação musical das professoras formadas em nível superior, em Curso de Pedagogia. Dessa forma, a pesquisa sobre esta temática poderá contribuir para o conhecimento e para a reflexão sobre a formação musical de professores em nível médio.

Palavras-chave: Curso Normal/Magistério. Formação de Professores. Educação Musical.

Introdução

Desde meados do séc. XIX, a formação de professoras para atuar no jardim de infância e nas escolas de primeiras letras, que hoje equivalem à Educação Infantil e Anos

¹ E-mail: vhrmanzke@ucs.br

² E-mail: sergiofigueiredo.udesc@gmail.com

Iniciais do Ensino Fundamental, era feita no Curso Normal (CUNHA, 2021). Este curso equivale, em vários contextos, ao Curso de Magistério, oferecido como uma das modalidades do Ensino Médio. Predominantemente mulheres, as Normalistas - como eram chamadas as alunas destes cursos -, eram preparadas para atuar como professoras alfabetizadoras e responsáveis pela iniciação ao desenvolvimento integral das crianças (CUNHA, 2021). Segundo a autora, o Curso Normal passou a ser oferecido em todo Brasil a partir do início do séc. XX, tornando-se o principal responsável pela formação de professoras para as primeiras fases de escolarização em todo o território nacional.

A presença da música no processo formativo das professoras no Curso Normal se mistura com a própria história desse curso no Brasil. Segundo Cunha (2021), é em 1879 que a música é instituída como disciplina obrigatória no currículo destes cursos, com foco nas práticas de canto coletivo. Essa prática é reforçada mais tarde, em 1946, com a implementação do Canto Orfeônico como componente para a formação musical de professoras no Curso Normal, permanecendo até a implementação da Lei 5692/1971 (BRASIL, 1971), que estabeleceu a Educação Artística no currículo escolar. A Educação Artística incluía as Artes Cênicas, as Artes Plásticas, o Desenho e a Música, que eram oferecidas, regularmente, de forma polivalente, ou seja, um único professor era responsável por todas as linguagens artísticas na escola. Em 1996, com a homologação da Lei 9394/96 (BRASIL, 1996), a Educação Artística foi substituída por Arte, sendo complementada, em 2016, com a definição das quatro linguagens que devem fazer parte deste ensino: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro (BRASIL, 2016). Assim, entende-se que a música deve estar presente em todos os níveis da Educação Básica, o que inclui, obrigatoriamente, o Curso Normal ou Magistério.

A atuação das professoras formadas em nível médio, no Curso Normal, é garantida pelas políticas públicas brasileiras. A LDB de 1996, em seu artigo 62, admite “como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal” (BRASIL, 1996). Em 2019 foi publicada a resolução CNE/CP nº 02, estabelecendo as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica, reiterando a formação de docentes em nível médio.

A partir dessas considerações introdutórias, o texto apresenta elementos discutidos na literatura da área de formação de professores em nível médio e superior,

considerando de forma específica a inserção da música nesta formação. Ao final do texto é apresentada uma proposta de pesquisa que será realizada, com o propósito de ampliar as discussões sobre a formação musical de professores em nível médio.

A música na formação de professores no Curso Normal e no Curso de Pedagogia

O ensino de música desenvolvido por professoras formadas nos cursos na modalidade Normal, ainda é temática pouco tratada em pesquisas brasileiras.

Investigando a formação musical do professor formado em nível médio, na modalidade normal, chamou a atenção as poucas pesquisas entre os anos de 1996 e 2019 envolvendo esta temática. Apenas uma tese e uma dissertação que foram publicadas nesse recorte temporal discutem a música na formação do professor em nível médio, no curso Normal, nas primeiras décadas do século passado. (CUNHA, 2021, p. 81).

Oliveira (2004) investigou a prática de canto coletivo na disciplina de música do Curso Normal de Belo Horizonte nas primeiras décadas do séc. XX. Por sua vez, Jardim (2004) estudou escolas em São Paulo durante a Primeira República, destacando o ensino de música na formação de professores em nível médio., com foco no canto orfeônico.

A escassez de publicações que se dediquem à temática da música na formação de professores no ensino médio, conduz à necessidade de utilizar literatura que trata desta mesma temática no ensino superior. Ainda que sejam níveis educacionais diferentes, a problemática é semelhante, na medida em que vários trabalhos discutem essa formação musical nos Cursos de Pedagogia, que preparam professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que são os níveis educacionais de atuação dos professores formados no Curso Normal.

