

MÚSICA E PALAVRA: uma experiência de educação musical no contexto escolar

LIVRAMENTO, Natália dos Santos¹
SILVA, Thiago Leonardo da²
AMARAL, Maria Luiza Feres do³

Resumo: Este artigo descreve um relato de experiência realizada no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) em Itajaí com aulas de música durante a disciplina de estágio supervisionado. O objetivo que se pretende a partir do que for levantado neste trabalho é refletir sobre as metodologias de ensino de música nos contextos escolares. Os relatos descritos dão entendimento e características a respeito da pesquisa como o de caráter qualitativa. Os principais autores utilizados como suporte teórico foram: BRITO (2001); FREIRE (1985) (1994) e SWANWICK (2003). Os resultados obtidos e analisados a partir dos relatos vivenciados possibilitaram compreender a educação musical como prática interdisciplinar.

Palavras Chave: Música e palavra, metodologia do ensino da música, interdisciplinaridade.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho relata uma experiência das aulas de música realizadas na instituição Centro de Educação de Jovens e Adultos⁴ (CEJA), e busca relacioná-la com reflexões metodológicas e sociais, como também analisa mais profundamente a temática abordada em sala de aula no âmbito da educação musical, tendo como tema geral “Práticas musicais: uma motivação na educação”, e como sub-tema “Música e Linguagem: uma abordagem sonora e social”.

O artigo tratará de expor as questões que norteiam as metodologias de ensino, mais especificamente na educação musical, seguindo com o detalhamento

¹ Acadêmica do 7º período do curso de licenciatura em música da UNIVALI.

² Acadêmico do 7º período do curso de licenciatura em música UNIVALI.

³ Professora orientadora da disciplina: ESTÁGIO SUPERVISIONADO: PESQUISA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA do curso de licenciatura em música da UNIVALI.

⁴ A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade da Educação Básica que garante a jovens e adultos (a partir de 18 anos) o direito à formação na especificidade de seu tempo humano e assegura-lhes a permanência e a continuidade dos estudos ao longo da vida.

das aulas de estágio caracterizadas como pesquisa de caráter qualitativa; os relatos de experiência que proporcionaram a coleta de dados podendo por fim serem analisados de acordo com os resultados obtidos.

Apesar de o CEJA pertencer à modalidade básica da educação, a realidade que constitui suas salas de aula é um universo de faixas etárias que variam dos 18 aos 80 anos. Além desse contexto, outro fator muito importante presente na instituição é o trabalho com a inclusão⁵. Portanto, pensar em uma aula de música para o perfil do CEJA é um grande desafio para o educador musical. Já compreendendo que esta é uma situação atípica e delicada, a problemática ainda estaria por vir: fazer com que as aulas de música possuíssem relevância no contexto escolar da instituição.

Planejar as aulas de música diante do contexto relatado requer um cuidado muito grande, não só com a escolha das temáticas musicais, mas principalmente com as metodologias que são empregadas em sala de aula. Após conhecer um pouco os alunos, os professores compreenderam que deveriam criar um elo entre o motivo que os fazia estar na escola – a vontade de saber ler e escrever – com as aulas de música. Por isso, o objetivo geral foi oportunizar uma experiência musical a partir da palavra (linguagem), entendendo que esta pode constituir em sua formação e significado (semântica), diálogo direto com conteúdos musicais. Todas as aulas realizadas apoiaram-se nas ideias propostas pelo modelo TECLA⁶, desenvolvido pelo educador musical Swanwick, ou seja,

Olhar um eficiente professor de música trabalhando (em vez de um “treinador” ou “instrutor”) é observar esse forte senso de intenção musical relacionando com propósitos educacionais: as técnicas são usadas para fins

⁵ Trata-se de inclusão, pois a instituição recebe alunos com: baixa renda econômica; problemas no desenvolvimento escolar; deficiências cognitivas, físicas e mentais.

⁶ T- Técnica (manipulação do instrumento, notação simbólica, audição).

E- Execução (tocar, cantar).

C- Composição (criação, improvisação).

L- Literatura (história da música).

