



Revista Nupeart
Volume 19
2018

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC

Reitor	Marcus Tomasi
Vice-Reitor	Leandro Zvirtes
Pró-Reitor de Extensão, Cultura e Comunidade	Fábio Napoleão

CENTRO DE ARTES – CEART

Direção Geral	Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva
Direção de Ensino de Graduação	Regina Finck Schambeck
Direção de Pesquisa e Pós-Graduação	Monique Vandresen
Direção de Extensão	Daiane Dordete Steckert Jacobs
Direção Administrativa	Gustavo Pinto de Araújo
Coordenação do Nupeart	Rosana Tagliari Bortolin

Revista Nupeart [recurso eletrônico] / Universidade do Estado de Santa Catarina. Núcleo Pedagógico de Educação e Arte. v. 19, n. 19, 2018. – Florianópolis: UDESC/CEART, 2002 - Semestral
 ISSN-e: 2358-0925
 Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/nupeart/index>>
 Os v.1, 2, 3, 8, 9, 10, 11, 12, 13 e 14 são apresentados também em formato impresso (papel - 21 cm)

1. Arte - Estudo e ensino - periódicos. I. Universidade do Estado de Santa Catarina. Centro de Artes.

CDD: 700.7 - 20. ed.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UDESC.

Os conceitos e ideias expressas neste periódico são de inteira responsabilidade de seus autores.

Acesse a Revista online em:
<http://revistas.udesc.br/index.php/nupeart/index>

Entre em contato pelo e-mail:
revistanupeart.ceart@udesc.br

Expediente

CONSELHO EDITORIAL

Editora
 Teresa Mateiro, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil
 Editora convidada
 Vania Malagutti Loth, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Membros

Fábio Guilherme Salvatti, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
 Guilherme Gabriel Ballande Romanelli, Universidade Federal do Paraná, Brasil
 Jociete Lampert, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil
 José Luis Aróstegui Plaza, Universidad de Granada, Espanha
 Mara Rúbia Sant'Anna, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil
 Marlucci Menezes, Laboratório Nacional de Engenharia Civil, Portugal
 Moema Rebouças, Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
 Mônica Zewe Uriarte, Universidade do Vale do Itajaí, Brasil
 Patricia Adelaida González Moreno, Universidad Autónoma de Chihuahua, México
 Teresa Torres De Eça, Universidade do Porto, Portugal
 Tereza Mara Franzoni, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil
 Vânia Müller, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil
 Vicente Concilio, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Diagramação, Capa e Projeto Gráfico
 Juliana Fachini, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Consultores ad hoc

Adriana Bozzetto
 Ana Ester Correia Madeira
 Ana Lúcia Iara Gaborim Moreira
 Daniela Dotto Machado
 Eduardo guedes Pacheco
 Francine Kemmer Cernev
 Gislene Natera
 Hortênsia Vechi
 João Fortunato Soares Quadros Júnior
 John Kennedy Pereira de Castro
 José Leandro Silva Martins Rocha
 Luciana Hamond
 Melita Bona
 Mônica Zewe Uriarte
 Rafael Dias Oliveira
 Regina Finck Schambeck
 Rose Aguiar e Silva
 Solange Maranhão
 Thiago Alves Marques Moreira
 Vânia Gizele Malagutti

APRESENTAÇÃO.....	06
DOSSIÊ: ATUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MUSICAL	
1. Entre bolas, bexigas e elásticos”: o olhar do regente/educador sobre suas práticas no coro infantil Dhemy Fernando Vieira Brito.....	13
2. Cantando na escola: caminhos e possibilidades para uma educação musico-vocal Ana Lúcia Iara Gaborim Moreira; Marisleusa de Souza Egg.....	35
3. A integração das disciplinas de Canto Coletivo e Piano Coletivo do curso de Música PARFOR na formação do Educador Musical Andréia Pires Chinaglia de Oliveira, Cinthia Ruivo.....	57
4. Bacharelado em Canto: a prática de ensino de dois professores Juliana Bischoff.....	85
5. “Escutar música por dentro”: Sentidos da música e as aulas de técnica vocal e violão para um surdo profundo ScarlatSuiti.....	105
6. O educador musical na educação especial: a trajetória de três professores Vinícius Nicolodelli.....	121
7. No caminho da formação docente em música: descobrindo saídas, criando estratégias, tornando-me professora Nicole de Mello Penteado.....	141
8. As representações sociais de professores quanto ao ensino de Música mediado por Tecnologias José Magnaldo de Moura Araújo, Juciane Araldi Beltrame.....	165
9. Educação musical no Instituto Reciclando Sons Rejane Pacheco Carvalho.....	185

ARTIGOS.....	197
10. O drama como proposta metodológica para contribuição crítica e social do educando Gilmar Magalhães, Robson Rosseto.....	199
11. Giacomo Bartoloni 60 anos: uma reflexão sobre as narrativas de sua carreira no festival em sua homenagem Teresinha Rodrigues Prada Soares, Fábio Figueiredo Bartoloni.....	213
12. Topocorpografias - o ensino de dança na comunidade escolar do bairro João Paulo Felipe Ferreira Ferro.....	237

EDITORIAL

É com prazer que lançamos mais um número da Revista Nupeart. Desta vez, contamos com a parceria da professora Vânia Malagutti Loth, como editora convidada do Dossiê Atuação em Educação Musical. Vânia é doutora pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, tem graduação em Educação Artística – Música, pela Universidade Federal do Paraná, e em Musicoterapia, pela Faculdade de Artes do Paraná. Atualmente é professora adjunta do Departamento de Música da Universidade Estadual de Maringá.

Os nove trabalhos que compõe o Dossiê estão descritos na Apresentação. Na seção Artigos, cuja temática é livre e a submissão ocorre em fluxo contínuo, foram aprovados três trabalhos: (1) O drama como proposta metodológica para contribuição crítica e social do educando, por Gilmar Magalhães e Robson Rosseto; (2) Giácomo Bartoloni 60 anos: uma reflexão sobre as narrativas de sua carreira profissional em sua homenagem, por Teresinha Rodrigues Prada Soares e Fábio Figueiredo Bartoloni; e (3) Topocorpografias – O ensino de dança na comunidade escolar do bairro João Paulo, por Felipe Ferreira Ferro.

Agradecemos a dedicação e empenho da professora Vânia Malagutti Loth, como editora convidada, aos pareceristas que contribuíram com a avaliação de cada artigo submetido a esta revista e aos autores por confiarem no trabalho que vem sendo desenvolvido pela equipe editorial desta Revista. Desejamos a todos uma ótima leitura!

Teresa Mateiro
Editora

APRESENTAÇÃO

Mesmo diante de um cenário sociopolítico que retrata um desmantelamento da Educação Brasileira, com políticas públicas e encaminhamentos que ferem direitos educacionais já adquiridos, a produção de conhecimentos segue um fluxo intenso e se manifesta como refresco em tempos difíceis. Por meio dela descortinam-se possibilidades e abrem-se alternativas concretas de ações e atuações em diferentes campos, e inclusive, no campo da educação musical e das artes. Este número da Revista Nupeart reúne nove textos que abordam diferentes formatos de atuações e ações formativas em Educação Musical.

O primeiro artigo do Dossiê, “Entre Bolas, Bexigas e Elásticos”: o olhar do regente/educador sobre suas práticas no coro infantil”, de Dhemy Fernando Vieira de Brito, aborda o uso de atividades lúdicas na prática do regente/educador, a partir de uma pesquisa junto aos profissionais atuantes nesta área. O autor conclui que as contribuições deste texto, está nas “possibilidades metodológicas no ensino de canto coral infantil” que ele apresenta, além de oferecer uma melhor compreensão do “papel da ludicidade na perspectiva dos educadores musicais” que a tomam como parte de suas práticas músico-pedagógicas.

Seguindo a temática da atuação do educador musical envolvendo canto, vozes e crianças, Ana Lúcia Lara Gaborim e Marisleusa de Souza Egg discutem, no texto seguinte, “música cantada nas escolas” e o “uso da voz pelo professor e pelas crianças. O artigo é fruto das pesquisas de mestrado e doutorado das autoras e, traz dados importante sobre a reflexão do uso da voz pelas crianças e pelo professor, bem como sugestões práticas para contribuir na preparação e uso da voz na escola.

Mesmo diante de um cenário sociopolítico que retrata um desmantelamento da Educação Brasileira, com políticas públicas e encaminhamentos que ferem direitos educacionais já adquiridos, a produção de conhecimentos segue um fluxo intenso e se manifesta como refresco em tempos difíceis. Por meio dela descortinam-se possibilidades e abrem-se alternativas concretas de ações e atuações em diferentes campos, e inclusive, no campo da educação musical e das artes. Este número da Revista Nupeart reúne nove textos que abordam diferentes formatos de atuações e ações formativas em Educação Musical.

O primeiro artigo do Dossiê, “Entre Bolas, Bexigas e Elásticos: o olhar do regente/educador sobre suas práticas no coro infantil”, de Dhemy Fernando Vieira de Brito, aborda o uso de atividades lúdicas na prática do regente/educador, a partir de uma pesquisa junto aos profissionais atuantes nesta área. O autor conclui que as contribuições deste texto, está nas “possibilidades metodológicas no ensino de canto coral infantil” que ele apresenta, além de oferecer uma melhor compreensão do “papel da ludicidade na perspectiva dos educadores musicais” que a tomam como parte de suas práticas músico-pedagógicas.

Seguindo a temática da atuação do educador musical envolvendo canto, vozes e crianças, Ana Lúcia Iara Gaborim e Marisleusa de Souza Egg discutem, no texto seguinte, “música cantada nas escolas” e o “uso da voz pelo professor e pelas crianças. O artigo é fruto das pesquisas de mestrado e doutorado das autoras e, traz dados importante sobre a reflexão do uso da voz pelas crianças e pelo professor, bem como sugestões práticas para contribuir na preparação e uso da voz na escola.

O texto seguinte, intitulado “A integração das disciplinas de Canto Coletivo e Piano Coletivo do curso de Música PARFOR na formação do Educador Musical” de Andreia Pires Chinaglia de Oliveira e Cinthia Ruivo, compartilha e analisa uma experiência envolvendo a formação de professores para a prática docente na Educação Básica. As autoras descrevem a metodologia usada para desenvolver um trabalho conjunto e apresenta

os resultados da experiência, inclusive, trazendo a voz dos alunos participantes. Elas concluem pontuando que ações integradas para evitar um ensino fragmentado e favorecer uma aprendizagem mais significativa.

A atuação no ensino superior de canto é o tema do texto de Juliana Bischoff, intitulado “Bacharelado em Canto: a prática de ensino de dois professores”. Ela

apresenta os resultados de uma pesquisa de iniciação científica que mostra a atuação dos professores desde a prova de habilidade específica exigida para a entrada no curso, até como funcionam as aulas de canto ao longo do curso. A autora conclui que a estrutura do curso indica traços comuns a outros bacharelados em canto do país, porém, a atuação dos professores confere características específicas ao curso.

Contribuir para a compreensão de como um surdo sente música, é a proposta do texto “Escutar música por dentro: sentidos da música e as aulas de técnica vocal e violão para um surdo profundo”, de Scarlat Suiti Bessa Santos. A partir de uma pesquisa de trabalho de conclusão de curso em Educação Musical a autora traz dados importantes que contribuem no melhor entendimento e na atuação docente do educador musical com surdos, lembrando que “a surdez não é uma barreira para experiências musicais” (p. 118).

Na mesma direção da educação musical especial, Vinícius Nicolodelli, apresenta um artigo intitulado “O educador musical na educação especial: a trajetória de três professores”. Trata-se dos resultados de uma pesquisa desenvolvida como conclusão de curso de especialização em educação musical, que discute a formação e a atuação de três professores: Lisbeth Soares, Rafael Vanazzi e Viviane Louro. O artigo mostra que as demandas de formação específicas nesta área, estão estreitamente aliadas à atuação docente, de modo que à medida em que os professores foram tendo demandas em seus espaços, foram buscando soluções pedagógicas que os levaram aos seus processos formativos especificamente.

E por falar em formação e atuação docente, o texto seguinte, “No caminho da formação docente em música: descobrindo saídas, criando estratégias, tornando-me professora” de Nicole de Mello Penteado, mostra por meio de um memorial de formação, parte de sua trajetória formativa nos estágios supervisionados do curso de licenciatura em educação musical. A autora revela que o fato de desenvolver um memorial sobre sua formação contribuiu para uma postura mais reflexiva na sua atuação como educadora musical e na postura diante da vida.

No penúltimo texto do dossiê, José Magnaldo de Moura Araújo e Juciane Araldi Beltrame, discutem “as representações sociais de professores quanto ao ensino de música mediado por tecnologias”. A partir de dados dos formulários de inscrições em um curso sobre educação musical e tecnologias, os autores elencam oito representações sociais de como os professores de música representam o ensino de música mediado por tecnologias. O texto é um convite a reflexão “sobre como os sujeitos representam o ensino e aprendizagem de música mediado por tecnologias antes de terem um contato com essas possibilidades nos espaços e instituições de ensino e aprendizagem musical” (p. 181).

Para fechar o dossiê, Rejane Pacheco Carvalho apresenta a organização de um programa de educação musical do “Instituto Reciclando Sons”, uma instituição do terceiro setor, localizada na Cidade Estrutural do Distrito Federal, onde fica “o maior lixão da América Latina” (p. 188). O texto mostra parte do processo de implementação do programa, indicando-o como uma iniciativa onde a música favorece aspectos relacionados a formação humana.

Boa leitura!

Vania Malagutti Loth
Editora convidada

“Entre bolas, bexigas e elásticos”: a análise do regente/educador sobre suas práticas no coro infantil¹

Dhemy Fernando Vieira Brito

Recebido em 04/06/2018
Aprovado em 30/08/2018

¹ Neste artigo, amplio a análise e a discussão dos resultados apresentados no trabalho de conclusão de curso intitulado “ANÁLISE SOBRE O PROJETO UM CANTO EM CADA CANTO: metodologias e práticas musicais” (BRITO, 2017), realizado na Especialização em Educação Musical, na Universidade Estadual de Maringá (UEM).

A presente pesquisa investiga a ludicidade na educação musical, tendo como objetivo compreender como regentes/educadores analisam a inserção de brinquedos nos ensaios de coros infantis. O referencial teórico foi construído com base na transversalidade de estudos sobre a aprendizagem por meio de âncoras visuais (CARNASSALE, 1995; LECK, 2009; RHEINBOLDT, 2014) e pesquisas que buscam compreender o brinquedo como objeto do imaginário da criança (BROUGÈRE, 2010; KISHIMOTO, 2011). Para compreender as análises dos regentes/educadores em relação às suas práticas, o desenho metodológico da pesquisa incluiu entrevistas semiestruturadas com duas regentes/educadoras de coros infantis e a observação dos ensaios de um dos coros analisados, a fim de identificar de que maneira foram inseridos os brinquedos nos ensaios. Os resultados suscitam questões acerca das contribuições da substituição de informações abstratas por imagens concretas, mediadas pelos brinquedos. Acredita-se que pesquisas dessa natureza possam contribuir na prática de regentes/educadores, mais precisamente de coros infantis, ao investigar as análises de profissionais que atuam diretamente com o lúdico na compreensão dos processos de aprendizagem das crianças.

Palavras-chave: coro infantil, ludicidade, regente/educador.

PRÓLOGO

Caía o entardecer e, mais uma vez, cá estava eu em minha sala. O hábito de confeccionar brinquedos e objetos coloridos para coros infantis já deixara de ser um planejamento de aula e se tornava diversão. Desta vez, os protagonistas eram copos de plástico encapados com tule, bolinhas de isopor e tintas coloridas. Nasciam brinquedos. Possíveis objetos que se deslocavam entre o brincar e o aprender. Fundia-se ali o imaginário com a realidade ao soprar as bolinhas e controlar o ar. De repente, sem eu menos esperar, a campainha tocou. Eram eles! Max e Tom, meus dois afilhados a visitar-me. Aos seus olhos, as primeiras imagens eram uma bagunça de cores em minha sala. Do meio daqueles

olhos brilhantes e sorrisos enormes, uma vozinha infantil cheia de pressa e curiosidade se destaca e me questiona: "O que você 'tá' fazendo, Di?"

Querendo observar a reação dos pequenos, respondo, displicentemente: "brincando". E com um sorriso cúmplice, entrego um copinho com inúmeras bolinhas coloridas de isopor para cada menino. Naquele momento já me ocorria a ideia de observar essas reações. "Pra gente brincar, basta soprar bem levinho para ver o dançar das bolinhas coloridas dentro do copinho".

Assim, entusiasmados e cheios de encantamento, os dois brincaram com os copinhos durante horas, por toda a casa...

Esse relato descreve uma experiência pessoal que contribuiu para algumas de minhas ideias em relação às metodologias que decidi adotar desde o início de minha carreira como regente/educador² de coros infantis. Uma experiência que emergiu da interação dos meus sobrinhos de 4 e 2 anos, brincando com os objetos que eu confeccionava para meu coro infantil, naquele momento.

Brincaram durante horas, exercitando a respiração e controlando a emissão do ar, inconscientes de que aquela ação constituía exercício de aula. Obviamente não criava nenhuma expectativa de como aquele dançar das bolinhas coloridas pudesse resultar em aquisição de técnica respiratória para os dois, muito menos uma iniciação ao canto. Apenas observava a alegria, o envolvimento e o divertimento dos dois quando brincavam com os copinhos.

O aspecto mais claro e evidente estava no fato de a ludicidade ser condutora da ação, podendo ser entendida como uma brincadeira; ou, caso explicitada, uma oportunidade de iniciar um trabalho de respiração que auxiliaria no controle diafragmático.

Essa observação das reações das crianças, ora com os meus sobrinhos, ora com meus coralistas, deu-me a segurança de que, para a faixa etária do coro infantil, aprender brincando tornava-se uma forma divertida, leve e

² Como aponta Figueiredo (2006, p. 886), "evidencia-se uma relação clara entre a atividade de ensino e a atividade da regência, aproximando o regente do professor". Desta forma, pode-se entender o regente de coro infantil como um educador musical ao proporcionar "antes de mais nada, uma experiência musical [...]" (FIGUEIREDO, 2005, p. 6).

interativa. Essa perspectiva do brincar é estudada pela área do conhecimento da Educação, ao incentivar professores a oportunizar o aprendizado das crianças de maneira a permitir maior interação e dinamicidade. Tal olhar diferenciado na aprendizagem das crianças, identificado aqui como ludicidade, será incluído por meio de objetos, histórias, brincadeiras, gestuais, figuras, cores etc.

Dessa forma, o objetivo desta pesquisa centrou-se em compreender como regentes/educadores analisam a inserção de brinquedos nos ensaios de coros infantis. Porém, o espaço disponível não me permite analisar as perspectivas das crianças em relação ao emprego das atividades lúdicas nos ensaios, entendendo também a importância desse viés em pesquisas com crianças. Essa discussão, relevante e fundamental, exigiria outras bases teóricas e analíticas mais contextualizadas; por isso, deixamos esse assunto para ser contemplado e refletido em pesquisas futuras.

Por fim, a relação entre a prática de atuação e os caminhos metodológicos propostos em um ensaio de coro infantil derivam de minhas pesquisas em trabalho de conclusão de curso de especialização (BRITO, 2017), duas comunicações publicadas em 2017³ e publicação de um capítulo em livro⁴, os quais contribuíram para enriquecer e ampliar a pesquisa. Além disso, as análises aqui presentes revelam resultados que suscitam questões acerca das contribuições da substituição de informações abstratas por imagens concretas, mediadas pelos brinquedos.

³ Ludicidade no ensaio do coro infantil: Perspectivas e desdobramentos no coro "Um Canto em cada Canto", apresentado em agosto de 2017, em Natal/RN, na XI Conferência Regional Latino-Americana de Educação Musical – ISME, e ANÁLISE DO PROJETO "UM CANTO EM CADA CANTO": uma pesquisa em andamento, apresentado em outubro de 2017, em Manaus/AM, no XXIII Congresso Nacional da ABEM.