A partir do conteúdo de documentos legais (BRASIL, 1996, 2018 e 2019), o professor generalista deve ser responsável por todos os conteúdos curriculares, portanto, deve, também, lidar com conhecimentos relativos às linguagens artísticas. Esta interpretação não exclui a possibilidade de que professores especialistas atuem de forma integrada com os professores generalistas, como sugere a literatura da área (BELLOCHIO, 2000; FIGUEIREDO, 2005). Entretanto, o estudo da música ainda não é uma realidade comum em muitos Cursos de Pedagogia no Brasil, como evidenciam os trabalhos de Figueiredo (2004), Furquim e Bellochio (2010) e Schwan et al. (2018).

A formação musical de professoras generalistas, bem como a importância da música na prática pedagógica destas professoras, tem sido objeto de pesquisas no Brasil.

Autores como Bellochio (2000), Figueiredo (2003, 2004, 2007), Werle e Bellochio (2009), Vasconcelos (2013), Bellochio e Garbosa (2014), Weber e Bellochio (2015), Manzke (2016, 2019) e Cunha (2021) tem dedicado suas investigações a tal temática.

A contribuição do professor generalista para o desenvolvimento musical das crianças passa primeiramente pela compreensão que este professor tem sobre música e artes na formação de indivíduos. Enquanto ele estiver vinculado aos paradigmas que colocam arte para poucos talentosos não haverá segurança nem confiança para desenvolver qualquer programa de música. É essencial que se repense a educação musical que pode ser administrada para este e por este professor generalista, respeitando o contexto onde tal educação está inserida. (FIGUEIREDO, 2003, p. 24).

Ainda que possa ser questionada a atuação musical de professores generalistas em contraponto com a atuação de professores licenciados em música, “é bom destacar que esse professor (pedagogo) não é especialista em música e sim no desenvolvimento de crianças pequenas, é responsável pela educação da criança numa perspectiva integral” (WERLE; BELLOCHIO, 2009, p. 106). Ou seja, o professor generalista não realiza o mesmo trabalho do professor especialista em música, porém, por utilizar a música em seu processo pedagógico, deveria ter uma formação adequada na área.

Generalistas e especialistas desempenham papéis diferentes na escola e antes de dizer que professores generalistas não possuem as condições adequadas para incluírem música na sua prática escolar, é preciso definir o que cada tipo de profissional deve fazer na escola. [...] A presença do especialista em música poderia contribuir para o aprofundamento de atividades musicais, mas o professor generalista é aquele que está com as crianças a maior parte do tempo e poderia aproveitar muitas situações para incluir música no cotidiano escolar. (FIGUEIREDO, 2007, p. 34).

Referindo-se aos cursos de licenciatura em música e em pedagogia, podendo ser ampliada a visão para o Curso Normal, Bellochio (2000) afirma não haver, “na maioria das vezes, um diálogo, aberto, crítico e conjunto sobre alguns encaminhamentos, mais sólidos, que poderiam ser realizados entre os dois cursos” (BELLOCHIO, 2000, p. 125).

A literatura que trata da formação musical de professores generalistas evidencia que tal formação é possível. Diversos autores, incluindo os já mencionados neste texto, relatam experiências que foram efetivamente realizadas, o que por si só já representa uma postura com relação à educação musical que poderia ser compartilhada pelos profissionais da escola, tanto especialistas quanto generalistas. Há, portanto, uma lacuna na literatura com relação a este aprofundamento, que poderia dimensionar de forma mais objetiva o que se poderia assumir como formação musical para professores generalistas em diferentes contextos, incluindo aqueles formados nos cursos oferecidos em nível médio.

Considerações finais

Este trabalho, ao focar na presença da música no Curso Normal, em diálogo com a formação no Curso de Pedagogia, buscou fomentar a reflexão sobre os processos de ensino e de aprendizagem presentes nos cursos de formação de professores em nível médio e em nível superior. A relevância da formação musical para professores que atuam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental é apresentada na literatura, evidenciando a possibilidade de tal formação em nome da qualidade da educação oferecida na escola. Dessa forma, ampliar o debate sobre tal formação é relevante e necessário, considerando, inclusive, a escassez de trabalhos especialmente voltados para o Curso Normal.

Considerando a necessidade de ampliação dos debates sobre a educação musical oferecida nos cursos de formação de professores em nível médio, propõe-se a realização de uma pesquisa no estado do Rio Grande Sul sobre esta temática. Neste estado brasileiro, o cenário e história do Curso Normal não é diferente do restante do Brasil. Atualmente, segundo a Secretaria Estadual de Educação¹, 104 instituições oferecem o Curso Normal, referindo-se exclusivamente às instituições da rede pública estadual de ensino.