A- Apreciação (reconhecimento de estilos/ formas/ tonalidade/ graus).

musicais, o conhecimento de fato informa a compreensão musical. (SWANWICK, 2003, p. 58).

O resultado final das intervenções foi a imersão em um poema de Carlos Drummond de Andrade, buscando extrair informações musicais e realizando uma nova interpretação da obra- uma leitura musical. Trabalhos como esse, inspiram-se nos conceitos da poesia sonora, uma prática realizada tanto no âmbito literário quanto no musical. Sobre tais ideais da poesia sonora, Quaranta (2007) nos orienta a uma breve compreensão conceitual

A poesia sonora poderia ser definida como aquela que evita usar a palavra como mero veículo de significados. A composição do poema ou texto fonético está estruturada com sons que requerem uma realização acústica e uma performance. Esta se diferenciaria da poesia declamada ou recitada tradicionalmente pela introdução de técnicas fonéticas, ruídos e, sobretudo, por seu caráter experimental no uso da linguagem (ou por evitar usar as palavras como linguagem). Essa mistura de timbre e de linguagem talvez seja a chave para encontrar uma ponte entre uma música que poderíamos chamar poética e uma poesia fundada na materialidade do som. (QUARANTA, 2007, p.2)

Por fim, a educação musical vista a partir de um viés interdisciplinar, poderá fazer mais sentido àqueles alunos que iniciam um contato com a música. É imprescindível um discurso e uma metodologia adequada do professor para que se obtenham resultados significativos para o ensino dos alunos. Um exemplo sobre interdisciplinaridade realizada foi entre música e literatura, pois são manifestações artísticas que se aproximam “pelo jogo de sons, a outra pelo jogo de palavras.” (MELO, 2005, p.1).

QUE MÉTODO USAR?

Uma realidade particular como a do CEJA fez com que os professores refletissem sobre como e quais seriam as metodologias adequadas às aulas de música realizadas na instituição. Quando o assunto de metodologias vem à tona,

surge uma série de questionamentos a respeito de sua natureza, suas aplicabilidades e significâncias.

Para falar de novas metodologias para o ensino da música, eu começaria perguntando: o que se entende por metodologia? O que é um método? E o que seriam novas metodologias? Mais do que isso: para que falar de “novas metodologias” para o ensino da música? O que se pretende ensinar? A quem? E por quê? (BRITO, 2001, p.25).

Em seu livro, “Koellreutter Educador”, Brito (2001) discorre sobre as relações que Koellreutter fazia entre a educação musical e outras áreas do conhecimento, sempre em trabalho interdisciplinar; pois assim, entendia ele que o ser humano seria privilegiado. Portanto, o foco do trabalho realizado não eram os conhecimentos musicais apresentados, assimilados e manuseados, isoladamente; e sim uma valorização do sujeito quanto homem. Aquele que cria e é capaz, fazendo relações e atribuindo significados aos conteúdos para a sua vida pessoal. Tudo aquilo tendia fazer algum sentido ao aluno, para que assim, tivesse liberdade para manipular os conteúdos, atribuindo-lhes valores. Na área da educação musical, Swanwick (2003) critica os disparates cometidos quando se trata da música como um fenômeno isolado, quando diz que

O problema é que ela falha em conectar a experiência musical com outras experiências de qualquer modo direto. A música foi novamente removida da vida, transformada em uma espécie de jogo como se fosse uma forma intelectual. Parece que expectativa e a surpresa são parte do mecanismo de compromisso com a obra. (SWANWICK, 2003, p.22).

Nas clássicas obras do educador Paulo Freire, se tem exemplos de caminhos sobre a educação, o professor, o aluno. Nas aulas realizadas no CEJA, os diferentes perfis dos alunos nos chamaram a atenção, em especial suas singularidades. A dedicação estava na superação de cada aluno perante suas fragilidades e frustrações, estimulando-os como sujeitos capazes de acreditar em si, responsáveis por cada etapa percorrida e vencida, entendendo que o mérito era pessoal.