⁴ O capítulo citado integra o livro "Especialização em Educação Musical: reflexões e pesquisas", a ser lançado em 2018 pela editora Paco Editorial, organizado pela Profa. Dra. Cássia Virgínia Coelho de Souza.

O BRINQUEDO, O LÚDICO E A CRIANÇA

As crianças aprendem muito rápido. Pra elas, o céu é o limite!
(Ana Paula Miqueletti)

Em estudos sobre as crianças, o brinquedo é um elemento reconhecidamente importante, principalmente em reflexões sobre seus significados, buscando desenvolver o potencial imaginativo de quem o manipula. Além de ser rico em significados, os brinquedos guardam forte valor cultural na história, permitindo compreender até mesmo uma sociedade ou uma cultura (BROUGÈRE, 2010).

[...] o brinquedo possui outras características, de modo especial a de ser um objeto portador de significados rapidamente identificáveis: ele remete a elementos legíveis do real ou do imaginário das crianças. Neste sentido, o brinquedo é dotado de um forte valor cultural, se definimos a cultura como o conjunto de significações produzidas pelo homem. (BROUGÈRE, 2010, p. 8).

Ao analisar as representações dos objetos para o imaginário infantil, Kishimoto (2011, p. 24) lembra que "o brinquedo estimula a representação, a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade". Além disso, a autora analisa que o brinquedo "enquanto objeto, é sempre suporte de brincadeira. É o estimulante material para fazer fluir o imaginário infantil".

Partindo das ideias desses autores, entende-se que os brinquedos são elementos significativos do universo infantil. Indo além, os brinquedos podem estar presentes também nos processos de desenvolvimento da criança. Assim, a ludicidade torna-se um aspecto importante nas atividades desses processos de desenvolvimento, principalmente em um modelo de ensino fundamentado em concepções que buscam desenvolver o aprendizado e a imaginação da criança de forma significativa.

Além de propiciar uma aprendizagem dinâmica e prazerosa para o grupo, atividades que envolvam ludicidade contribuem para o desenvolvimento, uma vez que todo ser humano brinca durante a fase infantil (TATIT; LOUREIRO, 2014).

É nos brinquedos e jogos que a criança aprende os primeiros preceitos da vida, movimenta seus músculos, desenvolve a imaginação, a concentração, a improvisação, a flexibilidade e a fluidez de seu pensamento (...). (TATIT; LOUREIRO, 2014, p. 10).

A ludicidade é considerada aqui uma valiosa contribuição nas metodologias de regentes/educadores de coros infantis, por propiciar a compreensão de maneira mais concreta de teorias geralmente abstratas (SCHIMITI, 2003). Para Schimiti (2003), precisamos nos dar conta da importância de um ensaio bem planejado, pois este aumentará o interesse das crianças, além de funcionar como suporte de outras vivências profissionais. “Uma prática prazerosa e bem fundamentada incitará posturas de busca constante pela atividade e de necessidade de aperfeiçoamento que, mais tarde, poderão servir, até mesmo, para definição do campo profissional dessas crianças” (SCHIMITI, 2003, p. 8). Nesse pensamento entende-se que trabalhar com a ludicidade aumenta o envolvimento das crianças nas práticas metodológicas realizadas nos ensaios, uma vez que a criança passa a compreender de forma significativa o estudo da técnica sob o ponto de vista de quem estuda brincando; e percebe a música a partir de suas próprias ideias.

Segundo Schimiti (2003, p. 6), “ao invés de insistirmos com elas na necessidade do uso da musculatura diafragmática e intercostal, por exemplo, por que não provocá-las para imitar um “spray” contínuo, aplicado sobre um inseto, ou para imitar um besouro desesperado, preso num vidro, onde gira ininterruptamente?”. Esse objetivo poderá ir além de executar uma técnica sobre a musculatura, e “estará sendo acionada propositada e adequadamente de forma natural e, ao mesmo tempo, lúdica”. Além disso, entender o lúdico como recurso em nossos ensaios de coros infantis é consentânea com a era de referências eminentemente visuais que estamos vivendo.

A imagem concreta que se obtém com esses recursos é comparável a uma multidão de palavras: elásticos circulares que podem deixar clara a forma de execução de vogais, “frisbies” que favorecem a indicação do som que flui no espaço, mola plástica para demonstrar a flexibilidade do som, mãos passeando em recipiente

com água para a demonstração do “legato”, cesta de basquete para colocar o som de cima para baixo são apenas alguns exemplos mais comuns utilizados com essa finalidade. (SCHIMITI, 2003, p. 6).

Corroborando estudos acerca da ludicidade e dos jogos inseridos no ensino, alguns autores apresentam pesquisas que fundamentam a ação lúdica como caminho metodológico. Campagne (1989), por exemplo, alerta sobre as divergências dessas escolhas em torno do jogo educativo. O autor apresenta duas funções presentes na escolha desse caminho de ensino-aprendizagem:

Função lúdica – o jogo propicia diversão, o prazer e até o desprazer quando escolhido voluntariamente; 2. função educativa – o jogo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo. (CAMPAGNE, 1989, p. 112).

Essa afirmação vai ao encontro das proposições de Kishimoto (1998) quando revela preocupação com o equilíbrio das funções educativas, resultando no objetivo do jogo educativo. “O desequilíbrio provoca duas situações: não há mais ensino, há apenas jogo, quando a função lúdica predomina ou, o contrário, quando a função educativa elimina todo hedonismo, resta apenas ensino” (KISHIMOTO, 1998, p. 19).

Analisando a importância de metodologias lúdicas nos ensaios para oportunizar um aprendizado de maneira significativa, Carnassale (1995) considera a existência de três tipos de pessoas com maneiras distintas de aprender e perceber o mundo. Para a autora, as pessoas do tipo visual percebem com mais facilidade fatores como imagens, cores, movimentos etc. As do tipo auditivo são facilmente impressionadas pelos sons presentes ao seu redor, enquanto pessoas do tipo sinestésicas sentem a necessidade de manipular ou sentir corporalmente o significado das coisas. A autora ressalta ainda que cada indivíduo reúne características dos três grupos – com predominância de um deles, e que o regente pode incorporar elementos que prendam a atenção de todos os grupos em sua prática docente. “O professor será melhor sucedido no intento de ensinar, se em sua metodologia incluir elementos que apelem para a atenção

de todos os três grupos” (CARNASSALE, 1995, p. 80-81).

Compreendendo-a como aporte para metodologias que reúnem os três tipos de percepção do ser humano, no contexto de ensino e aprendizagem de música a ludicidade vem se tornando tema de investigação em pesquisas metodológicas sobre diversos aspectos do canto coral.

Importante destacar também, como citam Smith e Sataloff (2006), que a aprendizagem de música poderá ser mais bem interpretada e compreendida se trabalharmos com elementos que estejam efetivamente ligados ao universo da criança. Dessa forma, “objetos também podem ser utilizados como recursos visuais no ensino do canto. Por exemplo, brinquedos, fantoches, tecidos, imagens, cartazes etc.” (SMITH; SATALOFF, 2006, p. 142).

Atualmente, pesquisadores e pesquisadoras avaliam questões que envolvam: como as crianças percebem as metodologias inseridas nos ensaios; o papel da ludicidade na aprendizagem musical; a percepção dos(as) educadores(as) ao utilizar metodologias lúdicas; e, ainda, os resultados dessa atividade nas práticas dos coros infantis. Assim, essas abordagens são sumamente importantes e contribuem para a compreensão de metodologias de ensino na área de educação musical, auxiliando educadores(as) com melhores estratégias de ensino.

DESENHANDO O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

*Pra articulação eu uso uma boquinha que mexe.
As crianças batizaram de “boca louca.”
(Ana Paula Miqueletti)*

Nesta pesquisa procurei entrevistar regentes/educadores que corroborassem as teorias sobre o conceito de ludicidade no coro infantil. Para tal, foi necessária a observação em um coro infantil cuja metodologia central fosse o lúdico, de maneira a obter dados não só em relação à escolha dos

brinquedos, mas as reações das crianças no momento dos ensaios. Considerando essas questões, além das entrevistas semiestruturadas, decidi realizar um estudo de caso qualitativo numa das unidades corais do projeto em educação musical “Um Canto em cada Canto”, da cidade de Londrina/PR. Tomar um dos coros desse projeto como um caso a ser estudado demandou entendê-lo não somente como uma escolha metodológica, mas, sobretudo, como uma maneira específica de estudar as metodologias aplicadas aos ensaios. Nesse sentido, conhecer os educadores musicais e as crianças significa “conhecer uma realidade específica em profundidade” (PENNA, 2015, p. 101).

A escolha dos entrevistados de uma das unidades corais do projeto “Um Canto em cada Canto” para observação surgiu de um dos meus encontros com minha orientadora em agosto de 2016. Percebendo minha admiração pelo trabalho da professora Lucy Maurício Schimiti, ela sugeriu que o campo fosse o projeto em educação musical dirigido por essa professora na cidade de Londrina/PR. Em minha primeira visita ao campo, fui muito bem recebido e de forma bastante amável, tanto pela coordenadora quanto pelos demais educadores. Isso, certamente, ocorria também pela minha preparação para entrar em campo, pois minha orientadora me indicou previamente como deveria portar-me na condução das entrevistas. Realizado o contato com a coordenadora pedagógica, a unidade coral foi selecionada considerando o interesse dos educadores musicais (regente e pianista) em participar da pesquisa, sem restrições ao uso de áudios e imagens dos ensaios corais.

As entrevistas realizadas na época da pesquisa da especialização ocorreram de maneiras distintas com as duas entrevistadas. Em conversas informais com as regentes/educadoras, percebi que haveria dificuldade para combinar encontros presenciais devido aos seus inúmeros compromissos profissionais. Então sugeri a uma delas fazer a entrevista online, para colher as informações sobre sua atuação.

A escolha pela entrevista online com uma das participantes da pesquisa é referenciada por Nicolaci-da-Costa et al. (2009), ao apontar a inserção de tecnologias na coleta de dados do campo. As entrevistas online constituem uma opção aos

entrevistados, por meio de aplicativos de internet, chats e programas de mensagens instantâneas, servindo-se das conquistas da tecnologia no terceiro no milênio:

O mundo mudou muito, e a olhos vistos, nesta virada de milênio. Entre os diversos fatores responsáveis por essa mudança, estão: a Revolução Digital; a nova organização em rede de praticamente tudo (sociedades, instituições, empresas, grupos de solidariedade, relacionamentos, etc.); a crescente mobilidade (real e/ou virtual) de grandes parcelas da população mundial; a volatilidade ou fluidez de muitos elementos da vida social e individual (a começar pelo próprio capital); o incremento acentuado do processo de globalização, etc. (NICOLACI-DA-COSTA et al., 2009, p. 36).

Além disso, a opção pelo uso de novas tecnologias da comunicação em minha pesquisa tem respaldo na fala de diversos autores ao salientar que as entrevistas:

devem ser realizadas em um dos ambientes de conversação síncrona que seja comumente frequentado tanto pelos entrevistados quanto pelos entrevistadores (geralmente a escolha recai sobre aqueles ambientes de troca de mensagens instantânea, como o ICQ, Google Talk, MSN Messenger ou quaisquer outros que estejam entre os mais populares em um determinado período). (NICOLACI-DA-COSTA et al., 2009, p. 40).

Os apontamentos desses autores possibilitaram-me escolher uma tecnologia em específico para conduzir as entrevistas, referendado pela minha entrevistada, que destacou ter maior facilidade em fazê-lo via aplicativos de celular. Assim, até mesmo pela minha proximidade com a entrevistada, sugeri que o roteiro de entrevista fosse enviado por e-mail e todas as questões fossem retornadas via áudio, pelo aplicativo do Whatsapp⁵.

⁵ Whatsapp é um software para smartphones utilizado para troca de mensagens de texto instantaneamente, além de vídeos, fotos e áudios através de conexão à internet. Informações recolhidas do site <https://www.significados.com.br/whatsapp/> em 21 de setembro de 2017.

ENTREVISTADA	ATUAÇÃO	TEMPO DE ENTREVISTA	MODALIDADE DA ENTREVISTA
Lucy M. Schimiti	regente/ educadora	2h e 34 min.	Presencial
Ana Paula Miqueletti	regente/ educadora	3h e 21 min.	Online

Nas entrevistas foram abordadas questões sobre as metodologias aplicadas nos coros, a maneira como as crianças recebem o lúdico, e ainda como cada regente/educador avalia a importância do uso de brinquedos nos ensaios dos coros. Para tal, foi elaborado roteiro de entrevistas que propiciasse o levantamento dos dados.

DO PLANEJAMENTO AO REPERTÓRIO

Nós não podemos subestimar a capacidade imaginativa das crianças!
(Lucy Maurício Schimiti)

Como destacado pelas regentes/educadoras responsáveis pelos coros, é no planejamento dos ensaios que se avalia a necessidade de inserir os brinquedos como mediadores na aprendizagem das crianças. Do aquecimento ao repertório, as regentes/educadoras mostravam preocupação em criar um ambiente lúdico que perdurasse por todo o ensaio, facilitando o trabalho com seus coralistas. Para Ana Paula Miqueletti, o planejamento das atividades propostas para os ensaios é essencial, considerando que o tempo em que está presente com as crianças é único e merece, de sua parte, total zelo e atenção.

Para mim o ensaio do Coro começa bem antes, porque eu costumo planejar meticulosamente a aula. Em que sentido? Começa na minha preparação como regente

⁶ As Diretrizes e Normas Regulamentadoras do Conselho Nacional de Saúde, que regem as pesquisas com seres humanos no Brasil (Resolução 196/96), sugerem que o pesquisador explique do que se trata sua pesquisa e qual o roteiro de suas perguntas. Isso faz parte da transparência e da ética da pesquisa (FIALHO, 2014, p. 60).

do ensaio. Essa parte eu acho fundamental pois eu tenho que saber exatamente o que eu quero para que aquela 1h30 com as crianças seja muito produtiva. Eles têm aquele tempo de estudo de música. Eu tenho uma responsabilidade enorme com aquelas crianças [...]. Então eu planejo a aula com muito cuidado. Eu coloco detalhes de coisas que eu quero fazer, de atividades e brincadeiras que eu quero realizar. Assim, eu acho que esse ensaio começa muito antes de eu entrar em sala de aula. (Ana Paula Miqueletti, 2017).

Dessa forma, a regente/educadora esclarece que as atividades lúdicas começam no aquecimento com as crianças e vão até a execução do repertório. Por seu ensaio ser no início da manhã, ela diz que as crianças chegam sonolentas, sendo de extrema importância que as atividades sejam criativas e dinâmicas.

Às vezes o grupo está muito sonolento; eu ensaio às 8 da manhã, né? Mesmo no meu planejamento eu pensei em começar de uma maneira, mas como o grupo já está meio devagar, aí eu começo com uma atividade um pouco mais dinâmica. Então, essa questão de descrever um ensaio eu acho que é assim: poderia dizer que eu altero um pouquinho a ordem ali, dependendo da energia que eu sinto do grupo, se eles estão mais sonolentos ou não. Mas no geral, eu penso em atividades que precisam de mais concentração do grupo no início do ensaio. (Ana Paula Miqueletti, 2017).

Esse planejamento preocupado com o dinamismo, já no início do ensaio, e os brinquedos, também é notado na fala da regente/educadora ao citar as estratégias metodológicas utilizadas ao ensinar, por exemplo, uma percussão corporal ou uma precisão rítmica presente em alguma das canções:

Se eu preciso trabalhar uma percussão corporal que precise dessa precisão do ritmo, eu costumo fazer no início. Isso não é uma regra fechada, mas no geral, sabe? Às vezes eu uso no meio do ensaio pra fazer um joguinho, mas nas atividades que eu preciso de muita atenção eu procuro fazer no início do ensaio. Por quê? Porque a gente percebe que o grupo tem um ápice de produção durante o ensaio. Eu sinto isso. (Ana Paula Miqueletti, 2017).

Ao avaliar a importância da utilização de brinquedos nas atividades do ensaio dos coros infantis, Lucy M. Schimiti esclarece que os resultados obtidos com as crianças são visíveis, pois, ao substituir conceitos técnicos e abstratos por imagens concretas, os coralistas se sentem muito mais motivados a aprender, entendendo como um desafio:

Uma coisa é você fazer umas referências falando, comentando; outra coisa é você entrar no mundo da criança e tentar formar imagens. Ou porque você leva um objeto, leva um brinquedo, ou cria uma situação ali e inventa uma história. Eu já percebi que com criança isso funciona muito bem. Quanto mais você entra no mundo delas e elas se identificam com aquelas situações que você está levantando no ensaio, mais elas se sentem dentro do ensaio. Elas se sentem motivadas para prestar atenção com o desafio de alguma história ou de algum caso interessante. (Lucy M. Schimiti, 2017).

Analisando as falas das regentes/educadoras, encontramos concordância com Gois (2015, p. 70-71) neste ponto: “trabalhar com crianças envolve o jogo e a brincadeira, e estes são elementos de aprendizagem que trazem prazer e motivação”. Assim, as falas das entrevistadas podem ser observadas na pesquisa da autora quando avaliamos a importância de momentos lúdicos nos ensaios dos coros infantis para dinamizar o trabalho com as crianças.

ESCOLHENDO OS BRINQUEDOS

Não é só coisa séria aqui. Vamos todos rir um pouquinho?
(Ana Paula Miqueletti)

Analisando a escolha dos brinquedos pelas regentes/educadoras, constata-se uma grande variedade de objetos, como bola expansora, elásticos, fantoches, adesivos etc. Questionada sobre a variedade de atividades e objetos presentes nos ensaios de seu coro, Ana Paula Miqueletti enfatiza que “os brinquedos utilizados nos ensaios despertam mais as crianças”. Além disso, a entrevistada se preocupa com as cores dos objetos para instigar as crianças ao visual das atividades propostas nos ensaios.

Para a regente/educadora Lucy M. Schimiti, é fundamental buscar a mediação dos recursos visuais e táteis com as crianças, a fim de obter um resultado efetivo no ensaio do coro. E a entrevistada aponta o uso de bolinhas de borracha como recursos visuais e de dinamicidade para exercícios rítmicos:

Vamos supor: "Eu quero que vocês cantem só na hora em que a bola pingar no chão! Tem uma fermata. Que hora que eu vou fazer o apoio da nota? A hora que a minha bolinha pular no chão." Dessa forma, as crianças ficam esperando a bolinha encostar no chão. Eu acho que é fundamental a gente buscar esses recursos lúdicos pra conseguir um resultado efetivo no ensaio do coro infantil. (Lucy M. Schimiti, 2017).

A preocupação das entrevistadas com o visual de suas atividades, contribuindo para melhorar a dinâmica dos ensaios, está ligada intrinsecamente ao já mencionado na pesquisa de Carnassale (1995), quando descreve as âncoras de aprendizagem para cada perfil de criança. Paralelamente à pesquisa da autora, outros pesquisadores (Leck, 2009; Rheiboldt, 2014) também analisam as âncoras de aprendizagem em suas pesquisas. Para os citados autores, por se tratar de seres humanos com perfis visuais, auditivos, físicos e de movimento, as âncoras de aprendizagem apropriadas a cada tipo concorrem para melhor compreensão das atividades propostas.

Ao abordar outros brinquedos e âncoras visuais no ensaio de seu coro, Ana Paula Miqueletti salienta que utilizar conceitos técnicos com as crianças dificulta muito o ensaio. Por isso, opta por recursos lúdicos quando se trata de conceitos respiratórios e apoio diafragmático.

Às vezes eu falo de alargar as costelas na respiração ou sobre a utilização do diafragma, mas não fico falando "ah, tem que apoiar". Isso não tem sentido pra criança. Assim, utilizo o recurso lúdico. Por exemplo: bexigas para fazer um exercício de respiração ou, até mesmo, o uso de letrinhas de EVA para trabalhar consoantes surdas e sonoras. (Ana Paula Miqueletti, 2017).