Na região da Serra Gaúcha, contexto onde se desenvolverá uma pesquisa referente à música no Curso Normal, não foram encontrados registros de trabalhos acadêmicos sobre o assunto. Essa ausência de trabalhos estimula a realização de pesquisa que não só apresente um panorama da situação atual, mas que estude e reflita sobre a qualidade e a necessidade de manutenção da formação de professores em nível médio. Um levantamento prévio indica que o Curso Normal está ativo em cinco instituições em cinco municípios diferentes na Serra Gaúcha. Nestes cursos, os conteúdos musicais são desenvolvidos principalmente na disciplina de Arte, sendo que outras disciplinas do curso costumam utilizar a música como abordagem metodológica para o desenvolvimento das suas atividades.

A realização de uma pesquisa sobre a formação musical oferecida no Curso Normal em um contexto específico do estado do Rio Grande do Sul poderá contribuir com os debates sobre essa temática. Assim, será possível compreender como a educação musical está incluída no processo formativo em nível médio, contribuindo para a

¹ https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/curso_normal_rel_esc.pdf

qualificação de futuros professores em relação ao desenvolvimento musical pessoal e de seus alunos.

Referências

- BELLOCHIO, Claudia R. **A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2000.
- BELLOCHIO, GARBOSA, Luciana W. F. (orgs.). **Educação Musical e Pedagogia: Pesquisas, Escutas e Ações.** Campinas: Mercado de Letras, 2014.
- BRASIL. Lei nº 5692, de 18 de agosto de 1971. **Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1. e 2. Graus, e da outras providências.** Diário oficial, Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 11 ago. 2021.
- BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário oficial, Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 11 ago. 2021.
- BRASIL. Lei nº 13.278, de 02 de maio de 2016. **Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte.** Diário Oficial, Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm. Acesso em: 11 ago. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 ago. 2021
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).** Brasília, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 ago. 2021
- CUNHA, Conceição M. **A música no processo de formação integral de professores em nível médio: um estudo de caso no Curso de Magistério na Escola de Educação Básica de Araranguá.** Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, 2021.
- FIGUEIREDO, Sérgio L. F. **A educação musical de professores generalistas.** Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical. v.II, nº 5. p. 17-27. México: 2003.
- FIGUEIREDO, Sérgio L. F. **A preparação musical de professores generalistas no Brasil.** Revista da ABEM, v. 11, p. 55-62. Porto Alegre: 2004.
- FIGUEIREDO, Sérgio L. F. **Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais.** Revista da ABEM, v. 12, p. 21-29. Porto Alegre: 2005.

FIGUEIREDO, Sérgio L. F. **A pesquisa sobre a prática musical de professores generalistas no Brasil:** situação atual e perspectivas para o futuro. Em Pauta, v. 18, n. 30. Porto Alegre: 2007.

FURQUIM, Alexandra; BELLOCHIO, Cláudia. **A formação musical de professores unidocente:** um estudo em cursos de pedagogia do Rio Grande do Sul. Revista da ABEM, v. 24, p. 54-63, Porto Alegre: 2010.

JARDIM, V. L. G. **Os sons da república:** o ensino da música nas escolas públicas de São Paulo na Primeira República 1889-1930. Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 2004.

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

MANZKE, V. H. R. Processos de formação musical para professoras generalistas. In: SCHAMBECK, R. F.; FIGUEIREDO, S. L.; BEINEKE, V. **Processos e práticas em educação musical:** formação e pesquisa. Belo Horizonte: Fino Traço, 2019.

OLIVEIRA, F. C. S. de. **O canto civilizador:** música como disciplina escolar nos ensinos primário e normal de Minas Gerais, durante as primeiras décadas do século XX. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

SCHWAN, Ivan C.; BELLOCHIO, Claudia R.; AHMAD, Laila A. S. **Pedagogia e Música:** um mapeamento nos anais dos encontros nacionais da Associação Brasileira de Educação Musical e nas Revistas da ABEM entre 2008 e 2017. ABEM 2018.

VASCONCELOS, Débora Abreu de. **Aprendizagens Musicais de Pedagogos:** um estudo a partir de pesquisa-ação com professores da Rede Municipal de Sinop/MT. Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. 21. Anais... Pirenópolis: nov. 2013. p. 488-496.

WEBER, Vanessa; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. **Pedagogos e educação musical no Brasil:** um tema mapeado na Revista da ABEM (2009, 2014). Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. 22. Anais... Natal: out. 2015.

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