Há uma pluralidade nas relações do homem com o mundo, na medida em que responde à ampla variedade dos seus desafios. Em que não se esgota num tipo padronizado de resposta. A sua pluralidade não é só em face dos diferentes desafios que partem do seu contexto, mas em face de um mesmo desafio. No jogo constante de suas respostas, altera-se no próprio ato de responder. Organiza-se. Escolhe a melhor resposta. Testa-se. Age. Faz tudo isso com a certeza de quem usa uma ferramenta, com a consciência de quem está diante de algo que o desafia. Nas relações que o homem estabelece com o mundo há, por isso mesmo, uma pluralidade na própria singularidade. E há também uma nota presente de criticidade. A captação que faz dos dados objetivos de sua realidade, como dos laços que prendem um dado a outro, ou um fato a outro, é naturalmente crítica, por isso, reflexiva e não reflexa, como seria na esfera dos contatos. Ademais, é o homem, e somente ele, capaz de transcender. (FREIRE, 1994, p.39-40)

O compromisso que se deve ter em quanto educadores musicais é primeiramente com a educação, pois vem antes da palavra musical, ao se chamar educação musical. Muitas vezes se esquece deste detalhe, ou se deixa de lado a educação, pois de modo geral, prioriza-se a música separadamente. A questão não é discutir sua grandeza como arte, expressão; e sim nos apoiar sobre a música numa perspectiva educacional, como finalidade. Mais uma vez deve-se retornar às reflexões que norteiam a prática como educadores musicais, para que assim os alunos possam desfrutar da prática musical como sublimidade. Neste sentido, Brito (2001) exemplifica como Koellreutter fazia ponderações sobre a educação musical,

Por outro lado, no decorrer de sua vida, o professor, com a ampliação e o enriquecimento de sua experiência pessoal, redimensionou o papel da música na educação, de modo mais geral, conferindo-lhe funções que transcendem os limites da formação musical. Por isso ele passou a falar em educação musical funcional, ou seja, aquela voltada às necessidades da sociedade, do indivíduo, em “tempo real”, atual, e não fundamentada em objetivos, valores, princípios e conteúdos que remetem épocas passadas, em que viviam outros seres humanos, com necessidades e características próprias. (BRITO, 2001, p.31).

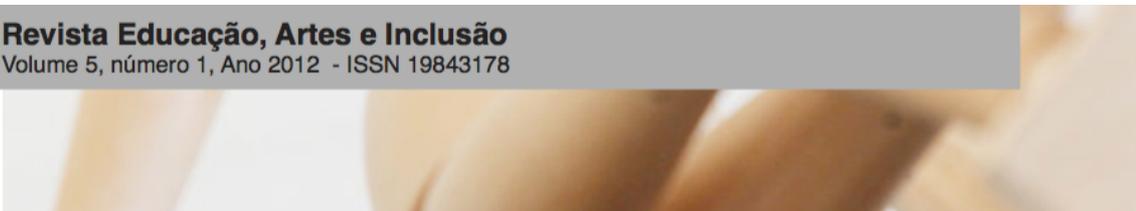
A educação problematizadora como descreve Freire (1985, p.42), é uma visão em que o educando busca estar em contato com sua consciência “[...] respondendo à essência do ser da consciência que é a sua intencionalidade...”, ao contrário de uma educação “bancária” em que o aluno é um mero paciente.

A educação problematizadora, que não é fixismo reacionário, é futuridade revolucionária. Dai que seja profética e, como tal, esperançosa. Dai que corresponda à condição dos homens como seres históricos e à sua historicidade. Dai que identifique com eles como seres mais além de si mesmos – como “projetos”- como seres que caminham para frente, que olham para frente; como seres a quem o imobilismo ameaça de morte; para quem o olhar traz não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro. Dai que se identifiquem com o movimento permanente em que se acham inscritos os homens, como seres que sabem inconclusos; movimento que é histórico e que tem o seu ponto de partida, o sujeito, o seu objetivo. (FREIRE, 1985, p.42)