Ainda sobre os objetos selecionados, ao analisar o trabalho de afinação com as crianças de seu coro, a entrevistada cita a utilização de elásticos como mediadores na imaginação dos

coralistas. Para a profissional, a relação entre afinação e a elasticidade do objeto facilita significativamente a compreensão das crianças.

Eu acho que na questão da afinação tem mais a ver com elásticos, coisas que você possa imaginar que o som está esticando. Mas na questão da afinação tem muito de às vezes você solicitar às crianças algumas imagens. Coisas que você imagina e que pode pensar que o som está subindo. Porque o ato de cantar, por si só, deriva de muitas coisas curiosas. (Ana Paula Miqueletti, 2017).

Por fim, a entrevistada aponta outros brinquedos utilizados no ensaio com as crianças, porquanto eles contribuem com questões de articulação, respiração e intensidade, dentre outras atividades.

Para articulação eu uso uma boquinha que mexe. As crianças batizaram de "boca louca". Também utilizo luvas como fantoches. Sabe luvas de pegar tijela quente do forno do fogão? Eu uso pra questões de articulação, pra que as crianças articulem mais. Ah, eu tenho aquela "bolona" que expande. Com ela dá pra trabalhar tanto a questão da respiração quanto a intensidade do som: forte e piano. (Ana Paula Miqueletti, 2017).



Figura 1: Regente utilizando brinquedos e objetos lúdicos no ensaio do coro infantil.
Fonte: BRITO, 2017.

Nas imagens do ensaio observado, acima, veem-se os objetos lúdicos que a entrevistada utilizou no momento da observação, onde se pode notar a mediação dos brinquedos como âncoras de aprendizagem visual, auxiliando os conceitos de elasticidade das pregas vocais (imagem 1), consoantes surdas e sonoras (imagem 2) e exercícios de respiração (imagem 3).

A ANÁLISE DAS REGENTES/EDUCADORAS SOBRE A LUDICIDADE

*Eu crio na hora uma história e as crianças ficam "paralisadas".
(Lucy M. Schimiti)*

Para que a pesquisa pudesse compreender os significados da ludicidade para as regentes/educadoras, foi-lhes solicitado que analisassem a inserção da ludicidade no ensino, permitindo que cada regente/educadora aprofundasse suas impressões a respeito e citassem os resultados do uso dos brinquedos nos ensaios dos coros infantis.

Questionada sobre a inserção do lúdico no ensaio do coro infantil, Lucy M. Schimiti respondeu que esse recurso é válido para todas as faixas etárias e todas as formações, variando a intensidade do seu emprego nas atividades:

Eu acho que essa questão é muito forte no trabalho com crianças e jovens, mas eu sou da opinião de que isso funciona com todo tipo, até em coro de terceira idade. [...] . Eu já percebi que com criança funciona muito bem. Quanto mais você entra no mundo delas, [mais] elas se identificam com aquelas situações que você está levantando no ensaio. (Lucy M. Schimiti, 2017).

A posição da regente/educadora ao dizer que há maior identificação das crianças quando se entra em seu mundo nos remete às características dos brinquedos presentes no imaginário infantil. No dizer de Kishimoto (2011, p. 20), "o brinquedo coloca a criança na presença de reproduções: tudo o que existe no cotidiano, a natureza e as construções humanas". Assim sendo, a entrevistada percebe a função do

lúdico como mediador na aprendizagem infantil, possibilitando que a criança aprenda com base no seu universo imaginativo.

Na visão da entrevistada, a importância do lúdico e dos brinquedos nos ensaios do coro infantil vem de sua própria experiência infantil, ao ter recebido em casa uma educação estimulada por brinquedos e brincadeiras de imaginação:

Eu, por exemplo, tenho uma personalidade originada de um ambiente de muitos filhos... nós somos 9 irmãos. Todos de 1 ano de diferença entre um e outro. Meu pai sempre conduziu a gente com brincadeiras. E sempre funcionou muito, dando um resultado muito positivo. Ficava menos desgastante, muito mais legal e interessante. A gente se sentia mais solto por causa de uma brincadeira ou por causa de uma referência engraçada. E isso eu levo pros meus coros, pois ajuda muito na construção das imagens. (Lucy M. Schimiti, 2017).

A fala da entrevistada remete às suas lembranças de infância, uma vivência pessoal que lastreou as ideias que a levaram a ser a regente/educadora que é atualmente. Essa associação coincide com minha narrativa no prelúdio deste artigo, observando as influências de alegria e dinamicidade presentes nas ações de meus dois afilhados e que se refletem nas minhas concepções sobre o emprego do lúdico no coro infantil.

Buscando compreender a importância da ludicidade nos ensaios do coro da entrevistada Ana Paula Miqueletti, foi-lhe também solicitado que avaliasse o papel dos brinquedos e quais suas impressões às reações das crianças. Da mesma forma que Lucy M. Schimiti, a entrevistada salientou que é perceptível o aproveitamento das crianças nos conteúdos propostos nos ensaios, além de tornar o ambiente do coro mais agradável e dinâmico.

Eu faço muito isso. É uma prática minha durante o ensaio. Desde o início do ensaio, quando os coralistas vão entrando pra sentar nos seus lugares, até o finalzinho. [...] Além disso, é notório como as crianças preferem um ensaio alegre e dinâmico, com o emprego dos brinquedos e dos objetos que eu levo. Assim, fica um ensaio divertido pra eles e divertido pra mim! (Ana Paula Miqueletti, 2017).

Ao avaliar a fala da entrevistada sobre a dinamicidade de seu ensaio, recorreremos à citação de Gois (2015) de que o ensaio do coro pode ser mais bem-sucedido se forem promovidos espaços para uma aprendizagem dinâmica e divertida:

Oportunizar o contato com a música, num contexto de canto coral torna-se divertido quando se pensa que o mesmo poderá ser vivenciado não só pela produção vocal, mas por meio do “aprender brincando”. (GOIS, 2015, p. 83).

Os relatos colhidos e sua transversalidade com as pesquisas procuraram captar a riqueza dos detalhes e das representações contidas nas análises das regentes/educadoras quando se referiam às práticas utilizadas nos ensaios de seus coros.

1, 2, 3, ACABOU MINHA VEZ...

O brinquedo propõe um mundo imaginário da criança e do adulto criador do objeto lúdico.
(KISHIMOTO, 1998, p. 109)

Entender o papel da ludicidade nas metodologias de regentes/educadores de coros infantis torna-se de grande valia, uma vez que realizar pesquisas na área de educação musical requer compreender as contribuições nos processos de ensino-aprendizagem. Como lembra Gois (2015, p. 45), “os regentes que atuam no coro infantil necessitam de uma formação que atinja competências e habilidades específicas para desenvolver um bom trabalho frente às dificuldades pertinentes ao grupo formado por crianças”.

A metodologia adotada nesta pesquisa foi o estudo de caso, por meio de observação dos ensaios de um dos coros do projeto “Um Canto em cada Canto”, e entrevistas semiestruturadas com duas regentes/educadoras. Os dados coletados possibilitaram maior entendimento sobre a importância de atividades lúdicas utilizadas nos ensaios do coro infantil, baseadas na análise das entrevistadas em relação às suas práticas. Além disso, verificar a ludicidade como caminho metodológico possibilitou-me compreender sua aplicabilidade

e também conhecer a concepção dos regentes/educadores a respeito do assunto.

Nas falas das entrevistadas e nas observações dos ensaios do coro infantil, constata-se a aplicação da ludicidade facilitando o trabalho com as crianças integrantes do coro investigado. E ainda, vemos em Sesc⁷ (1997, p. 46) que “exercícios carregados de ludicidade facilitam o trabalho e conquistam a vontade da criança em relação à atividade”.

As principais contribuições desta pesquisa para a educação musical e a regência coral centram-se em fornecer possibilidades metodológicas no ensino de canto coral infantil, além de compreender o papel da ludicidade na perspectiva dos educadores musicais que as utilizam como eixo central de seu trabalho. Como argumenta Schimiti (2003, p. 6) “uma vez, trabalhando com crianças, precisamos nos dar conta de que teorias abstratas, se substituídas por referências mais concretas, trazem um resultado mais imediato e uma compreensão mais segura.”

Além disso, acredita-se que pesquisas que apontem as análises de regentes/educadores atuantes em coros infantis sobre suas próprias práticas musicais podem contribuir para fortalecer novas práticas na área de regência coral infantil, apontando novos caminhos e sugestões para estudantes e profissionais na realização de suas atividades com crianças. Dessa forma, reitero o desejo de aprofundar discussões e reflexões sobre as melhores escolhas metodológicas em ensaios de coros infantis, com o intuito de que novas pesquisas sejam realizadas sobre a ludicidade como prática no ensino do canto coral.

⁷ Essa citação foi extraída do livro “Canto, Canção, Cantoria – Como montar um Coro Infantil” (1997), editado pelo Serviço Social do Comércio – SESC São Paulo, organizado por diversos autores e regentes da área de canto coral infantil. O livro teve origem num curso que buscava instrumentalizar pessoas interessadas em formar e conduzir grupos vocais. Dentre os autores e regentes, entre outros encontram-se: Ilza Zenker Leme Joly, Marisa Fonterrada, Ana Yara Campos, Mara Behlau e Amaury Vieira.

REFERÊNCIAS

BRITO, Dhemy Fernando Vieira. Análise sobre o Projeto “Um Canto em cada Canto”: metodologias e práticas musicais. 2017. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Educação Musical) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

_____. Ludicidade no ensaio do coro infantil: perspectivas e desdobramentos no coro “Um Canto em Cada Canto”. XI Conferência Regional Latino-Americana de Educação Musical – ISME, Natal, Ago. 2017.

_____. Análise do Projeto “Um Canto em Cada Canto”: uma pesquisa em andamento. XXIII Congresso Nacional da ABEM, Manaus, Out. 2017.

BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e Cultura. 8. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

CAMPAGNE, F.; Le jouet, l’ enfant, l’ éducateur – roles de l’ objet dans le développement de l’ enfant et le travail pédagogique. Paris, Privat, 1989.

CARNASSALE, Gabriela Josias. O ensino de canto para crianças e adolescentes. 1995. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto das Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

FIALHO, Vania Aparecida Malagutti da Silva. Aprendizagens e práticas musicais no festival de música estudantil de Guarulhos. 2014. Tese (Doutorado em Música). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

FIGUEIREDO, Carlos Alberto. Reflexões sobre os aspectos da prática coral. In: FIGUEIREDO, et al. Ensaios: olhares sobre a música coral brasileira. Org. Eduardo Lakschevitz. Rio de Janeiro: Centro de estudos de Música Coral / Oficina Coral, 2006.

FIGUEIREDO, Sergio Luiz Ferreira de. A regência coral na formação do educador musical. XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM) Brasília – 2006, p. 885-889.

GOIS, Micheline Praiz de Aguiar Marim. A dimensão lúdica na regência de coro infantil. 2015. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

KISHIMOTO, Tizuko. Brinquedo e brincadeira usos e dignificações dentro de contextos culturais. In: SANTOS, S. M. P. (Org.). Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 23-40.

_____. O jogo e a educação infantil. In: Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 14. ed. Cortez Editora, 2011, p. 15-48.

LECK, Henry. Creating artistry through choral excellence. 1st Ed. USA: Hall Leonard, 2009.

NICOLACI-DA-COSTA, A. M., ROMÃO-DIAS, D., & DI LUCCIO, F. Uso de Entrevistas On-Line no Método de Explicitação do Discurso Subjacente (MEDS). Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 22, n. 1, p. 36-43, 2009.

PENNA, Maura. Construindo o Primeiro Projeto de Pesquisa em Educação Musical. Porto Alegre: Sulina, 2015.

RHEINBOLDT, Juliana Melleiro. Preparo vocal para coro infantil: Análise, descrição e relato da proposta do Maestro Henry Leck aplicada ao “Coral da Gente” do Instituto Baccarelli. 2014. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SCHIMITI, Lucy Maurício. Regendo um coro infantil: reflexões, diretrizes e atividades. In: Revista Canto Coral. ABRC, Associação Brasileira de Regentes de Coros, Goiânia, nº1, 2003.

SESC São Paulo. Canto, Canção, Cantoria: como montar um coral infantil. São Paulo: SESC, 1997.

SMITH, Brenda; SATALOFF, Robert Thayer. Choral Pedagogy and Vocal Health. Care of the Professional Voice. 2003, p. 233 – 239. Disponível em: http://www.nats.org/Library/Kennedy_JOS_Files_2013/JOS-059-3-2003-233.pdf, Acesso em: 20 de jan. 2017.

TATIT, Ana; LOUREIRO, Maristela. Desafios Musicais. Editora Melhoramentos, São Paulo, 2015.

Cantando na escola: caminhos e possibilidades para uma educação músico-vocal

Ana Lúcia Iara Gaborim

Marisleusa de Souza Egg

Recebido em 12/06/2018
Aprovado em 06/10/2018

Este artigo aborda a prática da música cantada nas escolas, enfatizando o uso da voz pelo professor e pelas crianças. Os assuntos aqui discutidos são parte das reflexões apresentadas nas pesquisas de mestrado e doutorado das autoras e trazem o aporte de pesquisadores da área de educação musical e vocal. No intento de investigar o estado da arte no campo das práticas vocais escolares, analisamos esse contexto com suas dificuldades e desafios inerentes. A partir desse contexto, apresentamos alguns caminhos e possibilidades para o trabalho docente, no sentido de auxiliar o professor a compreender a sua própria voz e de saber conduzir as vozes das crianças de modo saudável, apropriado e eficiente. O artigo traz ainda, alguns exemplos práticos de experiências já realizadas em aulas de música e ensaios de coro infantojuvenil, proporcionando um melhor entendimento das propostas aqui apresentadas.

Palavras-chave: voz infantil, coro infantojuvenil, saúde vocal

INTRODUÇÃO

A canção naturalmente está presente na rotina das atividades escolares. Sabemos que nem todas as escolas de ensino básico em nosso país oferecem aulas de Música e que raramente dispõem de uma estrutura adequada à prática vocal. Mas observamos que o canto, de algum modo, figura nas salas de aula e geralmente se desenvolve de maneira intuitiva. Dessa maneira, podemos afirmar que a música, em forma de canção, assume um sentido funcional na escola; na maioria das vezes, a memorização do texto com caráter didático se sobressai em relação aos aspectos essencialmente musicais de interpretação, que também são prejudicados por fatores inerentes ao ambiente escolar: a grande quantidade de alunos nas turmas, o ruído externo às salas, a insuficiência de tempo, o espaço físico inapropriado, a falta de instrumentos musicais para acompanhamento, entre outras dificuldades.

Na Educação Infantil, são muitos os momentos em que as crianças têm contato com cirandas, parlendas, histórias

sonoras, jogos cantados e canções específicas para alguns momentos da rotina diária (como a hora da entrada e a hora do lanche). Segundo Egg (2016, p.28), nessa fase do desenvolvimento infantil “torna-se necessário um olhar atencioso à construção da voz, trabalho delicado que necessita da intervenção do professor”. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) da Educação Infantil reforçam a questão de que “a voz é o primeiro instrumento e o corpo humano é fonte de produção sonora” (BRASIL, 1998, p.72) e ainda destacam que

o canto desempenha um papel de grande importância na educação musical infantil, pois integra melodia, ritmo e, frequentemente, harmonia, sendo excelente meio para o desenvolvimento da audição. Quando cantam, as crianças imitam o que ouvem e assim desenvolvem condições necessárias à elaboração do repertório de informações que posteriormente lhes permitirá criar e se comunicar por intermédio desta linguagem (BRASIL, 1998, p.59).

No Ensino Fundamental, os momentos musicais são menos frequentes, mas o cantar ainda é um elemento importante para se promover um aprendizado mais dinâmico e favorecer a socialização, podendo ser praticado no formato “coral”. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino de Arte, no que diz respeito à Música, estabelecem claramente a “utilização e criação de letras de canções, parlendas, raps, etc., como portadoras de elementos da linguagem musical” e a “utilização do sistema modal/tonal na prática do canto a uma ou mais vozes” (1997, p.55). Os PCNs ainda são bastante enfáticos na utilização da canção enquanto elemento de educação artística:

numa canção, por exemplo, elementos como melodia ou letra fazem parte da composição, mas a canção só se faz presente pela interpretação (...) O intérprete experiente sabe permitir que as mais sutis nuances da canção interpretada inscrevam-se na sua voz, que passa a ser portadora de uma grande quantidade de elementos da linguagem musical. Para que possa ser capaz de fazer o mesmo, o aluno necessita das

interpretações como referência e de tempo para se desenvolver por meio delas, até que adquira condições de incorporar a canção com todos os seus elementos. A canção oferece ainda a possibilidade de contato com toda a riqueza e profusão de ritmos do Brasil e do mundo, que nela se manifestam (...) (BRASIL, 1997, p.54).

Assim, podemos considerar que a canção constitui um recurso ímpar na educação básica, ajudando a integrar as crianças ao ambiente escolar, estabelecendo organização e atenção, facilitando a compreensão e a memorização de certos conceitos e conteúdos, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, linguístico, psicomotor e sócioafetivo da criança, enfim, interferindo positivamente no processo de ensino-aprendizagem infantil. Contudo, nem sempre o professor¹ está preparado para utilizar sua voz de modo saudável e dentro de padrões musicais elementares, como afinação e ritmo. Também é importante observar a escassez de pesquisas voltadas aos aspectos técnicos e didáticos da prática do canto nas escolas, conforme nos apontam pesquisas de Mateiro, Egg e Vechi (2013; 2014).

Consideramos que as canções acompanham o próprio processo de desenvolvimento do ser humano, ou seja, o modo como as crianças aprendem a cantar está ligado às mais diversas maneiras de se fazer música ao longo da vida. Os autores Welch e Adams afirmam que quando as crianças entram na escola, já experimentaram em sua casa e em sua comunidade uma ampla variedade de gêneros musicais e se tornaram sensíveis aos principais elementos da música (2003, p. 6). A maneira como o professor trabalha com essas experiências trazidas pelos alunos e como conduz a interpretação das canções é determinante na construção da voz infantil enquanto meio de expressão. É preciso ainda que esse profissional esteja atento ao modo como se fala, pois “a voz do professor é um de seus recursos de trabalho e compõe o elo de inter-relação professor-aluno” (BEHLAU et al., 2004, p. 51). Estes fatos justificam a importância de uma discussão sobre o modo como o professor fala e canta com e para as crianças, ou seja, como a voz é utilizada nessa prática.

¹ o termo “professor” neste texto, se refere àquele que usa a voz falada ou cantada em suas aulas, englobando tanto o professor generalista (da educação básica) quanto o professor de música e também o regente coral infantil, ou “professor de coral”.

A VOZ DO PROFESSOR

Seria coerente que o desenvolvimento vocal na escola de educação básica ocorresse de maneira saudável e produtiva. Entretanto, em nossa realidade brasileira, sabemos o quanto os professores utilizam sua voz de maneira equivocada, seja falando ou cantando, o que acaba gerando problemas sérios de saúde vocal. Isso porque, conforme afirmam fonoaudiólogos, “é comum os professores não receberem, durante a sua formação acadêmica e profissional, algum preparo ou orientação vocal” (BEHLAU et al., 2004, p.55). Mateiro, Egg e Vechi, no campo da educação musical, consideram que

mesmo sendo o canto uma atividade frequente no ambiente escolar, talvez os cursos superiores de formação de professores não ofereçam conhecimentos, habilidades e competências para desenvolver propostas cantadas em sala de aula, percebendo-se assim, uma distância entre o saber e o saber-fazer, ou seja, formação e atuação (MATEIRO; EGG, VECHI, 2013, p.387).