Nas aulas de música, muitas vezes o aluno ocupa papel passivo, onde é um receptor de informações e conteúdos. Não estamos discordando sobre quão específicos são os conhecimentos e os conteúdos musicais, e que exigem uma dedicação do aluno para que os assimile. Porém, acima dessas questões, é necessário retornar às essencialidades de educar e, mais uma vez, Koellreutter nos mostra como concebia a educação musical,

Nos cursos de atualização pedagógica o professor nos orientava a ensinar “aquilo que o aluno quer saber”. Mais uma vez cabe a analogia: “O caminho se faz ao caminhar.” Desse modo, cabe ao educador facilitar situações para uma aprendizagem auto dirigida, com ênfase na criatividade, em lugar da padronização, da planificação e dos currículos rígidos presentes na educação tradicional. Mais do que programas que visam a resultados precisos e imediatos, é preciso que favoreçam o relacionamento entre o conhecimento (em suas diversas áreas), a sociedade, o indivíduo, estimulando, e não tolhendo, o ser criativo que habita em cada um de nós. “É preciso aprender a apreender do aluno o que ensinar”, repetia sempre Koellreutter. (BRITO, 2011, p.31).

Para as aulas de música realizadas no CEJA, manteve-se o cuidado com o contexto escolar que se diferencia dos demais. Para a maioria dos alunos, estar em sala de aula é um desafio vencido diariamente; por isso as aulas de música deveriam se inserir em todo o processo educacional, dialogando diretamente com outras áreas do conhecimento, fazendo-se metodologicamente interdisciplinar. Desta maneira a música se fez presente na sala de aula, argumentando-se como elemento cotidiano dos alunos. Para muitos alunos do CEJA, a “palavra” é o motivo de voltar à escola; realizar o sonho de saber ler e escrever, dominar a escrita e



manipular as palavras. Por isso, todas as atividades musicais trabalhadas em aula possuíam a “palavra” como fonte geradora dos conteúdos musicais. A semântica das palavras levou ao contato direto com a expressividade dos sons musicais. A separação silábica deu suporte para compreender e desenvolver atividades rítmicas. Os sotaques possibilitaram reconhecer o que é melodia e brincar com as diferentes maneiras de emitir a fala e a voz cantada. Esta metodologia estava conectada a realidade dos alunos, fazendo com que as aulas de música extraíssem de cada um deles o necessário para se fazer música, tornando-se acessíveis e gerando mais uma perspectiva de trabalho no âmbito da educação musical.

METODOLOGIA

O presente artigo partiu da análise da prática pedagógica executada por estagiários em licenciatura em música. O estágio desenvolveu-se com uma turma de 4º série – nivelada com aproximadamente 20 alunos de 15 a 80 anos–, em uma escola de Educação de Jovens e Adultos, num total de 12 intervenções, sendo uma visita técnica e 1 aula diagnóstica. Realizado por dois acadêmicos, com auxílio de uma professora regular, duas monitoras, e sob a orientação da professora da disciplina Estágio Supervisionado.

O objetivo desse estágio foi oportunizar uma experiência musical a partir da palavra, entendendo que esta pode constituir em sua formação e significado (semântica) diálogo direto com os conteúdos musicais. Os resultados com base nos objetivos foram avaliados pelos estagiários seguindo os critérios: relacionar palavras com sons musicais; perceber pulso e ritmo através da separação silábica; diferenciar melodias contidas na emissão das palavras; ler e interpretar “Poema Patético” de Carlos Drummond de Andrade e sonorizar o poema em conjunto.

O trabalho descrito compõe-se como pesquisa de caráter qualitativo, apresentando as seguintes características que a identificam como tal:

1) o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental; 2) caráter descritivo; 3) o significado que as pessoas dão às coisas e a sua vida como preocupação do pesquisador; 4) enfoque indutivo.(GODOY, 1995, p. 62 apud NEVES, 1996)

Todas as intervenções foram desenvolvidas previamente com planos de aula e após sua aplicação foram registradas em relatórios, como forma de avaliar não somente os alunos e as atividades, como também o trabalho dos estagiários na prática docente.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

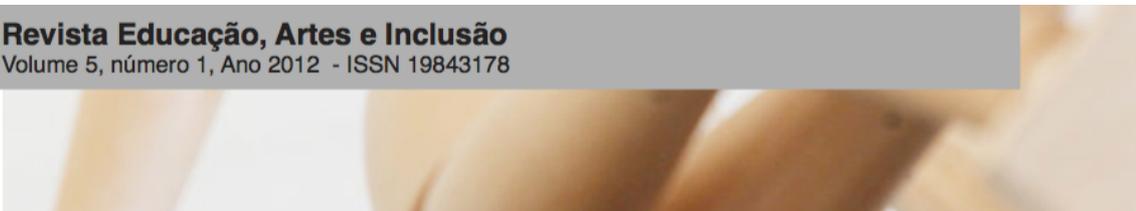
A minha maneira de trabalhar parte sempre do aluno, dele para mim, e não ao contrario. O assunto das aulas resulta sempre de um dialogo, de uma discussão entre os dois pólos – clientela e professor: Os estudantes, naturalmente, não perguntam no inicio. Então, o problema é como motivá-los, criando uma situação de polemica que lhes interesse ou simplesmente partindo da pratica musical. Essa pratica tem que ser renovadora [...] (KOELLREUTTER, 1997, p.134 apud BRITO, 2001)

Após obter dados sobre a turma e a realidade da escola – momento vivenciado durante a aula diagnostica- os professores puderam traçar suas metas para o trabalho que estaria por vir. Iniciada a prática, no primeiro momento ocorreu uma socialização entre a turma e os professores, para que assim se obtivesse uma compreensão de quem eram os alunos. Todos puderam dizer seus nomes, suas características pessoais, sonhos, ideais, desejos. Logo após esse primeiro contato, os professores aplicaram uma atividade que tinha por intuito relacionar os significados das palavras (ditas pelos alunos- algo que definisse aquela pessoa) com sons musicais, exemplo: uma pessoa determinada – som forte, marcante; uma pessoa cansada – som fraco, pausado. Em seguida, os professores iniciaram um trabalho com ritmo – que seria aprofundado nas futuras aulas- utilizando novamente palavras; relacionando ritmo com divisão silábica, da seguinte forma: palavras com quatro silabas, seriam quatro pulsos, com três silabas, três pulsos, e assim por diante.

Retornando à atividade que utilizaria o caráter de expressividade das palavras com os sons musicais, os professores propuseram uma dinâmica que os alunos descrevessem diferentes sensações que correspondessem às músicas apreciadas em sala de aula. As obras apresentadas foram: 5ª Sinfonia de Beethoven, 1x0 de Pixinguinha e Modinha de Tom Jobim. Após a audição, os alunos escolheram palavras que expressassem os sentimentos causados por cada música. Surgiram palavras como: suspense, mistério, apreensão, medo (para a 5ª Sinfonia); alegre, agitada, pássaros, natureza, dança (para 1x0); velório, desespero, tristeza, dor, melancolia (para Modinha). Após relacionar as palavras às músicas, os alunos escolheram como base a 5ª Sinfonia de Beethoven para que eles próprios pudessem realizar experimentações musicais inspiradas no tema. Utilizaram instrumentos de percussão (tambor, pratos, reco-reco e chocalho) para sonorizar um ambiente de suspense que começava com uma marcação pesada e lenta do tambor, e gradativamente foram adicionando outros instrumentos. Os professores aproveitaram a oportunidade para explicar como a manipulação das propriedades do som (duração, intensidade, timbre e altura) pode dar à música um caráter de alegria, suspense, tristeza, etc.

Nas aulas seguintes foi retomada a temática rítmica, onde os professores continuaram trabalhando aspectos da divisão silábica, fazendo ligação com a divisão rítmica. Palavras que pudessem ser separadas em 2, 3, 4 e 5 sílabas e também que não poderiam ser separadas silabicamente. Na mesma aula, os alunos apreciaram a música “Momento I” do compositor Arnaldo Antunes, que é feita somente com sobreposições de palavras, fazendo um jogo com a rítmica das palavras. Após a audição, os alunos executaram uma atividade muito similar a proposta da música apreciada, com o objetivo de brincar com as acentuações de uma palavra - deslocando sua sílaba tônica- acompanhando com palmas, pés, os diferentes ritmos das palavras.