Nesse ciclo, a cada ano um grande número de professores pede o afastamento de suas funções para tratamento médico, como comprova um estudo publicado pelo Sindicato dos Professores de São Paulo em parceria com o Centro de Estudos da Voz. As pesquisadoras afirmam que “a associação de sobreuso vocal, volume elevado e canto, com ausência de treinamento específico, têm força para aumentar o risco de um problema de voz (...) Os problemas relatados foram claramente semelhantes em todos os estados brasileiros” (ZAMBOM; BEHLAU, s/d, p. 8). Outro estudo, publicado há vinte anos, sobressalta que as principais causas de alterações vocais dos professores se relacionam ao “desconhecimento do comportamento vocal, o uso incorreto do aparelho fonador e abuso vocal” (FERNANDES, 1998, p.101). Esses estudos vêm, portanto, alertar para uma negligência generalizada que perdura por anos em nosso país, revelando deficiências na formação de profissionais que dependem da voz como seu instrumento de trabalho – não obstante os esforços de fonoaudiólogos, otorrinolaringologistas e profissionais do canto em promover cursos, palestras, *workshops*, vídeos, entre outros eventos (como a “Semana Nacional da Voz”) para conscientizar

professores sobre a importância dos cuidados com a voz e de bons hábitos de saúde vocal.

Uma preparação vocal básica antes de entrar em sala e a atenção ao modo como se fala/canta durante a aula são alguns procedimentos que podem ajudar o professor a ter uma emissão vocal com menor esforço e maior rendimento. Profissionais da área da fonoaudiologia indicam a realização de exercícios de alongamento antes de se iniciar uma aula ou ensaio, para proporcionar a sensação de relaxamento na região da cabeça e do pescoço e assim evitar uma produção vocal tensa. Como exemplos desses exercícios², sugerimos: 1) fazer a rotação da cabeça lentamente em sentido horário e depois, anti-horário (sendo três vezes em cada sentido); 2) fazer movimentos de “sim” (para a frente e para trás) e de “não” (para o lado direito e esquerdo) com a cabeça, também três vezes a cada tipo de movimento; 3) pender a cabeça para o lado direito, segurando-a com o peso do braço direito (sem levantar o ombro) e depois repetir o mesmo procedimento com o lado esquerdo; por último, pender a cabeça para a frente apoiando as duas mãos entrelaçadas sobre o crânio (e em cada uma dessas posições, inspirar e expirar lentamente).

Já durante as aulas, é importante que o professor se hidrate tomando pequenos goles de água (a cada 15-20 minutos, por exemplo), preste atenção à sua respiração, fale mais pausadamente, crie pausas significativas, estruture frases mais curtas, emita sons bem articulados e variados em registros (graves, médios, agudos). E igualmente importante é que o professor estabeleça momentos de repouso vocal entre suas aulas.

Exercícios vocais de “aquecimento”³ para a voz falada aumentam a temperatura muscular e o fluxo sanguíneo na região do trato vocal, favorecem a vibração adequada das pregas vocais, trabalham articulação e projeção e suavizam a emissão da voz, sendo indicados por médicos e fonoaudiólogos e podendo

² os exercícios descritos neste artigo foram aprendidos em aulas práticas de Canto, ensaios corais e sessões de fonoaudiologia, não sendo possível citar suas fontes.

³ o termo “aquecimento” aqui utilizado é relacionado à concepção de fonoaudiólogos para a preparação fisiológica do aparelho fonador, podendo ser utilizado pelos profissionais que se utilizam da voz falada, e não necessariamente com propósitos musicais. Quando nos referimos aos exercícios preparatórios para o canto onde há o desenvolvimento de elementos musicais - como afinação, fraseado, tessitura, etc. - pela voz, utilizamos o termo “preparação vocal”, que transcende o simples “aquecimento” fisiológico.

ser realizados diariamente. A maneira como o professor fala influencia diretamente na qualidade de sua voz cantada, portanto, o conhecimento dos limites e possibilidades de sua própria voz, bem como as noções essenciais de fisiologia vocal se tornam imprescindíveis para a atuação do professor.

Vale lembrar que sintomas como rouquidão frequente, ardência no trato vocal ou tosse por longos períodos devem ser investigadas por um especialista (médico otorrinolaringologista). Também é fundamental seguir uma rotina de cuidados básicos com a saúde, como uma boa alimentação (evitando comidas gordurosas, derivados do leite, chocolate, chá e café antes da utilização intensa da voz) e boas horas de sono. Mas quando a voz está saudável, cantar num “coral” é indicado para desenvolver a técnica vocal e estimular a prática musical, trabalhando ainda a afinação melódica, a percepção, o ritmo, e a harmonia das vozes em conjunto - elementos que um professor dificilmente tem condições de desenvolver sozinho.

Além de cuidar de sua própria voz, é essencial que o professor conheça a voz infantil, examinando o que as crianças são capazes de executar e compreender em cada faixa etária: “o professor deve observar **o que e como** cantam as crianças, tentando aproximar-se, ao máximo, de sua intenção musical” (BRASIL, 1998, p. 59, grifo nosso). Os elementos teóricos de fisiologia vocal e os aspectos práticos da preparação vocal que apresentaremos a seguir são habilidades e conhecimentos elementares que se fundem para construir a educação músico-vocal, estando relacionados tanto à voz do professor, quanto às vozes das crianças⁴.

PREPARAÇÃO VOCAL

Preparar as vozes das crianças antes de cantar e analisá-las durante a execução musical significa concentrar-se no modo “**como**” as crianças cantam - o que podemos definir, de modo genérico, como “técnica vocal”. Esse cuidado é também um recurso para que se obtenha uma melhor sonoridade, de modo saudável. Lembremo-nos que frequentemente encontramos nas escolas a “cultura do grito”, ou seja, um total descontrole

⁴ Usamos o termo “crianças” para nos referirmos aos indivíduos entre 0 e 12 anos, conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente.

de intensidade na produção vocal, o estímulo à competição e à sobreposição da voz em ambientes ruidosos – o que pode ser extremamente prejudicial às delicadas vozes das crianças. Além disso, convenhamos, a “cultura do grito” - descompromissada com a construção dos elementos básicos da música (melodia, precisão rítmica, harmonia) - tende a tolher o desenvolvimento da sensibilidade artística e não tem sentido nenhum dentro da educação musical.

A preparação vocal proporciona às crianças o entendimento de algumas propriedades do som que sua voz pode produzir, bem como desenvolve a percepção auditiva e a expressão musical. Nesse sentido, Lopardo assegura: “resulta necessário [à criança] aprender a usar a voz e desenvolvê-la adequadamente para que se converta em um autêntico meio de expressão⁵ (LOPARDO, 2011, p. 99). Tudo isso se refletirá na interpretação do repertório, ou seja, “**o que**” as crianças cantam, que fluirá mais naturalmente e de modo mais satisfatório.

Temos hoje uma série de materiais didáticos para explicitar o processo de fonação, isto é, de funcionamento da voz, de modo compreensível para a criança. Sugerem-se livros⁶ ou histórias sobre personagens fictícios que “perdem” a voz ao usá-la de modo excessivo ou inadequado. Além disso, é possível encontrar na Internet vídeos sobre respiração e fonação (sobretudo em língua estrangeira) em tecnologia 3D; a exibição desses vídeos proporciona à criança o entendimento, por imagens, daquilo que ela não pode ver dentro de si.

Pereira (2009, p.41-43) reitera os elementos que precisam ser observados ao se trabalhar a voz infantil: postura, respiração, homogeneização dos registros (grave, médio, agudo) e a produção do som através da fonação, ressonância e articulação – elementos esses, que o professor também precisa observar em si mesmo e sobre os quais discutiremos a seguir.

⁵“resulta necesario aprender a usar la voz y desarrollarla adecuadamente para que se convierta em um autêntico médio de expresión”. Tradução das autoras.

⁶Como exemplos, citamos “Bia, Li e Lé”, “Era uma vez a voz” e “Disfonia infantil. A referência completa desses livros se encontra no final deste artigo.

POSTURA E ALONGAMENTO

O corpo é o lugar onde está inserida a voz; sendo assim, a postura corporal deve ser observada com atenção pelo professor - tanto no que diz respeito ao seu próprio posicionamento corporal, quanto ao das crianças. Lembremo-nos que a postura também significa atitude, e no caso do professor ou do regente coral, está relacionada à sua posição de liderança. Silva (2011, p.30) ressalta que as crianças tendem a imitar a postura do regente/professor, que é seu modelo visual. Vertamatti (2006, p. 98) observa, em ensaios de coro infantil, que a postura curva apresentada por muitas crianças e jovens aparenta cansaço, e que é difícil manter os cantores em pé por muito tempo. Sendo assim, é possível iniciar uma aula ou ensaio com exercícios de alongamento corporal para estabelecer coordenação e consciência de cada parte do corpo, de modo independente e ao mesmo tempo, interdependente.

Nessa perspectiva, Pereira (2009, p.41), recomenda que os aspectos técnico-vocais sejam trabalhados de forma lúdica, para que a compreensão do canto para as crianças seja leve e divertida. Dessa maneira, sugerimos aqui alguns exercícios para trabalhar essa questão, partindo da imaginação e da criatividade, auxiliando as crianças a entender e a criar hábitos no cuidado da postura. Por exemplo, brincar de ser uma “marionete”: o professor convida as crianças a puxar um “fio invisível” sobre a cabeça, sendo que esse fio sustenta o boneco pelo alinhamento da coluna. Então o professor pede para que as crianças imaginem uma tesoura cortando o “fio invisível”, ao que todos soltam o corpo, relaxando imediatamente. Este exercício pode ser realizado várias vezes, buscando perceber se as crianças estão se divertindo e se entenderam a proposta.

Outro exercício que pode ser adotado é a representação do “soldado”: as crianças marcham, atentando para a postura do soldado; param em posição de “sentido” num momento determinado pelo professor e então, nessa postura, cantam ou falam uma frase. Sugerimos ainda a brincadeira do “boneco de neve”: as crianças iniciam em posição estática, imaginando estar com o corpo congelado. Conforme a narração do professor, as partes do corpo vão se “descongelando” e então, uma a uma,

começam a se mexer. Por fim, o professor vai conduzindo cada parte do corpo para o estabelecimento de uma posição apropriada para o canto. Outros exercícios poderão ser criados pelo professor junto com as crianças, imaginando possíveis situações, como a imitação de diferentes animais. Atualmente, é muito comum que as crianças projetem a cabeça para a frente, encolhendo o pescoço e sobrecarregando a coluna cervical, em virtude do uso exacerbado de telefones celulares, tablets e computadores. Nesse caso, podemos usar o exemplo do “pescoço da girafa” para que as crianças atentem à posição da cabeça, alongando o pescoço.

Estes exercícios têm como propósito a percepção do alinhamento do corpo e da sensação de prontidão para o canto. É importante ainda, que o professor observe como as crianças se acomodam quando estão sentadas, cuidando principalmente da posição da coluna. Vechi (2015), nesse sentido, destaca que “as crianças nem sempre possuem o autocontrole da postura para o canto quando estão sentadas, podendo haver o relaxamento corporal excessivo e comprimindo a região abdominal” (p.101). É aconselhável, portanto, que o professor alterne os momentos em que as crianças permanecem sentadas, em pé e em movimento em suas aulas ou ensaios, tornando-os mais dinâmicos e menos cansativos.

RESPIRAÇÃO

O princípio do canto é a respiração consciente, sendo necessário aprender a controlar a entrada e a saída do ar. Nesse sentido, saber inspirar e expirar lentamente, mantendo o fluxo de ar e cuidando para não “relaxar” a musculatura abdominal na expiração são procedimentos básicos a serem desenvolvidos para que se possa trabalhar com a voz. Ressaltamos ser imprescindível que o professor realize exercícios de respiração antes de iniciar suas aulas, sejam elas faladas e/ou cantadas; isso vai preparar e facilitar a emissão vocal no momento em que o professor estiver atuando – geralmente, preocupado com o conteúdo a ser ministrado e pouco atento ao modo como está utilizando sua voz.

O processo de respiração no canto precisa ser compreendido pelo professor e esclarecido para a criança – fazendo uso, é claro, de uma linguagem acessível e mais simplificada. Ressaltamos aqui a importância do caráter lúdico nos exercícios, com o objetivo de motivar a participação das crianças nas atividades cantadas.

A inspiração precisa ser realizada suavemente, ou seja, sem esforço e sem ruído, buscando a expansão das costelas. Faria et al. enfatizam que “na respiração do ar, não se deve ouvir ruídos respiratórios” (2008, p.37). É importante que as crianças experimentem as sensações de tensão e relaxamento: pode-se pedir a elas para que coloquem as duas mãos ao redor do pescoço e respirem exatamente como não se deve inspirar - com muita força e ruído. Elas sentirão “saltar para fora” os músculos do pescoço e então entenderão que a inspiração precisa ser suave para não causar tensão. Em suma, é preciso “relaxar a musculatura global e específica da cintura escapular (região do pescoço)” (FARIA ET AL., 2008,, p.31).

Posicionando as mãos nos ossos das costelas, as crianças podem sentir a caixa torácica se expandir durante a inspiração. Feito isso, pode-se pedir para que as crianças soltem o ar de súbito, isto é, “de uma só vez”, sentindo as costelas “caírem” (relaxarem). Em seguida, pede-se para que inspirem de novo e dessa vez soltem o ar lentamente, emitindo um som suave de “S”; então, elas praticamente não sentirão o movimento das costelas se contraindo na expiração. Dessa forma, poderão compreender que para cantar, é preciso controlar a saída do ar, transformando-o em voz – e na sequência, o professor pode pedir para que as crianças troquem o som de “S” por um som em forma de “U”, sem deixar as costelas “caírem”. Em termos técnicos, Faria et al. (2008) resumem que “na expiração, durante a fala e o canto, a saída de ar deve ser parcialmente controlada por meio da contração dos músculos intercostais, fixando as costelas na posição expandida e reduzindo gradativamente a contração do diafragma” (p.41).

De forma lúdica, podem-se propor alguns exercícios de controle respiratório e tonicidade muscular para as crianças, por exemplo: 1) imitar objetos com sons de “X” e “S”, em sons curtos e longos (como: inseticida, panela de pressão, locomotiva, pneu

furado, etc); 2) imaginar um mergulho no mar: expirar fazendo o som de “F” - bem devagar e com pouco som (como se estivessem soltando o ar dentro da água), realizando movimentos com os braços e imaginando como se estivessem mesmo nadando.

Bons hábitos respiratórios precisam ser desenvolvidos, para que gradualmente a respiração se torne um processo consciente e ao mesmo tempo, natural durante a emissão vocal. Dessa forma, espera-se que as crianças alcancem qualidade sonora enquanto cantam de forma saudável.

VOCALIZAÇÃO: FONAÇÃO, RESSONÂNCIA, ARTICULAÇÃO

O timbre vocal é o resultado da ação conjunta dos vários componentes do **aparelho fonador**, isto é o sistema fisiológico onde a voz é gerada e projetada. No sistema respiratório, produz-se a fonte de energia para o canto – o fluxo de ar; esse ar é encaminhado para a laringe, onde se encontra com as **pregas vocais** que produzem ciclos vibratórios regulares – e aí temos a fonação. A coordenação dos músculos da laringe ocasiona mudanças no comprimento, espessura e tensão das pregas vocais, o que produz distintas alturas sonoras. Valente (1999, p.128) corrobora que “a voz é o resultado do equilíbrio entre a força do ar que sai dos pulmões e a força muscular da laringe. Se houver desequilíbrio entre esse jogo de forças, a voz estará sujeita a problemas patológicos”.

O som produzido na laringe é direcionado para o **aparelho ressonador**, formado principalmente pelo palato, cavidades nasais e seios frontais. Aí o som vocal se amplia em termos de forma e volume e adquire outra qualidade - o que podemos denominar ressonância. Por fim, o som vocal é moldado pelos **articuladores** – língua, lábios, mandíbula, dentes e palato - que operam conjuntamente para formar as vogais e consoantes que estabelecem a comunicação. Assim, os exercícios que estimulam os articuladores, tonificam a língua e os músculos da face são fundamentais para se trabalhar a transmissão e compreensão de um texto. Por exemplo: 1) “limpar os dentes” com a língua; 2)

fazer “bico” e “sorriso” com os lábios, alternadamente; 3) imitar o trotar do cavalo com estalos de língua; 4) realizar a leitura de travalínguas, buscando agilidade e fluência na dicção; 5) encher as bochechas de ar, segurando por alguns segundos; deslocar o ar somente para o lado direito do rosto, depois para o lado esquerdo, e por último, para as regiões do buço e do queixo.

Após a realização de exercícios de respiração e articulação, pode-se dar início a exercícios de vocalização inicial, emitindo sons vocais elementares, tais como: vibrar a língua (em som de “R”) ou os lábios (sons de “BR”) em uma altura confortável; emitir sons longos em “Z”, “V” e “J”, podendo ser precedidos por sons curtos de “S”, “F” e “X”, respectivamente; emitir sons de “M” ou “N” longo, seguidos de cada vogal (A, E, I, O, U).

Esses exercícios de “aquecimento” vocal podem ganhar um caráter lúdico na realização com as crianças: 1) imaginar-se comendo um bombom ou uma fruta, reproduzindo o som da mastigação (“Hummm...”); 2) imaginar um passeio a cavalo com estalos de língua, reproduzindo sons curtos e rápidos, abrindo e fechando a boca. Depois, imaginar um passeio de carro ou moto, reproduzindo sons com vibração labial (“brrr...”); 3) imitar o som de uma abelha (“zzzzz...”) ou um mosquito (“nnnnnn...”).

Um recurso muito eficaz na preparação vocal das crianças é a fonação pelo uso do *glissando*, ou o “deslize” ascendente e descendente das vozes (como na imitação de um “fantasma”), passando pelos registros grave, médio e agudo, sem alturas (notas) definidas. Esses deslizes podem ser representados pelos movimentos das mãos no ar; pode-se, ainda, usar fitas de papel crepom para incentivar a realização desses movimentos. Dessas maneiras, a criança pode compreender os distintos registros de sua própria voz e desenvolver os mecanismos para entoar sons médios, graves e agudos sem dificuldade.

Contudo, pensamos que o principal alvo a ser atingido com o uso do *glissando* é a utilização da chamada “voz de cabeça” (aguda), que em geral não é a voz mais utilizada para a fala e muitas vezes é negligenciada no canto infantil. Com o *glissando* em movimento ascendente, as crianças atingem a voz de cabeça de maneira espontânea, cantando naturalmente na região aguda sem perceber - pois estão envolvidas pela ludicidade.

Além dos exercícios aqui apresentados, certamente os

tradicionais **vocalizes** utilizados em aulas de Canto e Canto Coral contribuem para o pleno desenvolvimento músico-vocal de crianças e adultos. Os vocalizes consolidam o trabalho de preparação vocal - que se inicia com a postura, passa pelos exercícios respiratórios e exercícios de fonação e articulação - e consistem em uma infinidade de combinações de textos (vogais, sílabas, palavras e frases inteiras) e melodias (sobre graus conjuntos, tríades e intervalos diversos, ascendentes e descendentes) que vão se repetindo em modulações cromáticas para o agudo e para o grave. Em virtude das delimitações deste artigo, não nos será possível nos aprofundarmos neste tema. Contudo, encerramos este tópico ressaltando o papel dos vocalizes na educação músico-vocal, valendo-nos da seguinte definição:

os vocalizes consolidam conceitos musicais como altura, melodia, ritmo, afinação, fraseado, dinâmica e agógica; em uma perspectiva peculiarmente sonoro-vocal, os vocalizes desenvolvem apoio, colocação, dicção (formação de vogais e articulação de consoantes), ressonância, flexibilidade, sustentação, projeção e extensão e simultaneamente, a afinação. Os vocalizes vêm dar refinamento ao som vocal, aperfeiçoando o trabalho desenvolvido nas etapas anteriores da preparação vocal (GABORIM-MOREIRA, 2015, p.309).

DESENVOLVENDO A VOZ INFANTIL: APRENDENDO UMA CANÇÃO

Considerando “o que” as crianças cantam, temos então uma questão crucial que é a escolha de um conjunto de canções adequadas para o canto infantil, ou seja, o repertório - que pode ser considerado a viga mestra das aulas de música. Nesse sentido, é importante avaliar se as canções trazem uma temática adequada ao universo infantil e se são suficientemente motivadoras para as crianças. Canções que trazem elementos surpresa (como pausas repentinas e mudanças drásticas de elementos musicais, como andamento e dinâmica), novos conhecimentos ou desafios (como canções em outros idiomas), em geral são bem recebidas pelas crianças; elas também podem ser incentivadas a improvisar e criar suas próprias canções.

A maneira como o repertório é apresentado pelo professor também é fundamental para incentivar as crianças a cantar. Por isso, a ludicidade tem um papel importante no aprendizado: jogar, brincar, estimular a criatividade e a imaginação fazem com que cantar seja algo prazeroso para a criança e atrai seu interesse pelo conhecimento musical. Certamente, ao ensinar uma canção, o professor precisa transmitir um modelo vocal preciso e necessita de estratégias funcionais para que o aprendizado por repetição não fique mecânico e sem sentido - tornando-se, muitas vezes, enfadonho para as crianças. Variações de dinâmica e andamento, revezamento de vozes (só as meninas, só os meninos), mudanças de posição, uso de brinquedos, movimentação ou introdução de percussão corporal são estratégias que fazem com que as repetições não sejam sempre exatamente iguais e costumam ser bem aceitas pelos pequenos cantores.

Em geral, as crianças aprendem a cantar imitando o que ouvem. De acordo com Welch (1994, p.4-5), nesse processo os elementos musicais são observados e reproduzidos pelas crianças na seguinte sequência: texto > ritmo > alturas (notas da melodia). Esses elementos são aperfeiçoados com o passar dos anos e de acordo com as vivências e experiências da criança, no ambiente em que vive. Também é interessante observar que no aprendizado de uma canção, o que chama mais a atenção da criança é o que ela canta; raramente ela presta atenção ao modo como está cantando - a não ser que esse processo seja cuidadosamente orientado pelo professor. Assim sendo, podemos ressaltar a importância dos exercícios de preparação vocal, pois levam a criança a concentrar-se no modo como emitem os sons vocais sem ter preocupação com elementos essencialmente musicais e textuais da canção.

De modo geral, podemos dizer que a criança pequena, em nível de educação infantil, pode não conseguir articular bem o texto, ter pouca fluência rítmica e pouca precisão na altura das notas da melodia (o que depende, é claro, das vivências que ela tem ou já teve em seu ambiente familiar e cultural). Já a criança que cursa o ensino fundamental apresenta um aperfeiçoamento considerável da habilidade de cantar, que se verifica em fatores como: maior precisão na afinação, maior

qualidade de ressonância e projeção, articulação mais definida, capacidade de memorizar textos mais longos e uma expressão individual mais autêntica.

Um repertório bem selecionado deve privilegiar ainda as condições fisiológicas e o nível de maturação vocal de cada faixa etária, o que trará benefícios à educação músico-vocal da criança. Isso diz respeito à extensão e à tessitura vocal, elementos que abordaremos a seguir.

AFINAÇÃO, EXTENSÃO, TESSITURA VOCAL E REGISTRO

Podemos afirmar que o aparelho fonador (sobre o qual já discorreremos) é apto a realizar a reprodução vocal exata de uma melodia, em resposta a um estímulo sonoro captado pela nossa percepção auditiva. A este processo, damos o nome de **afinação**.

Segundo Rodrigues, Fernandes e Nogueira, “a voz tem relação direta com o ouvido” (2000, p. 39); em outras palavras, é preciso ouvir com atenção para poder reproduzir sons com exatidão. Quando não há um trabalho de preparação vocal na aula de música, ou este é feito de maneira equivocada, compromete-se a qualidade do som recebido e reproduzido pelas crianças, e então temos um dos elementos musicais que mais costuma chamar a atenção na música vocal: a desafinação. Entretanto, a desafinação pode ser ainda desencadeada por fatores biológicos, causas afetivas ou psicológicas – como timidez, ansiedade e falta de concentração. Nesses casos, cabe ao professor ter muita persistência, investigar as causas da desafinação e encorajar a criança, demonstrando-lhe confiança.

A desafinação ainda pode estar ligada à questão da **extensão**, que significa uma série de notas dentro de um espaço limitado, englobando desde a nota mais grave até a mais aguda. A extensão vocal é o conjunto das notas que podem ser cantadas dentro desses limites. Portanto, para que uma música seja “cantável”, a extensão da melodia deve ser compatível com a extensão vocal.

Porém, ainda dentro da extensão vocal, encontra-se uma região em que as notas são emitidas com mais conforto e melhor

qualidade sonora, o que chamamos de **tessitura**. Portanto, é à tessitura que se deve dar maior atenção durante a escolha das canções. Os limites da extensão e da tessitura variam consideravelmente de uma criança para outra. De modo geral, conforme estudos realizados por Egg (2016), podemos definir os seguintes parâmetros para a faixa etária que corresponde ao nível da Educação Infantil (até 5 anos):



Figura 1 – representação das notas que compõem a extensão e a tessitura no nível da Educação Infantil. Fonte: edição das autoras, 2017.

Com o amadurecimento fisiológico e a experiência vocal, os limites da extensão e da tessitura tendem a se expandir, tanto para o grave quanto para o agudo. Conforme os estudos de Gaborim-Moreira (2015), já no nível do Ensino Fundamental (a partir de 6 anos), com um trabalho de educação vocal adequado podemos chegar aos seguintes parâmetros:



Figura 2 – representação das notas que compõem a extensão e a tessitura no nível do Ensino Fundamental. Fonte: edição das autoras, 2017.

Com relação ao termo **registro** vocal, é importante esclarecermos que não há um consenso claro entre os estudiosos da voz. Segundo Sundberg (2015), “um registro delimita uma região de frequências em que todos os sons soam de maneira semelhante e são aparentemente produzidos de maneira similar” (p. 82). Behlau e Ziemer (1988), sugerem observar o registro como parte integrante da tessitura vocal, tanto cantada como falada:

em relação à voz humana, o registro refere-se aos diversos modos de emitir os sons da tessitura. Assim, as frequências de um registro apresentam qualidade vocal quase idêntica, com a mesma base fisiológica, perceptual e acústica, ou seja, sons de um mesmo registro apresentam um caráter uniforme de emissão que permite distingui-los de sons de outros registros (BEHLAU; ZIEMER, 1988, p. 82).

Pesquisadores ingleses como Williams (2010), Thurman e Welch (2000) consideram haver dois registros para a voz infantil: a voz de peito (*chest voice*) e a voz de cabeça (*head voice*), sendo que esse dois há uma região intermediária conhecida como “região de passagem”. Já o estudo realizado por Carnassale (1995, p.89) ressalta que as vozes possuem três registros, conhecidos como voz de peito (registro grave), voz de cabeça (registro agudo) e voz média (registro médio). Segundo esta autora:

o trabalho da técnica vocal para crianças e adolescentes é reconhecer estas diferentes seções e proporcionar exercícios para torná-las mais homogêneas, trabalhando as notas de passagens, o registro médio – que é uma área de transição entre os registros extremos – e o registro agudo (CARNASSALE, 1995, p.89).

De qualquer maneira, é importante que a criança seja conduzida a emitir sons dentro de sua tessitura, com naturalidade e de maneira equilibrada. Mas observamos que muito frequentemente, as crianças não são encorajadas a cantar na região aguda, e não conseguem cantar notas na altura exata, mesmo estando dentro de sua tessitura, sendo levadas a “falar” o texto da canção. Evidentemente, o ideal é fazer com que a criança perceba as diferenças entre a voz falada e a voz

cantada, buscando estratégias para que ela ouça a melodia com atenção e reproduza conscientemente os sons. Nesse processo, o professor ou regente precisa demonstrar sempre atitudes de respeito e ter muita paciência, até que o cantar de modo saudável e musicalmente adequado se torne algo natural para a criança.

CONCLUSÃO

Buscamos com este artigo, apontar alguns problemas comuns na prática vocal realizada em aulas de música e em ensaios de grupos corais, que também acontecem em muitas escolas (públicas e particulares). A partir desses problemas, identificamos causas prováveis que estão vinculadas à pouca – ou, em muitos casos – nenhuma informação sobre a utilização saudável e funcional da voz em sala de aula. Apresentamos, então, alguns caminhos para um desenvolvimento vocal saudável, tanto para o professor quanto para os alunos, acompanhados de exercícios possíveis de serem realizados em sala de aula. Procuramos deixar claro que, a nosso ver, aprender a cantar envolve muito mais do que “saber uma canção”, mas ter a habilidade de utilizar a voz de modo eficaz e saudável dentro de uma proposta artístico-musical.

O conhecimento da fisiologia vocal é fundamental para que o professor possa compreender e ensinar o objetivo de cada atividade proposta para a preparação vocal. E essas atividades, além de promover prazer e diversão para os pequenos, permitem que eles entendam o envolvimento do seu próprio corpo e de sua mente no processo de produção da própria voz.

Por fim, destacamos que esse artigo é fruto dos trabalhos de pesquisa acadêmica e da experiência das autoras – enquanto educadoras, regentes e cantoras – sendo que nosso intuito é sempre contribuir para que a prática vocal nas escolas se estruture e gere resultados musicais mais significativos e satisfatórios no campo da educação.

REFERÊNCIAS

BEHLAU, Mara; DRAGONE, Maria L.S.; NAGANO, Lucia. A voz que ensina – o professor e a comunicação oral em sala de aula. Rio de Janeiro: Revinter, 2004.

BEHLAU, Mara Suzana; ZIEMER, Roberto. Psicodinâmica Vocal. In: FERREIRA, Léslie P. (Org.). Trabalhando a voz: vários enfoques em fonoaudiologia. São Paulo: Summus, 1988. p. 71 – 88. Disponível em: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZG-VmYXVsdGRvbWFpbnoZWl0b3JtYXJ8Z3g6NDkwZDU2YTgy-ZWE1NWRjZg>

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Brasília : MEC/SEF, 1997.

CARNASSALE, Gabriela Josias. O ensino de canto para crianças e adolescentes. Dissertação (Mestrado em Artes). Campinas: Instituto de Artes da UNICAMP, 1995.

EGG, Marisleusa de Souza. A prática pedagógica de um professor na educação infantil: um estudo sobre as atividades cantadas nas aulas de Música. Dissertação (Mestrado em Música). Florianópolis: Centro de Artes da UDESC, 2016.

FARIA, Diana Melissa; CAMISA, Maria Teresa; GUIMARÃES, Maria Abadia. Muito além do ninho de mafagafos: um guia de exercícios práticos para aprimorar sua comunicação. 2ª ed. São Paulo: J&H Editoração, 2008.

FERNANDES, Cláudia R.J. Caracterização de um grupo de professores com alteração vocal da pré-escola no município de Taboão da Serra. In: FERREIRA, Léslie P. (org.) Dissertando sobre voz. 2º vol. Carapicuíba: Pró-fono, 1998.

FERREIRA, Leslie Piccolotto; VIOLA, Izabel Cristina. Era uma vez... a voz. Barueri (SP): Pró-fono, 2000.

FONTENELLE, Sandra Galvão. Bia, Li e Lé. Rio de Janeiro: Enelivros. (s/d)

GABORIM-MOREIRA, Ana Lúcia Iara. Regência Coral infantojuvenil no contexto da extensão universitária: a experiência do PCIU. Tese (Doutorado). São Paulo: Escola de Comunicações e Artes da USP, 2015.

LOPARDO, Carla. La entonación en niños de 9 y 10 años: un estudio multicaso. Londrina: Revista da ABEM, V. 22, p. 98-112, 2011.

MARTINS, Sandra. Disfonia infantil: terapia. Rio de Janeiro: Revinter, 1988.

MATEIRO, Teresa; EGG, Marisleusa de Souza; VECHI, Hortênsia. A produção acadêmica sobre o canto na aula de música: pesquisas produzidas no período de 1987 a 2012. In: Anais do XXI Congresso Nacional da ABEM. Pirenópolis, p. 380-391, 2013.

_____. A prática do canto na escola básica: o que revelam as publicações da ABEM (1992-2012). Revista da ABEM, v.22, p. 57-76, jul. dez 2014.

PEREIRA, Ana Leonor. A voz cantada infantil: pedagogia e didática. Revista de Educação Musical, nº 132, 2009, p. 33-45.

RODRIGUES, Adriana; FERNANDES, José Nunes; NOGUEIRA, Marcos. Música na escola: o uso da voz. Um projeto de educação musical para professores alfabetizadores. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação / Conservatório Brasileiro de Música, 2000.

SILVA, Vera Lúcia Mendes. O coro infantil como agente difusor de cultura em pequenas localidades: caso de estudo realizado na Freguesia de Santiago de Litém. 2011. Dissertação (Mestrado). Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro (Portugal), 2011.

SUNDBERG, Johan. Ciência da voz: fatos sobre a voz na fala e no canto. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

THURMAN, Leon; WELCH, Graham (orgs.). Bodymind and voice: foundations of voice education. London, IA: National Center for Voice and Speech, 2000.

VALENTE, Heloisa de Araújo Duarte. Os cantos da voz:entre o ruído e o silêncio. São Paulo: Annablume, 1999.

VECHI, Hortênsia. O canto na formação e na sala de aula: três estudos de caso. Dissertação (Mestrado). Florianópolis: Centro de Artes da UDESC, 2015.

VERTAMATTI, Leila R. G. Ampliando o repertório do coro infanto-juvenil: um estudo de repertório inserido em uma nova estética. São Paulo: UNESP, 2008.

WELCH, Graham F.; ADAMS, Pauline. How is music learning celebrated and developed? Southwell, Notts, UK: British Educational Research Association, 2003.

WILLIAMS, Jenevora. The implications of intensive singing training on the vocal health and development of boy choristers in an English cathedral choir. Ph.D. Thesis. Institute of Education, University of London, 2010.

ZAMBOM, Fabiana; BEHLAU, Mara. A voz do professor: aspectos do sofrimento vocal profissional. São Paulo: Sindicato dos professores, s/d. Disponível em: http://www.sinprosp.org.br/arquivos/voz/voz_digital.pdf. Acesso em 25/05/2018.

A integração das disciplinas Canto Coletivo e Piano Coletivo do Curso de Música PARFOR na formação do Educador Musical

Andréia Pires Chinaglia de Oliveira
Cynthia Ruivo

Recebido 27/07/2018
Aprovado 02/09/2018

Este artigo relata uma experiência sobre a realização de um trabalho integrado no desenvolvimento das disciplinas de piano coletivo e canto coletivo com a terceira turma do curso de Música PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores), na Universidade Estadual de Maringá (UEM). Para o relato traremos as estratégias utilizadas nos dois últimos módulos das disciplinas, bem como, as etapas galgadas pelos alunos e os resultados obtidos, durante o período de aplicação das mesmas. Além disso, apresentamos as reflexões dos alunos sobre o processo de aprendizagem e suas impressões sobre a metodologia aplicada pelas professoras, por meio de dados coletados, através de um questionário como autoavaliação de todo o processo. Propostas como esta, podem contribuir com pesquisas e metodologias integradas entre diversas disciplinas num curso de Licenciatura, contribuindo para um conhecimento menos fragmentado e mais significativo.

Palavras-chave: canto coletivo; piano coletivo; PARFOR;

INTRODUÇÃO

O PARFOR - Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica - foi lançado em 2009 com a finalidade de incentivar a oferta de cursos de formação para os professores da educação básica, em exercício, da rede pública de ensino. Constitui-se em uma ação emergencial, realizada pelo Ministério da Educação (MEC) por intermédio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em regime de colaboração com instituições de Educação Superior (IES) e as secretarias de educação, estaduais e municipais. O programa visa fomentar a oferta de turmas em três modalidades: Licenciatura, 2ª Licenciatura e Formação Pedagógica. (FIALHO, 2015).

O curso de Música PARFOR da UEM está enquadrado em uma segunda licenciatura. Este formato se dispõe de diretrizes específicas que orienta a sua estrutura, carga horária e tempo de duração. Partindo-se do princípio de que o licenciando

desse curso já possui uma licenciatura no curso de música, ele cursará as disciplinas que são específicas do novo curso, por isso, o tempo de duração será de dois anos. As disciplinas são ofertadas semanalmente em módulos, aos sábados, e no período de férias, em tempo integral.

Os critérios para o ingresso no curso de Música PARFOR da UEM envolvia professores que deveriam ser da rede Estadual ou Municipal de ensino e que ministrassem a disciplina de artes sem uma formação específica. Por se enquadrar na área, o curso de Música é um dos escolhidos por esses professores. No entanto, a maioria dos egressos não possuía um conhecimento formalizado em música, o que levou o corpo docente optar pelo ensino coletivo instrumental, contribuindo para o fortalecimento do processo pedagógico.

Pesquisas na área de educação musical sobre o ensino coletivo (GUIMARÃES, 2003; CRUVINEL, 2004, 2008; MONTANDON, 2004; TOURINHO, 2003; 2006; 2007; 2012; SANTOS, 2008; SILVA, 2010; SOUZA, 2012; JUNIOR, 2015) relatam que nesse formato há muitos benefícios no processo de aprendizagem de um instrumento para a iniciação musical dos alunos e o desenvolvimento técnico-instrumental.

De acordo com Cruvinel (2008) o ensino coletivo de Instrumento Musical “pode ser uma importante ferramenta para o processo de socialização do ensino musical, democratizando o acesso do cidadão à formação musical”. (CRUVINEL, 2008, p. 5). As pesquisas também apontam que o ensino coletivo pode ser uma tentativa de resolver questões financeiras e/ou logísticas, visando aspectos de democratização do acesso ao ensino musical num processo de inclusão e transformação social.

Tourinho (2003) afirma que no ensino coletivo, nem todos se tornarão profissionais, mas, sem exceção, podem aprender a tocar, a manipular o instrumento, divertir-se com ele, tocando diversos estilos musicais. Segundo a autora, os conceitos musicais devem ser fornecidos para a satisfação de necessidades práticas, de forma a construir um conhecimento empírico sobre um aprendizado que flui da curiosidade dos alunos.

Nesse sentido, Montandon (2004) relata que fazer música junto com outras pessoas ajuda a resolver diversas questões de técnicas, além de trabalhar a teoria desde o início associada à

prática, bem como a percepção associada ao repertório. Um ponto comum entre as pesquisas e experiências aqui citadas, é que elas associam a formação musical à formação humana, uma vez que os processos educativos implicam desenvolvimento de habilidades de trabalho em equipe, comunicação, concentração, desembaraço, autoconfiança, respeito e responsabilidade, contribuindo na formação da personalidade como um todo.

No currículo do curso de Música PARFOR UEM, a grade era composta pelos seguintes instrumentos: piano, canto, violão, flauta e percussão. Os cursos de canto, piano e violão foram distribuídos em quatro módulos e os cursos de flauta e percussão em dois módulos. Neste artigo, abordaremos um relato de experiência realizado nas disciplinas de canto coletivo e piano coletivo que foram ministradas de forma integrada nos dois últimos módulos.

Na UEM, este curso esteve presente entre 2011 a 2017, formando, neste período, três turmas. Este texto destaca a terceira turma na instituição, que iniciou no mês de outubro do ano de 2015 e finalizou em novembro de 2017, no qual destacaremos as práticas integradas das disciplinas de canto coletivo e piano coletivo.

No ano de 2015, em reunião com o corpo docente e coordenação, sentimos a necessidade de uma alteração nas ementas do curso, visto que, as duas turmas anteriores tinham as disciplinas de instrumento concentrada. Desta forma, toda a carga horária das aulas de piano, por exemplo, eram feitas num único módulo de 60 h, assim como os outros instrumentos.