Feito isso, os alunos encontraram uma maneira de registrar a duração dos sons em símbolos. Dois tipos de sons foram trabalhados, os longos (_____) e curtos (_ _ _ _ _ _ _ _ _ _), juntamente com as alturas



dos sons grave (desenhado numa região inferior) e agudo (desenhado em uma região superior). Vários tipos de desenhos foram desenvolvidos com todas as informações trabalhadas na aula, e os alunos executavam oralmente com acompanhamento de percussão corporal.

Outro momento das intervenções foi dedicado à melodia – como reconhecê-la e como defini-la. Como ponto de partida os professores trabalharam com algo bem popular, uma das maiores características durante a emissão da fala, que é o sotaque. Foram apresentados aos alunos quatro diferentes áudios com sotaques nordestino, paulista, gaúcho, e o último, com o canto de um pássaro bastante conhecido, o Curió. Após o momento de apreciação, os professores indagaram os alunos sobre as diferenças contidas entre um áudio e outro. Logo, reconheceram que os sotaques e a entonação - “contorno melódico que acompanha um enunciado.” (AKERBERG, 2011, p.1) - os diferenciavam entre si. Alguns falavam mais “cantado”, outros mais “arrastado”. Partindo disso, foram feitas atividades cujo foco era trabalhar e desenvolver melodias

A última etapa das aulas se desenvolveu em torno do “Poema Patético” de Carlos Drummond de Andrade. Realizou-se diversas vezes a leitura, quando professores e alunos puderam trocar ideias sobre as diferentes interpretações da obra; chegando ao momento em que se buscou extrair informações musicais do poema, a partir das palavras que o constituíam. A atividade tinha a finalidade de sonorizar o poema, uma leitura musical. Os professores levaram aos alunos como apreciação, um exemplo que poderia auxiliá-los a desenvolver a sonorização, utilizado o poema sinfônico “Pedro e o Lobo” de Sergei Prokofiev com a Orquestra Sinfônica de Porto Alegre (OSPA), executando-o. Trata-se de um poema sinfônico, que cada personagem é representado por um instrumento musical, e a sonoridade tem a ver com a sua personalidade. A cada leitura do poema, buscou-se compreender qual a temática que o constituía e quais palavras se destacavam, analisando-o numa perspectiva musical.

Poema Patético

Carlos Drummond de Andrade

**Que barulho é esse na escada?
É o amor que está acabando,
é o homem que fechou a porta
e se enforcou na cortina.**

**Que barulho é esse na escada?
É Guiomar que tapou os olhos
e se assoou com estrondo.
É a lua imóvel sobre os pratos
e os metais que brilham na copa.**

**Que barulho é esse na escada?
É a torneira pingando água,
é o lamento imperceptível
de alguém que perdeu no jogo
enquanto a banda de música
vai baixando, baixando de tom.**

**Que barulho é esse na escada?
É a virgem com um trombone,
a criança com um tambor,
o bispo com uma campainha
e alguém abafando o rumor
que salta do meu coração**

Fig 1. Poema Patético
Fonte: Antologia Poética

As primeiras falas dos alunos sobre o poema já demonstravam uma sensibilização a respeito dos questionamentos, inquietudes e respostas levantados pelo autor. O início de cada parágrafo— “Que barulho é esse na escada?”— já se refere a uma ideia sonora, e em seu desenvolvimento também há referências explícitas de natureza sonora e/ou musical. Os alunos escolheram as palavras e frases: barulho; amor; fechou porta; estrondo; torneira pingando água; banda de música; trombone; tambor; campainha e coração, como as palavras que mais possuíam um caráter musical ou se expressavam como tal por meio de uma ação.