Para os alunos, as práticas instrumentais eram um desafio, os módulos realizados de forma condensada gerava uma dificuldade, não só de execução dos instrumentos, como também, na conexão entre os conhecimentos musicais que eram repassados nas aulas de instrumentos e de percepção, que ficava fragmentado. Conseqüentemente, o corpo docente decidiu que as distribuições das aulas de instrumento aconteceriam em quatro módulos semestrais, com uma carga horária de 24 horas e com o conteúdo dividido por ordem crescente de dificuldade que possibilitaria maior aproveitamento no aprendizado. Além disso, decidimos também que usaríamos repertórios comuns em todos os instrumentos para uma melhor fixação de

conteúdo. Em função disso, os alunos teriam o contato com a prática dos cinco instrumentos não mais de forma condensada, mas durante os dois anos do curso, acontecendo quase de forma simultânea intercalando os instrumentos a cada semana.

Dado que o conteúdo seria trabalhado de forma crescente em dificuldade e com repertórios comuns, as professoras de canto coletivo e piano coletivo, que estariam com os alunos no mesmo período, decidiram realizar um trabalho em conjunto partilhando o mesmo plano de aula com as mesmas atividades e as aulas sendo realizadas juntas. Assim, os alunos estariam aprendendo a realizar os conteúdos propostos ao mesmo tempo em que cantavam e tocavam. Na sequência do texto, abordaremos e explanaremos de uma maneira mais clara sobre a metodologia utilizada e os resultados obtidos com este trabalho, partindo da percepção das professoras e dos alunos, por uma auto avaliação realizada por eles.

1. O PIANO COLETIVO NO PARFOR

Segundo Chueke (2006), o tripé para um resultado satisfatório na prática coletiva é leitura-escuta-execução. De acordo com pesquisas (MONTANDON, 2004; SCARAMBONE e MONTANDON, 2008, CERQUEIRA, 2009; FISCHER, 2010; FLACH, 2013; PIKE, 2014; CHUEKE, COSTA e RUIVO, 2018) o ensino coletivo de piano visa à utilização do instrumento não como solista, mas como (uma) ferramenta para o professor no ensino de música na escola. Segundo Cerqueira (2009), o ensino do piano coletivo pode não ser tão profundo quanto o estudo individual, mas pode proporcionar uma oportunidade para que os alunos reflitam, interajam social e emocionalmente, dividindo seus problemas, muitas vezes chegando a soluções partilhadas por todos.

Em relação à formação musical dos alunos parforandos, na verdade não existem critérios, ou seja, temos alunos que já tocam um pouco o instrumento, e outros que não tocam, o que resulta em um grupo heterogêneo. Na turma explorada neste artigo, de um total de 16 alunos, somente 12 concluíram a disciplina e apenas 4 tinham tido contato com algum tipo de instrumento de teclado antes de ingressarem no PARFOR.

Trabalhar o piano coletivo com alunos que tiveram pouco ou nenhum contato com instrumento de teclas é de certa forma, um desafio. Por isso, elaboramos um plano de ensino que pudesse atender a todos, colaborando com a formação e possibilitando a aquisição de competências para utilização do instrumento como uma ferramenta de trabalho principalmente no contexto de ensino em sala de aula.

Sendo assim, nos módulos um e dois de piano coletivo foram trabalhados elementos técnicos básicos tais como leitura das claves de sol e fá, escalas e arpejos maiores em uma oitava, campo harmônico maior, acordes, inversões e leitura por cifras. Desenvolvimento de repertório de nível básico popular tanto solo como em conjunto, bem como improvisação e utilização do piano como ferramenta de trabalho, como um recurso sonoro.

2. O CANTO COLETIVO NO PARFOR

Para se conseguir a compreensão musical e apropriação dos conteúdos musicais a execução de um instrumento é algo muito importante e o canto é uma delas (MATEIRO, EGG, VECCHI, 2014). Nesse sentido, diversas pesquisas abordam o canto na área de educação musical (PUGH E PUGH 1998; WELCH 2002, 2012; SCHIMIT, 2003; ANDRADE, 2010; SCHMELING, TEIXEIRA, 2010; BARTLE, 2012; BIDDULPH e WHELLER, 2013; MATEIRO, EGG, 2013; SOBREIRA, 2013; 2017; MATEIRO, EGG, VECCHI, 2014; ANDRADE, 2014, VECCHI, 2015, OLIVEIRA, 2016,) e, de um modo geral, consideram o canto um instrumento acessível ao alcance de todos que pode ser utilizado pelo educador musical.

A prática do canto é vivenciada com frequência, em diversas ocasiões na vida das pessoas, possibilitando inúmeras abordagens no contexto escolar e fora dele. Bartle (2012) afirma que o canto é uma habilidade que pode ser desenvolvida por todos os seres humanos. Ele ocupa um lugar de destaque no processo da educação musical ao oferecer possibilidades concretas de manifestação dos parâmetros do som (SCHIMIT, 2003) para ensinar, não só os conceitos de técnicas vocais, mas também o desenvolvimento musical integral de uma pessoa

(OLIVEIRA, 2016). Por isso, quanto mais cedo essa prática for estimulada, melhores resultados ocorrerão (SOBREIRA, 2017).

Biddulph e Wheller (2013) afirmam que as crianças começam suas jornadas musicais cantando e a partir disso, ampliam seus conhecimentos sobre música, por isso, deve ser bastante estimulada nessa faixa etária. Sobreira (2013) reforça essa ideia dizendo que a utilização do canto é um excelente meio de educação musical e quanto mais cedo a prática for estimulada, melhores resultados ocorrerão, mas alerta que deve ser melhor debatida dentro da área, pois sua utilização inadequada pode trazer comprometimentos para uma formação musical mais completa do indivíduo.

As práticas vocais sempre estiveram presentes no ambiente escolar (SOUZA, et al. 2002), tanto nas aulas de música, como nos pátios e em outras práticas escolares, como disciplinas diversas, atividades culturais, festas comemorativas (VECCHI, 2015). O canto orfeônico foi a primeira forma de ensino de forma coletiva e sistematizada a ser pensada no Brasil (CRUVINEL, 2005). Era uma disciplina obrigatória no currículo escolar, coordenado por Villa-Lobos, que teve como intuito a inserção da música na escola, bem como o civismo e a arte, o que correspondia aos interesses da ideologia vigente na época, interessando ao sistema político da ditadura como um instrumento de propagação dessa ideologia. (LISBOA E ZAMPRONHA, 2004).

As características do canto coletivo foram se modificando com o decorrer dos anos e hoje, várias são as pesquisas que buscam compreender como o canto coletivo é desenvolvido tanto no ambiente escolar, quanto fora dele (LELIS, SCHIMIT e GARCIA, 2009; COSTA, 2009; FERREIRA, 2010; GOIS, OLIVEIRA, 2010; FUGIMOTO, SIMÃO, 2010; SANTOS, FIGUEIREDO, 2011; BORGES, NUNES, 2011; TORRES, 2011; MORAES, 2015; OLIVEIRA, 2016).

As pesquisas, de um modo geral, revelam que o canto coletivo é uma prática vocal em conjunto, sendo uma experiência de desenvolvimento e crescimento tanto individual quanto coletivo, estimulando o participante ao aprendizado musical de forma a ampliar a relação com a música. O principal objetivo é aprender a cantar, mas o canto coletivo é uma prática pedagógico-musical, a fim de trabalhar os conteúdos musicais

por meio da voz como instrumento, bem como a socialização e o aprendizado com o outro (LELIS, SCHIMIT e GARCIA, 2009). Dessa forma, pode-se considerar que o canto coletivo coloca os alunos em posições de igualdade vocal, inserindo todos no contexto musical, por meio do canto em conjunto.

Dessa forma, Oliveira (2016) reforça que o canto é considerado um instrumento que pode e deve ser explorado para desenvolver os diversos conteúdos musicais, assim como qualquer outro instrumento musical. Por isso, o ensino do canto nesse formato coletivo busca aplicar, não só as especificidades do instrumento voz como respiração, afinação, projeção vocal, mas também o desenvolvimento dos conteúdos musicais como, por exemplo, o ritmo, a dinâmica, timbres, intensidade, percepção, gêneros e estilos musicais, leitura de notas.

Muitos podem ser os formatos dessa prática em grupo como grandes grupos vocais, cantando em uníssono em sala de aula, nas celebrações e rituais sagrados, pequenos grupos vocais, quartetos e quintetos vocais e o coro. No ambiente escolar, dentro da disciplina de artes, as práticas vocais são realizadas, normalmente, no formato do canto coletivo de um grande grupo vocal, no qual todos os alunos da turma estão inseridos numa mesma prática instrumental.

De um modo geral, o canto coletivo é inicialmente, trabalhado em uníssono podendo ter alguns solos, ou divisão de grupos, cantando trechos diferentes. Porém, não impede que o trabalho coletivo realize arranjos vocais com melodias sobrepostas, cânones, banking vocal ou ainda canto a duas ou mais vozes. Assim, o professor pode abordar os conhecimentos sobre harmonia, contraponto, acordes, arpejos.

Ao desenvolver um trabalho de práticas vocais de forma coletiva, o educador musical que está à frente desse trabalho precisa ter conhecimentos básicos e preparos específicos para trabalhar com a voz, partindo dos conhecimentos da sua própria voz como modelo vocal para os alunos e planejando as atividades de modo que elas tenham um bom resultado pedagógico para as faixas etárias com quem irão trabalhar (OLIVEIRA, 2016). Nesse sentido, Sobreira (2017) ressalta que deve ser feito um esforço para habilitar o professor, a fim de que ele possa evitar que o aluno “cante por cantar”, sem os devidos cuidados com a voz.

Por isso, nos módulos um e dois da disciplina de canto coletivo no curso de música PARFOR UEM, o foco era os princípios básicos de técnica vocal, consciência corporal e dos conteúdos musicais direcionadas tanto às especificidades do licenciando em música, quanto desenvolver os aspectos vocais e exercícios direcionados à faixa etária com as quais eles iriam trabalhar na escola.

Foram desenvolvidos aspectos de técnica vocal tais como alongamento e expressão corporal, respiração, articulação e ressonância, associados a conteúdos musicais como ritmo, percepção, altura, dinâmicas, leitura e escrita. O planejamento das atividades foi realizado a partir de um ambiente lúdico por meio de brinquedos, brincadeiras cantadas e jogos musicais, proporcionando um ambiente de alegria e motivação integrado ao fazer musical. Assim, ao trabalhar a respiração e a colocação da voz, juntamente com um trabalho rítmico com o brinquedo do pão, por exemplo, os alunos compreendiam melhor muitos aspectos considerados abstratos na aula de canto, a partir do contexto e da prática prazerosa que lhe seria proporcionada, vivenciando atividades que estimulassem o aprendizado musical.

Além disso, as atividades usadas para vocalizar e as músicas usadas no repertório contemplavam conteúdos que estavam sendo desenvolvidos na disciplina de Percepção musical um e dois e nas outras disciplinas de instrumento como, por exemplo, os intervalos de 2ª, 3ª, 4ª, 5ª, a escala musical, figuras rítmicas, arpejos, leitura, entre outros, contemplando o aprendizado dos diversos conteúdos musicais.

Com relação ao repertório, priorizamos, inicialmente, o canto a uma voz para desenvolver a técnica vocal, a percepção e afinação, projeção vocal bem como o trabalho de altura, rítmica, intervalos, extensão. Importante ressaltar que, ao mesmo tempo em que era desenvolvido o trabalho músico-vocal com os parforandos, realizou-se reflexões e experimentações, observando a tonalidades adequadas voltadas às vozes das crianças com as quais eles iriam trabalhar. Além disso, tivemos momentos de criação de arranjos vocais com alguns solos e abertura de voz em alguns trechos da música, bem como de interpretação musical por meio da criação de performances das músicas.

3. INTEGRAÇÃO DAS DISCIPLINAS: METODOLOGIA EM CONJUNTO

Como vimos no início desse relato, cada disciplina de instrumento coletivo foi então, dividida em quatro módulos com carga horária de 24 horas aula, sempre aos sábados, com conteúdos que fossem gradativamente crescentes em dificuldade e com repertórios comuns.

No desenvolver do curso, mais especificamente nos terceiros e quartos módulos, as disciplinas de canto coletivo e piano coletivo tinham a carga horária compartilhada com a turma no período vespertino. Dialogando sobre os planejamentos de aula, as professoras entenderam que a junção das disciplinas poderia ser benéfica aos alunos, aplicando assim, os planos de aulas em conjunto. Dessa forma, os alunos trabalhariam os conteúdos e o repertório tocando e cantando ao mesmo tempo. Os trabalhos realizados no módulo 3 de canto coletivo e piano coletivo tiveram, então, a seguinte estrutura:

Figura 1- CRIAÇÕES MUSICAIS

Primeiro momento	Segundo momento	Terceiro momento	Quarto momento
Execução e análise do arranjo vocal e instrumental da música Azul da cor do Mar (Tim Maia)	Criação de um arranjo instrumental a partir de uma música com arranjo vocal e cifras.	Criação individual de um arranjo vocal e instrumental de uma música do livro "500 canções brasileiras" (Ermelinda A. Paz)	Criação em grupo de um arranjo vocal e instrumental de uma música a escolha.

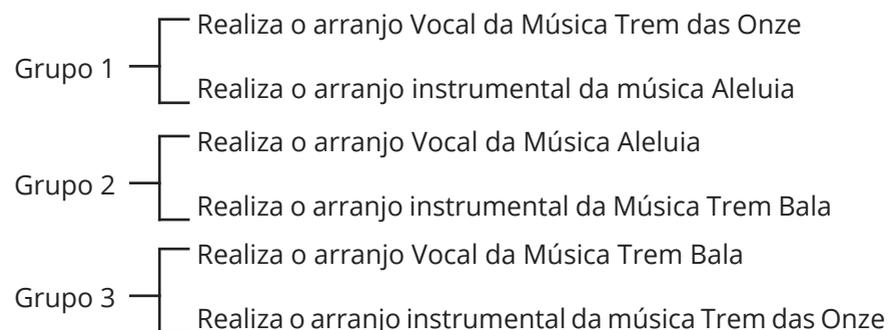
Nesses dois módulos, além de reforçar os conteúdos já trabalhados nos módulos anteriores, o objetivo era trabalhar, especificadamente a criação e execução de arranjos. Inicialmente, foi apresentado aos alunos duas músicas com dois arranjos prontos, e juntos estudaram como o arranjo vocal e o arranjo instrumental do piano foram elaborados naquelas peças, a partir dos conteúdos harmônicos. Em outro momento da aula, foi desenvolvida uma música que continha somente o arranjo vocal com cifras, sendo solicitados posteriormente que cada um criasse o arranjo do piano. Os alunos eram atendidos tanto individualmente como em grupo, conforme as dúvidas, e os trabalhos iam avançando até que finalizassem a atividade.

Após essas experiências orientadas, cada aluno escolhia uma música do livro "500 canções brasileiras" da Ermelinda A. Paz e criava um arranjo para piano e voz. A maioria dos alunos fez o arranjo a duas vezes com ideias melódicas bem diversificadas e no acompanhamento do piano, deram espaço à criatividade, inserindo os ritmos que acharam convenientes. Os alunos elaboravam os arranjos em casa e traziam para aula para esclarecimento de suas dúvidas e dificuldades. Após concluírem os arranjos os mesmos deveriam editar a partitura completa para que pudessem colocar em prática e ensinar os colegas a executá-los. Ouvindo o conjunto todo, os alunos puderam recriar, adaptar ou modificar os arranjos num trabalho colaborativo em sala de aula até chegarem a um resultado satisfatório.

A avaliação final dessa atividade foi a prática realizada pelos colegas e a entrega da partitura com as adaptações ou modificações feitas. Mesmo não fazendo parte inicial do cronograma, houve a possibilidade da gravação de um CD com esses arranjos para que os alunos pudessem, não só registrar seu trabalho, mas terem um material didático a fim de usarem em suas aulas.

Ainda no terceiro módulo, foi utilizada a criação de arranjo em outra atividade. A turma foi dividida em três grupos de quatro alunos onde escolheram uma música para cantar. As músicas escolhidas foram: grupo 1: Trem das Onze; grupo 2: Aleluia; grupo 3: Trem Bala. Em seguida, foi feito um sorteio para designar o grupo responsável pela realização do arranjo instrumental. Segue a figura para melhor compreensão de como foi feita a divisão dos trabalhos:

Figura 2- DIVISÃO DOS GRUPOS MUSICAIS



A avaliação final dessa atividade foi a entrega de uma partitura editada por eles desses arranjos e uma apresentação pública.

No quarto e último módulo, a fim de auxiliar suas práticas pedagógicas tanto nos estágios supervisionados, como em suas aulas nas escolas em que trabalham, solicitou-se, ainda de forma conjunta, uma atividade para que colocassem em prática tudo o que haviam aprendido nos módulos anteriores. Para isso, dividiu-se a turma em duplas (no qual) as quais deveriam escolher uma música em que elaborariam planos de aula, voltados ao canto coletivo e ao piano coletivo.

Figura 3 – DIVISÃO DO GRUPO PARA EXECUÇÃO DO PLANO DE AULA

Dupla 1	Dupla 2	Dupla 3	Dupla 4	Dupla 5
Ciranda da Bailarina	Quando a luz dos olhos teus	The Lion sleep tonight	Quem te ensinou a nadar	Sentimentos são

Os alunos deveriam utilizar a mesma música e desenvolver os mesmos conteúdos tanto na aula pensada para o canto coletivo como na aula pensada para o piano coletivo, porém, poderiam realizar atividades diferenciadas que contemplassem as especificidades de cada instrumento. As aulas foram aplicadas

aos colegas sob a supervisão das professoras. De forma colaborativa, todos puderam tecer comentários e reflexões sobre as práticas realizadas.

Neste trabalho, pudemos verificar que, mesmo com uma ou outra atividade diferente voltada para a especificidade do instrumento, muitos alunos incorporaram atividades em comum que pudessem ser realizadas nos dois instrumentos, da mesma forma que foram aplicadas no decorrer do curso, ou seja, mesmo que eles estivessem ensinando o arranjo do piano, eles já incorporavam o canto ao mesmo tempo, ou vice-versa.

4. REFLETINDO SOBRE OS RESULTADOS

Após a realização de todas as atividades foi entregue um questionário para que os alunos fizessem uma auto avaliação, abordando os seguintes quesitos: 1) Faça uma avaliação a respeito do seu interesse, assiduidade, participação e comprometimento para com a disciplina de Canto Coletivo 4 e Piano Coletivo 4, refletindo sobre seu processo de aprendizagem. Dê uma nota a você de 0 a 10,0; 2) Avalie os conteúdos abordados, materiais e as metodologias utilizadas pelas professoras das disciplinas, compartilhando suas impressões para com elas; 3) Faça uma avaliação referente aos arranjos de músicas folclóricas individuais trabalhados pelos seus colegas em ambas as disciplinas, destacando repertório escolhido, complexidade do arranjo vocal e instrumental e desempenho didático. Atribua uma nota de 0 a 5,0 a cada colega. (Estas notas serão confidenciais); 4) Faça uma avaliação referente as aulas ministradas pelos seus colegas em ambas as disciplinas, destacando atividades apresentadas, repertório escolhido e desempenho didático. Atribua uma nota de 0 a 5,0 a cada colega. (Estas notas serão confidenciais).

Para a análise dos resultados, nesse artigo, destacaram-se os comentários e reflexões relacionadas ao primeiro quesito que abordou como eles avaliavam seu processo de aprendizagem, e ao segundo quesito abordando avaliação do conteúdo, material e a metodologia em conjunto utilizada pelas professoras das disciplinas compartilhando suas impressões para com elas.

Muitos aspectos foram apontados com relação ao primeiro quesito. Porém serão destacadas aqui as reflexões dos alunos

somente sobre seu processo de aprendizagem. O primeiro destaque está relacionado não só as evoluções percebidas, mas também dificuldades que tinham e como procuraram resolvê-las. Os relatos dos alunos apontavam que perceberam e sentiram as evoluções tanto em canto quanto em piano em aspectos como técnica vocal, projeção, afinação e percepção, autoconhecimento, formação em encadeamento de acordes. O Aluno 1, por exemplo, afirma que antes de entrar no curso nunca havia feito uma aula de técnica vocal e nem de piano. Segundo ele

“hoje percebo a diferença, consigo cantar com projeção, estou explorando o vibrato que sempre quis fazer e não conseguia, melhorei minha dicção e minha afinação. No piano o aprendizado foi enorme. A partir das aulas, venho me dedicando nos ensaios em casa, treinando variações de acordes e arranjos vocais.” (Aluno 1).