O próximo passo a ser dado era realizar a sonorização do poema através de uma adaptação e interpretação feita pelos alunos. Na versão feita por eles, o poema

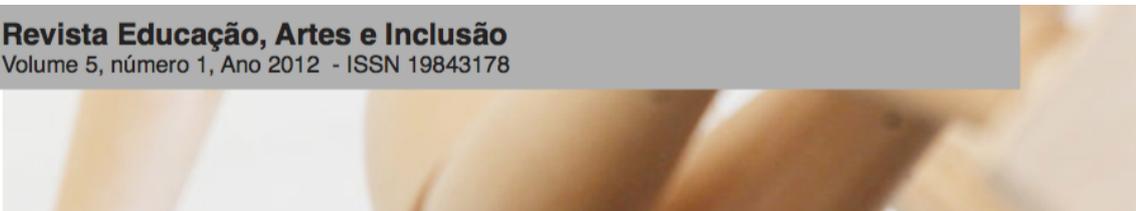


deveria girar em torno do questionamento central “Que barulho é esse na escada?”, seguindo com as respostas mais impactantes dadas na obra, e realizando inserções musicais para cada uma delas.

O final da sonorização do poema gerou o seguinte resultado: “Uma melodia executada por um metalofone representa o ‘amor’, quando é interrompida abruptamente por um estrondo (representado pelos instrumentos de percussão), calando-o. Vozes questionam o estrondo perguntando: Que barulho é esse na escada? É alguém abafando o rumor que salta do meu coração! – respondem à pergunta. Novamente o questionamento retorna: Que barulho é esse na escada? É alguém que perdeu no jogo enquanto a banda de música vai baixando, baixando de tom! - respondem novamente a indagação. Neste momento a banda de música é representada por um trecho da canção de Chico Buarque “A Banda”. Que barulho é esse na escada? – Perguntam novamente as vozes! É o amor que está acabando! – Respondem pela última vez, executando em seguida um coração pulsante – novamente com os instrumentos de percussão- que vão desacelerando o seu pulsar, chegando à sua última batida; até morrer!”

ANÁLISE E RESULTADOS

Antes de se iniciar o planejamento que guiaria as intervenções, foi decidido qual seria a instituição concedente do estágio. Quando se optou pelo CEJA, não se sabia como as aulas de música seriam recebidas pela instituição– esse trabalho é o primeiro estágio de música realizado no CEJA. Houve muita dificuldade de aceitação às aulas, como também pouco conhecimento a respeito da educação musical no contexto escolar; quando realizado o primeiro contato com a direção do centro. Inicialmente a escola só nos aceitaria se fossem feitas oficinas ao invés de aulas de estágio, trabalhando com diversos grupos e não com uma única turma, como deveria acontecer. Ao decorrer das aulas, a direção da escola voltou atrás de sua decisão, pois a primeira turma que recebia as aulas já estava muito envolvida com o trabalho. Essa mudança se deveu à professora regular da turma que acompanhava



cada aula e pediu à direção que assim permanecesse, e principalmente pelo efeito que as aulas de música causavam, por agregar e envolver o cotidiano dos alunos.

Os professores puderam perceber uma receptividade grande por parte dos alunos em cada atividade realizada, onde todos buscavam ser participativos, mostrando-se entusiasmados e, principalmente curiosos com as propostas. Percebia-se que os alunos criavam elos entre as atividades e suas vivências pessoais, principalmente quando as aulas de música entrelaçavam-se às aulas de alfabetização. Muitas vezes a professora regular nos relatava sobre os efeitos que as aulas de música causavam: *Como eles possuem facilidade, demonstram fluidez para resolver algumas questões onde geralmente possuem dificuldade, se expressam com mais naturalidade. Eu passo o maior trabalho nas aulas de redação com eles, só para que me digam uma palavra para iniciar um texto.* Esses relatos foram muito importantes, pois se teve certeza que as aulas de música ecoavam durante o resto da semana, e se faziam presentes em todo o processo de ensino aprendizagem.

A prática instrumental esteve presente durante as aulas, e notávamos que para eles, esses momentos eram muito especiais. Primeiramente com a presença dos instrumentos musicais na rotina escolar, onde tudo era “novidade”, e segundo, por manipular os instrumentos, sentindo-se capazes de produzir um som, e em conjunto com os demais colegas, reproduzir uma ideia musical. Outro ponto de importância que a prática instrumental proporcionou aos alunos foi um maior desenvolvimento das coordenações motoras a partir da prática instrumental.