Já a Aluna 4 relata que as aulas de canto foram um desafio, pois não gostava de sua voz e as aulas foram uma descoberta de si mesma, ajudando-a a mudar esse conceito. Segundo ela “não tinha noção que minha voz era grave, e que na escola isso me atrapalharia no canto com as crianças, além de outras percepções vocais que fui adquirindo durante as aulas e que fui melhorando enquanto professora”. Essa aluna relata que foi no piano que percebeu uma melhor evolução. Segunda ela, por ser algo totalmente novo se dedicou e treinou de forma constante, percebendo resultados positivos, afirmando que “nunca tive a oportunidade de tocar esse instrumento e isso me encantou. Gostei muito das músicas trabalhadas durante toda a disciplina e acabei me dedicando mais nesse instrumento”. (Aluna 4)

O Aluno 5 também relata um desafio nas aulas de canto, porém, ao contrário do aluno anterior, ele afirma que sua dificuldade foi um processo estimulador para se dedicar mais para transpor esse desafio:

“Eu não cantava, absolutamente nada. Nenhuma amostra de canto. Nada. Não cantava nem que fosse ameaçado. Por isso, a disciplina que eu tive mais empenho foi o canto, e é a que eu tenho melhor resultado, comparando comigo mesmo antes da faculdade. A professora me deu até um solo pra fazer e acho que ficou bom”. (Aluno 5) (grifo nosso).

Nas aulas de canto os aspectos e estruturas vocais foram estudados e praticados de forma integrada ao treinamento e consciência corporal e mental sem fragmentar o conhecimento e a prática. A busca era sempre de um som vocal de qualidade e conforto corporal. Ou seja, ao buscar uma memorização corporal de novas possibilidades vocais, aprendíamos a buscar o controle da voz, sua tonicidade, sem perder a espontaneidade, potencializando seus recursos pessoais para que as tensões musculares acontecessem nos lugares certos.

Todo esse processo leva tempo e se os alunos não têm tempo para praticar, o processo será mais longo. O relato dos Alunos 4 e 5 reforçam isso. Ambos tinham dificuldades e bloqueios no processo do cantar. Enquanto a Aluna 4 se dedicou mais ao piano, pois considerou um instrumento novo e desafiador, o Aluno 5 conseguiu romper a resistência que nutria em relação ao canto e se dedicou mais a esse instrumento justamente para vencer seus bloqueios. Assim, os resultados aconteceram de forma diferenciada para cada um deles, a partir da forma como se relacionaram com o instrumento.

Outro relato sobre a importância dos treinos fora dos horários de aula foi da Aluna 2, que afirmou esses foram essenciais não só para melhorar o desempenho nos instrumentos, como, em ter segurança no ensino deles em sala de aula:

“Sempre me interessei pelas aulas de piano e canto, estudando em casa o que fazemos nas aulas e buscando bons resultados. Tive um processo de aprendizagem, não apenas como aluno, mas também como professor, uma vez que as professoras nos incentivaram tanto em produzir música como em ensinar o que produzíamos.” (Aluno 2) (grifo nosso).

Uma das alunas relatou, ainda, buscar aulas extras para ajudar na prática dos instrumentos e afirmou “somente as aulas do PARFOR não seriam suficientes para que eu tivesse um domínio dos instrumentos então, busquei ajuda no conservatório da minha cidade e que me ajudou muito” (Aluna 3).

Diante dessas falas, é possível afirmar que, mesmo nesse pouco período do curso houve uma aprendizagem musical nos instrumentos de canto e piano, uma vez que esses alunos

buscaram desenvolver as habilidades musicais que estavam adquirindo, preocupados não só com seu desempenho, como também o de seus alunos na escola. Houve uma dedicação em estudar em casa ou em escolas especializadas fora da universidade o que resultou numa melhora do desempenho e as evoluções foram nítidas.

Outro ponto destacado no processo de aprendizado foi apresentado pelo Aluno 6 ao dizer que o ensino coletivo e integrado das duas disciplinas de canto e piano foi importante para aprender música. Nesse sentido, destaca (que) esse tipo de ensino que iguala todos no fazer musical.

“Foi possível elaborar uma construção do conhecimento pela mediação das professoras o que propiciou compreensão e respeito às diferenças dos níveis de aprendizagem dos alunos durante as aulas coletivas.” (Aluno 6) (grifo nosso).

Com relação ao fato dos níveis de aprendizado citado pelo aluno o ensino coletivo foi um fator que o ajudou nesse caso. Como os alunos cantavam e tocavam todos juntos, houve a possibilidade dos alunos que tinham mais dificuldade se sentirem mais seguros em tocar com alunos com mais segurança e conhecimento no instrumento, e isso possibilitou um aprendizado coletivo havendo (uma) maior fluência no discurso musical (CRUVINEL, 2005).

Nesse sentido, segundo Tourinho (2007) no ensino coletivo, além do modelo do professor, o estudante tem diante de si outros colegas que estão sendo submetidos ao mesmo tratamento de forma igualitária. Dessa forma, todos se encontram na mesma situação de aprendizagem, que está sendo usada propositalmente para a avaliação de todos. No processo de elaboração dos planos de aula, buscaram-se estratégias que inserissem todos os alunos no processo do fazer musical destes instrumentos com atividades que todos aprendessem com todos e não somente com as professoras. Nesse sentido, o professor pode incluir atividades na qual todos os alunos se tornam modelos.

Ainda sobre o ensino coletivo, a Aluna 7 reforça sua importância ao dizer que “esse trabalho coletivo foi uma forma

de crescimento para meu aprendizado retroalimentando o crescimento musical pessoal” (Aluna 7). No entanto, isso não aconteceu com uma aluna que já tinha prática do instrumento piano antes de ingressar no curso, mas nunca teve experiência com o canto:

“Considerando a disciplina de Canto Coletivo, posso dizer que obtive um resultado bastante satisfatório, pois quando iniciei o curso não conseguia cantar e também não tinha nenhuma noção dos exercícios que foram trabalhados pela professora. Hoje, já consigo cantar, e tenho maior percepção sobre o som vocal e minha afinação. Quanto ao Piano Coletivo, já estudei alguns anos em conservatórios, onde o ensino é individualizado, isso fez com que eu demorasse um tempo para adaptar-me com o método de ensino coletivo de Piano o que considero ter sido um obstáculo para que eu não atingisse o resultado que esperava”. (Aluna 8) (grifo nosso).

No caso dessa aluna, o ensino coletivo de Piano no curso PARFOR da UEM desmistificou a ideia de que a aula de piano só pode ser individual e não pode ser realizada na escola, diferente do canto que já tem uma prática em conjunto mais comum.

Com relação ao segundo quesito serão destacadas as falas e reflexões que os alunos apontaram sobre os conteúdos abordados e as metodologias utilizadas. Ambos são trazidos de forma interligada pelos alunos que entenderam que as metodologias práticas e diferenciadas, além de ajudar a entender o conteúdo, foram inspiradoras em suas práticas pedagógicas. O Aluno 5 afirma que as metodologias utilizadas “serviram também de ideias para nossos estágios e aulas” (Aluno 5). No mesmo sentido a Aluna 6 reforça que “as diferentes metodologias aplicadas favoreceram o aprendizado e nos mostrou novas direções de como aplicar aulas de canto e piano na escola e fazer os dois juntos” (Aluno 6). Além desses comentários pode-se destacar as falas dos Alunos 2 e 10 que reafirmaram que não só a metodologia mas a abordagem e a postura das professoras foi inspirador para o seu processo de construção do ser educador musical:

“Através da metodologia das professoras tive um processo de aprendizagem, não apenas como aluno, mas também como professor” (Aluno 2). (grifo nosso).

“As aulas são bem dinâmicas, (bem)participativas e práticas, promovendo uma profunda vivência musical [...] O desempenho das professoras ao abordar os conteúdos com metodologias e práticas(e)diferenciadas foi excelente e tomo-o como exemplo para minha formação” (Aluno 10). (grifo nosso).

Essas falas reforçam o que a área de educação musical vem buscando na formação de professores: que as práticas musicais as quais os alunos recebiam na universidade precisavam estar em conformidade e contextualizada na escola que cada um vivenciava. Diante dos relatos dos parforandos, enquanto formadoras, procurávamos, então, contemplar nas práticas que realizávamos e as reflexões que fazíamos, propiciando uma formação mais sólida e efetiva, procurando desenvolver uma autonomia da aprendizagem musical para as necessidades e realidades das escolas.

Outro aspecto refletido e apresentado pelos alunos foi com relação aos conteúdos abordados. Muitos citaram que os conteúdos musicais sendo trabalhados nas aulas de canto coletivo associados aos aspectos da técnica vocal possibilitou que entendessem e se apropriassem do canto como um instrumento de ensino musical e que puderam desenvolver os conteúdos musicais na escola com esse instrumento ao mesmo tempo em que aprendiam a lidar com a voz. Nesse sentido o Aluno 5 cita que o repertório das aulas de canto abordavam tanto a técnica vocal como leitura rítmica e melódica, “esclarecendo e reforçando assuntos de outras disciplinas. Foram adequados, importantes e construtivos, sobretudo no curto prazo disponível” (Aluno 5).

O Aluno 2 reflete que o diferencial da disciplina de canto é a importância que se dá no reconhecimento da voz como instrumento para aprender a utilizá-la como tal. “A disciplina de canto tem fundamentado, nós, os músicos, com as técnicas necessárias para melhor aproveitamento deste instrumento que deve ser estudado para que a voz seja eficiente no ensino musical.” (Aluno 2). Além desses, temos mais dois relatos bem significativos com relação a voz como instrumento relacionado-a ao conteúdo musical:

“As aulas visam preparar o professor para o ensino. E o canto é um instrumento de ensino sendo atividades práticas com embasamento teórico. Os conteúdos apresentados são interligados e de acordo com o repertório é preparado aquecimento vocal, observando o ensino do ritmo, da altura e dinâmica. Aprende-se leitura e escrita musical e desenvolve-se a percepção enquanto(desenvolve) o aquecimento vocal, ou um exercício de respiração” (Aluno 10) (grifo nosso).

“O conteúdo que envolve os aspectos vocais (relaxamento, respiração, articulação e ressonância vocal) e os conteúdos musicais (altura, ritmo, percepção, dinâmicas, leituras e escritas musicais) é desenvolvido em uma metodologia prática, lúdica, de fácil entendimento e de interação com o grupo. As atividades exploram vários aspectos ao mesmo tempo, tanto os vocais quanto os musicais, sem ser anunciados antes, por exemplo, a professora não precisa dizer que vai trabalhar a respiração ou o ritmo, já que, estes são explorados em uma dinâmica, ao mesmo tempo em que se desenvolve o canto e, sem percebermos estamos trabalhando todos esses aspectos juntos” (Aluno 11) (grifo nosso).

Isso reforça a ideia de que o uso da voz e a aprendizagem de canções estão impregnados de experiências musicais, uma vez que muitos conteúdos musicais e (muitos) aspectos técnicos da voz podem ser trabalhados por meio das canções (ANDRADE, 2014). Dessa forma, é possível desenvolver os conteúdos da linguagem musical, bem como os conhecimentos específicos do canto por meio desse instrumento que pode e deve ser desenvolvido na escola pelo educador musical (OLIVEIRA, 2016).

Outro aspecto apontado por alguns alunos foi a reorganização dos conteúdos pelas professoras mediante curiosidades ou dúvidas que eles tinham e que vinham surgindo no decorrer das aulas. Nesse sentido uma aluna relata que:

“Ao perceberem as dúvidas que iam surgindo, as professoras foram adequando as aulas e os conteúdos e se mostraram sempre disponíveis para trabalhar as necessidades da turma. Como por exemplo, no trabalho com vocalizes e (com o) acompanhamento em piano” (Aluno 4) (grifo nosso).

Ao explicar para os alunos a importância de realizar vocalizes para o aprimoramento vocal, sejam por meio de vogais, sílabas específicas ou canções curtas, eles sentavam ao lado da professora de canto para ver como ela desempenhava ao piano e imediatamente solicitavam à professora de piano que explicasse como executar os vocalizes. Esta por sua vez, pegava vocalizes que foram feitos na aula de canto e incorporava na aula de piano. Assim, o aprendizado ficava conectado e surgia a partir do interesse do aluno.

Segundo Tourinho (2003) uma característica importante de propostas pedagógicas baseadas na prática coletiva é justamente o não ordenamento dos conteúdos curriculares. Os assuntos vão surgindo na própria experiência do fazer musical e dos desafios. As possíveis soluções para essas questões, bem como novos assuntos, vão se desenvolvendo, gerando uma construção coletiva de conhecimentos e habilidades.

Nesse sentido, com relação aos conteúdos musicais, algo relatado por todos os alunos foi o fato de serem reforçados e ensinados em ambas as disciplinas, possibilitando maior compreensão e assimilação dos mesmos. Para os alunos, de modo geral, a junção das disciplinas trouxe muitos benefícios na aprendizagem:

“A união das disciplinas trouxe enriquecimento e integração das diversas formas possíveis de se trabalhar música, o que favoreceu a compreensão das disciplinas” (Aluno 6) (grifo nosso)

“O fato de ter trabalhado o canto coletivo com o piano, foi muito funcional, uma vez que uma disciplina contribuiu com a outra. A maneira como foram propostas as atividades, dos arranjos, preparação (das aulas) e condução das aulas e a parceria das professoras, foi bem elaborada o que deram bons resultados” (Aluno 2) (grifo nosso)

“No piano e no canto, por exemplo, vimos os mesmos conteúdos serem trabalhos como: pulso, melodia, harmonia, ritmo, leitura e escrita musical. Isso facilitou o aprendizado dos conteúdos. Às vezes não ficava muito claro num instrumento (e no), mas o outro ajudava a esclarecer” (Aluno 1) (grifo nosso).

Isso nos leva a discutir e a entender que, os esforços das professoras na mudança do cronograma para que os alunos tivessem os mesmos conteúdos musicais e repertórios comuns trabalhados nas aulas de instrumentos, possibilitaram que o aprendizado musical acontecesse de forma conectada e não fragmentada como vemos, geralmente, nos cursos superiores, fazendo assim, mais sentido para o aluno e havendo melhor compreensão.

Nesse aspecto, ao juntar as disciplinas e elaborar um plano de aula em comum, o ponto forte das falas dos alunos com relação ao conteúdo abordado foi com relação aos arranjos e aos planos de aulas que eles tiveram de elaborar e executar. O Aluno 7, por exemplo, aponta que “mesmo sendo desafiador criar arranjos vocais e instrumentais” gostou da experiência pois, conseguiu visualizar muitas coisas que não estavam muito claras na teoria. O Aluno 8 vai na mesma direção e afirma que “o trabalho de arranjos foi muito bem pensado e muito válido para nossa formação” (Aluno 8). A Aluna 4 também entende a importância desse trabalho para a formação e para a prática em sala de aula:

“A proposta de trabalho com os arranjos foi de muito crescimento. Era algo que parecia muito distante, quase inalcançável na minha cabeça. Mas depois, conseguir realizar um arranjo de uma música foi muito gratificante, porque haverá momentos em nossa prática, na escola, que (isso) será muito útil” (Aluno 4).

Assim sendo, baseado nos comentários dos alunos, pode-se observar que, dentro da grande gama de possibilidades que abordam o ensino do canto e do piano coletivo, o trabalho com os arranjos vocais e instrumentais, como criação/execução foi a atividade de maior importância, pois, dentro das possibilidades estruturais nas escolas da rede pública de ensino, será de grande valia para que possam fazer um trabalho musical mais seguro de acordo com o seu aprendizado.

A auto avaliação foi um meio de verificação para conhecer as percepções dos alunos com relação ao trabalho realizado e como eles se avaliaram diante do seu processo de aprendizagem. Muitos citaram que gostaram desse instrumento de avaliação,

pois os forçaram a relembrar atividades e conteúdos realizados, além de refletir sobre a disciplina e como estão participando e o que estão aprendendo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por se tratar de um programa de formação de professores, o perfil dos alunos é o do profissional atuante na rede pública de ensino e que por conta disso buscam materiais e metodologias que os auxiliem no ensino em sala de aula. No entanto, por não existir critérios de conhecimento musical, o caráter totalmente heterogêneo da turma possibilitou um trabalho do piano coletivo direcionado com arranjos que exigiam diferentes níveis de conhecimento, indo do básico até ao nível intermediário, o que exige que o professor de música esteja sempre atento ao objetivo pedagógico que sua disciplina propõe. Sendo assim, o processo de introdução aos módulos um e dois para os alunos que não tinham nenhum conhecimento do instrumento foi produtivo e equilibrado com os demais que já sabiam tocar um pouco, possibilitando a conclusão dos módulos seguintes com êxito.

O piano coletivo, embora faça parte da formação do professor na academia, ainda não é viável como uma prática na sala de aula, pois, o custo elevado do instrumento impossibilita um laboratório nas escolas. Mas, trabalhá-lo no processo de formação do professor contribui evidentemente refletindo sua condução na sala de aula.

No caso do canto, acredita-se que a disciplina no curso de Música PARFOR da UEM atingiu seus objetivos. Em cada aula houve um desafio mediante os limites vocais individuais que cada um ainda apresenta. Assim, as atividades musicais para desenvolver a respiração ou o vocalize, por exemplo, vieram associados com algum trabalho corporal, rítmico ou de percepção e sempre estão conectados com o repertório que será desenvolvido. Isso facilitou a aprendizagem dos conteúdos deixando-os mais significativos.

Assim como nas pesquisas citadas nesse relato sobre o ensino coletivo, no Curso de Música PARFOR da UEM também foi possível observar que fazer música junto com

outras pessoas ajudou na aprendizagem musical, auxiliando a resolver questões de técnicas, a trabalhar a teoria desde o início associada à prática a partir do repertório. A interação com os pares permitiu que os alunos aprendessem não só com as professoras mas tendo os colegas como modelo e trocas de aprendizagem. Outro fator observado nesse modelo de ensino foi que os alunos se sentiram menos tensos em realizar as práticas musicais, ajudando na descoberta e superação de obstáculos e dificuldades que possuíam. Além disso, motivou os alunos a darem continuidade nos estudos musicais fora da universidade.

A partir do trabalho integrado das disciplinas de piano coletivo e canto coletivo, pode-se considerar que a iniciativa foi positiva e se mostrou uma ferramenta de grande contribuição para o aprendizado musical dos alunos. Por meio dos resultados musicais em sala de aula e de seus relatos, foi possível concluir que o ensino de diversos conteúdos musicais e repertório aplicado conjuntamente em ambas as disciplinas foi sendo entendido de uma forma mais significativa por eles, uma vez que conseguiam realizar muitas dessas práticas nas escolas em que atuavam.

Além das inúmeras práticas realizadas para que pudessem melhorar seus conhecimentos e apropriações em executar uma música, em cada aula, houve reflexões sobre as atividades desenvolvidas, o repertório utilizado e de que maneira eles poderiam utilizá-los em sala de aula. Assim, neste curso, a formação do educador musical não se prendeu apenas no fazer, mas também através de uma reflexão sobre a importância do estudo musical e qual seu lugar no contexto escolar, fortalecendo as percepções dos alunos quanto aos elementos da música e o fazer musical, bem como podem fazer atividades diferenciadas de acordo com suas facilidades ou dificuldades. Dessa forma, o ensino musical ministrado por estes educadores acontecerá no ambiente escolar de uma forma mais segura e de acordo com as possibilidades que esse professor possa oferecer.