Nas intervenções em que foi trabalhado o “Poema Patético, os alunos se comprometeram com o trabalho, realizando-o de forma intensa a cada aula; através de leituras, reflexões, foi possível interpretar o poema musicalmente, compreendendo que pode-se ir além das palavras que o compunha. Os efeitos destas propostas foram sentidos em diversos aspectos: entusiasmo para leitura; maior fluência na leitura, uma melhor interpretação textual e, principalmente a aplicação dos conhecimentos desenvolvidos nas aulas de música.

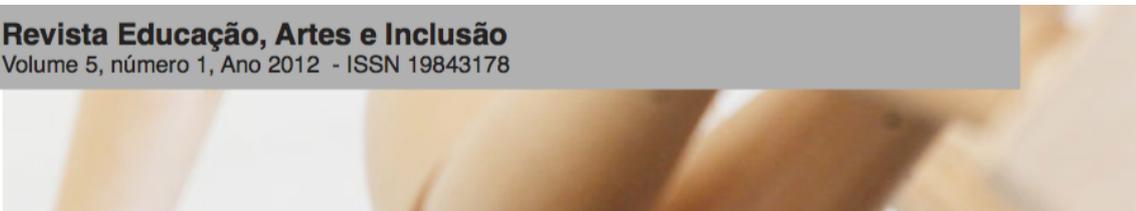


CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência descrita nesse trabalho trouxe reflexões sobre o desafio de realizar aulas de música num ambiente tão diversificado que é do CEJA e superando a resistência que aulas música encontraram no contexto da instituição. As estratégias de ensino utilizaram os alunos como foco principal de todo o processo, para que não se cansassem e simplesmente desprezassem as aulas de música, sentido-se responsáveis por cada resultado.

Pensando nas questões metodológicas, a prática musical se fez presente, juntando a necessidade de ler e escrever com o fazer musical. Assim as aulas tornaram-se mais interessantes, resultando em uma notória satisfação dos alunos como sujeitos ativos no processo de construção do conhecimento; realizando a educação musical como prática que dialoga ativamente com outras áreas do conhecimento, fazendo-se interdisciplinar. Por isso, as reflexões a respeito das metodologias da educação musical trazidas por este trabalho, a partir das ideias de BRITO (2001), FREIRE (1985) (1994), vão ao encontro da prática realizada no CEJA.

Os resultados obtidos e analisados demonstraram não somente como as propostas deste trabalho de estágio foram bem sucedidas no contexto escolar, mas acima de tudo, como se repensar na educação musical como prática educacional; que sensibiliza e valoriza o ser humano perante sua trajetória social.



REFERÊNCIAS

AKERBERG, Marianne. *Aquisição da pronúncia: a entoação em afirmações e perguntas sim/não*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v50n1/a09v50n1.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2012.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Antologia poética*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

BRASIL. *Ministério da Educação*. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acessado em: 15 de junho de 2012.

BRITO, Teca Alencar de. *Koellreutter educador: O homem como objetivo da educação musical*. São Paulo: Peirópolis, 2001.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

_____ - *Pedagogia do oprimido*. 15a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

MELO, Cimara Valim de. *Música popular brasileira e literatura: um estímulo interdisciplinar através dos textos*. Disponível em: <<http://ensino.univates.br/~4iberoamericano/trabalhos/trabalho069.pdf>>. Acesso em: 17 de maio 2012.

NEVES, José Luis. *Pesquisa Qualitativa: Características, uso e possibilidades*. Disponível em: <<http://www.ead.fea.usp.br/Cad-pesq/arquivos/C03-art06.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2012.



QUARANTA, Daniel. *Poema sonoro/ música poética entre a música e a poesia sonora: uma arte de fronteira*. Disponível em:
http://webensino.unicamp.br/disciplinas/MU771220116/apoio/23/sonolog_DQuaranta%5B1%5D_PoemaSonoro_MusicaPoetica.pdf>. Acesso em: 8 maio 2012.

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.