Trabalhos integrados como estes podem contribuir significativamente para a área da Educação Musical na busca de metodologias e maneiras que auxiliem a entender

a teoria e a prática concomitantemente, e ainda, a entender os mesmos conteúdos musicais ao mesmo tempo nas diversas disciplinas que cursam. Os educadores musicais em formação apresentam muitas dificuldades em fazer links e a compreender e se apropriar dos conteúdos musicais de forma integrada. Deste modo, os conhecimentos musicais, muitas vezes, ocorrem de forma fragmentada. Acredita-se, então, que um aluno que tiver em sua formação trabalhos integrados entre disciplinas, conseguirá transmitir da mesma forma em seus ambientes de ensino, facilitando e promovendo também uma aprendizagem musical mais significativa para seus alunos, permitindo um ensino musical prazeroso e atraente.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Débora. A metodologia de Bartle para o trabalho com crianças “desafinadas” por meio do canto coral: uma prática inclusiva. *Revista Tecer - Belo Horizonte* – vol. 3, nº 4, maio 2010
- ANDRADE, Klesia Garcia. Canções e culturas: possibilidades educacionais por meio da voz. *Música na Educação Básica, Londrina*, v. 6, n. 6, 2014.
- BORGES, Jane; NUNES, Bruno de Sá. Musicalizando por meio do coro infantil: uma experiência na escola pública. In: *Anais ABEM, Vitória, ES*, 2011.
- CERQUEIRA, Daniel Lemos. O arranjo como ferramenta pedagógica no ensino coletivo de piano. *Música Hodie*, volume 9, nº1, P. 129-140, 2009.
- CHUEKE, Zélia. Piano Funcional na Universidade: Considerações sobre métodos e finalidades. *Revista Científica da FAP*, vol. 1, pag. 215-224, 2006.
- COSTA, Patricia. Coro Juvenil nas escolas: sonho ou possibilidade? *Música na educação básica. Porto Alegre*, v. 1, n. 1, outubro de 2009
- CRUVINEL, Flavia Maria. Efeitos do ensino coletivo na iniciação instrumental de cordas: a educação musical como meio de transformação social. *Goiânia*, 2003. Dissertação (Mestrado em Música). UFG.
- CRUVINEL, Flavia Maria. Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais: aspectos históricos. *ENECIM, Goiânia*, 2004.
- CRUVINEL, Flavia Maria. O Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais na Educação Básica: compromisso com a escola a partir de propostas significativas de Ensino Musical. In: *Anais VIII Encontro Regional Centro-Oeste da Associação Brasileira de Educação Musical, 1º Simpósio sobre o Ensino e a Aprendizagem da Música Popular e III Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical, Brasília*, 2008.
- FERREIRA, Miriam Gonçalves Diniz; SILVA, Ronaldo. A leitura cantada como ferramenta geradora de competências musicais em crianças de oito anos na disciplina prática vocal. In: *Anais ABEM, Goiânia*, 2010
- FIALHO, Vania Malagutti. Música - PARFOR: o que é?; Simpósio: Compreendendo o curso de música PARFOR UEM: uma pesquisa exploratória. In *Anais ABEM, Natal*, 2015
- FISHER, C. (2010). *Teaching Piano in Groups*. New York: Oxford University Press.

FLACH, Gisele Andrea. Arranjos para piano em grupo: um estudo sobre as decisões, escolhas e alternativas pedagógico-musicais. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013.

FUGIMOTO, Tatiane Andressa da Cunha; SIMÃO, Ana Paula Martos. Atividades lúdicas em aulas de canto coletivo, In: Anais ABEM, Goiânia, 2010

GOIS, Micheline Prais de Aguiar Marim; OLIVEIRA, Andréia Pires Chinaglia. Canto coletivo: brincando e cantando – uma proposta de educação musical. IN: Anais ABEM, Goiânia, 2010

JUNIOR, Sévio Fernandes R. Ensino coletivo de violão: Relato de experiência no projeto Escola de Música Severino Cordeiro - EMUSCO. Natal, 2015.

LELIS, Oleide; SCHIMITI, Lucy; GARCIA, Klesia. Projeto “um canto em cada canto”: o social e o musical mediado pela atividade coral. In: Anais ABEM, Londrina, 2009.

LISBOA, Alessandra Coutinho; ZAMPRONHA, Maria de Lourdes Sekeff. Villa-lobos e a ideologia do canto orfeônico: do consciente ao inconsciente. In: Anais ABEM, Rio de Janeiro, 2004.

MATEIRO, Teresa; EGG, Marisleusa de S. O canto na aula de música: reflexões sobre uma prática em uma escola pública. Anais do IX Fórum de Pesquisa em Arte. Curitiba: ArtEmbap, 2013.

MATEIRO, Teresa; VECHI, Hortênsia; EGG, Marisleusa de S. Prática do canto na escola básica: o que revelam as publicações da ABEM (1992-2012). REVISTA DA ABEM, Londrina, v.22, n.33, 2014

MONTANDON, Maria Isabel. Ensino coletivo, Ensino em grupo: mapeando questões da área. In: Anais I ENECIN, Goiânia, 2004

MORAES, Davi Silvino. Formação Humana e musical através do canto coletivo: um estudo de caso no coral ADUFC. Dissertação (Mestrado), 171 p. Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2015.

OLIVEIRA, Andréia Pires Chinaglia. O canto coletivo no curso de Música Parfor UEM. IN: Anais XVII Encontro Regional Sul da ABEM, Curitiba, 2016.

PIKE, P. D. (2014). An Exploration of the Effect of Cognitive and Collaborative Strategies on Keyboard Skills of Music Education Students Piano Proficiency and the Undergraduate Music Education Student. *Journal of Music*

Teacher Education 23 (232), 79–91. doi:10.1177/1057083713487214.

SANTOS, Najla Elisângela; FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira. Funções da prática coral no contexto escolar. In: Anais ABEM, Vitória, 2011.

SCARAMBONE, Denise; MONTANDON, Isabel. A reflexão do professor de piano sobre sua prática pedagógica: uma introdução. Encontro anual da Associação Brasileira de Educação Musical XVII, Anais, P. 1-7, 2008.

SCHIMIDT, Lucy. Regendo um coro infantil: reflexões, diretrizes e atividades. *Revista Canto Coral*, Brasília, Ano II, n.1, 2003.

SCHMELING, Agnes; TEIXEIRA, Lucia. Explorando possibilidades vocais: da fala ao canto. *Música na educação básica*. Porto Alegre, v. 2, n. 2, 2010.

SILVA, Taís Dantas da. Ensino coletivo de instrumentos musicais: motivação, auto-estima e as interações na aprendizagem musical em grupo. Salvador, 2010. Dissertação (Mestrado em Música). UFBA.

SOBREIRA, Silvia. (org.) Se você disser que eu desafino_ [Recurso eletrônico] textos de Graham Welch, Karen Wise, Bruno Boechat e Silvia Sobreira, Rio de Janeiro : UNIRIO : Instituto Villa-Lobos, 2017. 1 EBOOK

SOUZA, Jusamara; HENTSCHEKE Liane; OLIVEIRA, Alda; DEL BEN, Luciana; MATEIRO, Teresa. O que a música faz na escola? Concepções de professores de ensino fundamental. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música, 2002.

SOUZA, Henry R. A pesquisa sobre o ensino coletivo de instrumentos. In: ANAIS DO II SIMPOM, Rio de Janeiro, 2012.

TORRES, Fernanda de Assis Oliveira. O canto coletivo no processo de formação inicial: uma experiência com o ensino de música na educação infantil na cidade de Uberlândia-MG. In: Anais ABEM, 2011

TOURINHO, Cristina. Ensino Coletivo de Violão e Princípios da Aprendizagem Colaborativa. ENECIM, Goiânia, 2006.

TOURINHO, Cristina. Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais: crenças, mitos, princípios e um pouco de história I. *Revista da ABEM*, 2007.

VECHI, Hortênsia. As práticas pedagógicas com o canto na sala de aula: um estudo de caso. In: Anais XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, Natal, 2015.

**BACHARELADO EM CANTO: a prática de
ensino de dois professores**

Juliana Bischoff

Recebido em 06/06/2018
Aprovado em 04/10/2018

O presente artigo é um recorte de um projeto de iniciação científica que teve por finalidade compreender a prática de ensino de dois professores do curso de música da Universidade Estadual de Maringá, habilitação Bacharelado em Canto Lírico. Neste texto abordo questões relacionada ao ingresso do aluno de canto no curso, bem como a estrutura do currículo e a dinâmica das aulas na perspectiva dos entrevistados. Os dados revelam o envolvimento dos professores com o curso e os princípios que eles usam em suas práticas pedagógicas que não estão formalizados no projeto pedagógico do curso.

Palavras-chave: Canto, Ensino Superior, Bacharelado

INTRODUÇÃO

Este texto discute a atuação de professores de canto no ensino superior. Trata-se de um recorte dos resultados de um projeto de iniciação científica (PIC), que teve como foco a prática pedagógica de dois professores do bacharelado em canto do curso de música da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

A pesquisa investigou os procedimentos metodológicos dos professores, buscando compreender os encaminhamentos pedagógico-musicais neste nível de ensino, bem como discutindo temas relacionados, tais como afinação/desafinação, dom em música, relação professor/aluno, entre outros que emergiram das entrevistas. Neste texto, em específico, tratarei sobre questões relacionadas ao vestibular, aluno iniciante e estrutura das aulas, na perspectiva dos professores entrevistados.

A preocupação com a atuação no ensino superior tem sido tema de pesquisas na área da música, dentre eles as pesquisas de Mateiro (2009), Freire (2010), Louro (2004, 2015), Santos (2015), Silva (2016), Bischoff (2017), Queiroz (2017), entre outros. Estas apontam para a importância de reflexões acerca dos aspectos pedagógicos musicais no ambiente universitário.

Esta pesquisa, de caráter qualitativo, teve como método investigativo o estudo de caso e como técnica de coleta de

dados a entrevista semiestruturadas e análise de documentos relativos ao curso (Projeto Político Pedagógico e programas de disciplinas).

Para coleta de dados foram entrevistados os professores do bacharelado. Abordei questões referentes ao ensino de canto na universidade, estratégias metodológicas e didáticas, formação profissional dos professores, e questões específicas do bacharelado em canto da UEM.

As entrevistas foram feitas com a Profa. Michele Coelho e Prof. Dr. John Kennedy Pereira de Castro. A profa. Michele Coelho formada pela EMBAP, foi professora temporária e atuou por quatro anos no bacharelado em canto da UEM. Além de professora de canto, ela atua na área da performance. Atualmente está cursando mestrado em performance musical em Veneza, na Itália.

Castro, que é professor efetivo da UEM desde 2004, também tem formação em bacharelado em canto pela EMBAP (Escola de Música e Belas Artes do Paraná), mestrado pela USP (Universidade de São Paulo), na área de canto/canção brasileira, e doutorado pela Universidade Federal de Minas Gerais, também na área de canto/canção brasileira.

O ensino superior de canto na Universidade Estadual de Maringá teve início em 2002, e desde então tem se consolidado em sua região, acompanhando um momento histórico de ampliação da oferta de cursos superior em no Brasil:

No Brasil, a ampliação da oferta da educação superior, consolidada principalmente a partir da década de 2000, teve grande impacto na área de música, considerando que, nesse período, houve uma significativa expansão dos cursos de graduação da área [...]A partir dos anos 2000, como resultado do novo cenário estabelecido para a educação superior, os cursos de graduação e pós-graduação em música cresceram extraordinariamente. (QUEIROZ, 2017, p. 135)

Segundo o projeto político pedagógico (PPP) do curso de música da UEM, da formação do bacharel, resultará: o intérprete que atuará como solista, em orquestras, conjuntos populares, religiosos ou de câmara. O campo de trabalho do músico profissional abrange órgãos públicos e particulares,

rádio, TVs, teatros, instituições religiosas, mercado publicitário, entre outros. O bacharel em canto poderá atuar também na área da pesquisa musical (PPP, 2002).

Podemos observar que área de atuação do bacharelado em canto, segundo o PPP é ampla, contudo, a organização do currículo, bem como seu impacto na formação do bacharel carece de pesquisas específicas para a validação de que as intenções postas no documento de fato se efetivam. O curso possui autorização para ofertar dez vagas anuais.

PROVA DE APTIDÃO ESPECÍFICA NO VESTIBULAR

Para ser admitido no curso, o candidato deverá prestar exame de aptidão específica (artigo 27, parágrafo 2º, Res. 079/2004 - CEP). Essa Prova é popularmente conhecida como “prévia”, pois acontece antes do vestibular geral da universidade.

O candidato é submetido a uma prova de percepção musical, de conhecimentos gerais de música, em um dia, e no outro dia a prova prática de canto. Se for admitido o candidato conquista o direito a prestar o vestibular de música, que geralmente acontece numa média de dois meses após essa prova. Caso não consiga a pontuação mínima na prova prévia, não sendo admitido, o candidato tem o direito a escolher outro curso para prestar o vestibular.

Nesta prova, segundo o PPP, é avaliado se o candidato tem conhecimentos equivalentes ao de nível técnico em música (PPP, 2002).

Segundo o site do curso de música da UEM, o programa da prova contempla conhecimentos em percepção musical e conhecimentos gerais em música, que compreende na leitura rítmica e melódica, além de aspectos específicos da teoria básica da música:

Leitura à primeira vista de ritmo a uma voz; leitura à primeira vista de exercício de entonação melódica em tonalidade maior ou menor; ditado de ritmo a uma voz; ditado melódico a uma voz em tonalidade maior ou menor. Reconhecimento de tipos de acordes (tríades maiores, menores, aumentadas e diminutas). [...]

Elementos de grafia musical e teoria do sistema tonal: intervalos (melódicos e harmônicos); escalas maiores e menores (natural, melódica e harmônica); classificação de acordes (tríades maiores, menores, aumentadas e diminutas); campo harmônico maior e menor (natural, melódica e harmônica); compassos; armadura de clave; claves (de dó, de sol e de fá). (Prova De Percepção e Conhecimentos Gerais De Música)¹

Esses conteúdos relacionados a conhecimentos de teoria e percepção musical, integram o currículo do curso em disciplinas como: contraponto, harmonia, percepção, entre outras. Estas disciplinas seguem um padrão como em conservatórios:

[...] são estratégias de organização de saberes com forte influência do modelo disciplinar dos conservatórios europeus que se fortaleceram a partir do século XVIII, tendo como base, sobretudo, as definições de instituições como o Conservatório de Viena e o Conservatório de Paris[...]. Portanto, esses conhecimentos fazem parte de um leque de disciplinas e formas de pensar o currículo em música que subsidiou a criação e a consolidação de escolas de música em diferentes contextos, sobretudo nos países colonizados pela Europa, como é o caso do Brasil (QUEIROZ, 2017, p. 153).

Do que diz respeito ao bacharelado em canto e a prova de habilidades específicas ou popularmente conhecida como a parte prática da prova “prévia” de música é exigido:

Para todas as provas práticas, o candidato deverá fornecer para a banca examinadora cópia das peças executadas e poderá optar pela execução com acompanhamento instrumental, sendo de sua responsabilidade trazer o instrumento, exceto para o piano que estará à disposição no local de realização da prova; as obras apresentadas serão de livre escolha do candidato (com exceção de leitura à primeira vista).[...]

Bacharelado em Canto

Uma ária ou canção italiana dos séculos XVII ou XVIII.

¹ disponível em: http://www.uem.br/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=16&Itemid=134, acessado em: 30/06/2017).

Uma canção francesa do período barroco ou clássico.
 Uma canção alemã (Lied), à escolha do candidato, de um dos seguintes autores: Mozart, Schubert, Schumann, Beethoven, Brahms.
 Uma peça de autor brasileiro, dentre os autores sugeridos: Waldemar Henrique, Oswald de Souza, Lorenzo Fernandes, Alberto Nepomuceno, Claudio Santoro, José E. Gramani, Barrozo Netto, A. Bocchino, Jayme Ovalle, A. Carlos Gomes, Alberto Costa, Arnaldo Rebello, Marcello Tupynambá, Guerra Peixe, Villa-Lobos. (Prova Prática De Instrumento/Canto, Regência E Composição)²

A “PREVIA” NA VISÃO DOS PROFESSORES

Castro, professor de canto, demonstra uma preocupação na escolha do repertório da prova específica de canto. Ele diz que ao formular a prova do vestibular e o programa do curso, foi considerada a realidade do aluno que presta o vestibular, onde muitas vezes é o primeiro contato que tem com o repertório lírico: “[...] o nosso aluno entra para fazer essa experiência com o canto lírico de primeira mão na graduação [...] Quando resolvemos reformular o curso, foi pensando no perfil do nosso aluno pensando na nossa região, essa foi a ideia” (CASTRO, 2017).

Mesmo tendo essa preocupação em adequar a prova do vestibular, assim como o curso de canto lírico, e embora exista um programa de canto que é cobrado nas provas do vestibular, profa. Coelho afirma que o mais importante no momento da prova é verificar que o aluno possui uma “voz” para o canto. Em suas palavras: “às vezes a pessoa não tem nem conhecimento do mundo do canto, e nem conhecimento técnico, mas a voz está lá. Se eu vejo a matéria prima eu aceito esse aluno” (Profa Coelho).

Na fala de Coelho percebe-se que o domínio da voz e os aspectos de técnica vocal não são determinantes na aprovação do candidato ao ingresso no curso da UEM, avalia e busca sentir se o candidato possui uma pré-disposição vocal para o canto lírico. Ou seja, como é “o material vocal” do aluno.

² disponível em: http://www.uem.br/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=16&Itemid=134, acessado em: 30/06/2017).

Ela ainda relata sobre sua experiência pessoal no início de seu estudo de canto também tinha pouco conhecimento de canto lírico. Apesar de Coelho não ter sido aluna da UEM e de ter feito sua graduação em Curitiba, Belas Artes, também foi admitida no vestibular de música, mesmo tendo pouco conhecimento sobre canto lírico, porém, tinha um “material vocal” considerado satisfatório: “eu mesma quando entrei na faculdade não tinha a menor ideia, tinha visto uma ou duas óperas. Não sabia quase nada, e tudo que eu soube foi porque eu mesma sentei lá na frente do Youtube e pesquisei” (Profa Coelho).

Podemos notar a preocupação dos professores com o contexto do aluno que busca fazer uma formação superior em canto lírico na UEM. Fica claro que para a região de Maringá o canto lírico ainda está sendo difundido e a maior parte dos alunos que chegam à graduação não teve a oportunidade de vivenciar o canto lírico, sendo o curso superior (mesmo sendo um curso superior), muitas vezes, sua primeira oportunidade. Isso, de acordo com prof. Castro é uma questão da “cultura geral” do aluno:

“Não é só o canto, a gente lida com a cultura e os nossos alunos vêm com pouca formação de cultura geral, de leitura musical e pouca formação da nossa cultura artística. O canto está envolvido numa cultura geral e se o acadêmico não tem esses conhecimentos básicos, com certeza, ele terá algum tipo de dificuldade em seu desenvolvimento durante a graduação (prof. Castro).

Apesar de no PPP do curso de música estar descrito que o aluno que entra na instituição é cobrado um nível técnico (PPP, 2002), não é ofertado em Maringá e região nenhum curso técnico em canto. Perante essa realidade podemos observar que há um currículo oculto (Silva et al, 1996), onde os professores buscam estratégias de flexibilização das exigências tanto na prova de admissão do aluno, quanto dos conteúdos que são ministrados nas disciplinas de canto. Eles buscam, por questões pedagógicas e humanas, atender a necessidade do aluno dentro do contexto social de uma região ainda carente de ofertas nesta área. Portanto a prática se difere dos documentos que orientam o curso.

ESTRUTURA CURRICULAR EM PRÁTICA

Na estrutura curricular do curso de canto, além das disciplinas teóricas, há as específicas direcionadas ao canto. Dentre elas: Canto I, II, III e IV, Prática de Repertório I, II, III, e IV, em ambas o acadêmico tem aulas individuais. Na primeira a aula é ministrada pelo professor de canto/técnica vocal, a duração da aula é de cinquenta minutos. A segunda, Prática de Repertório, fica na responsabilidade do professor que é pianista correpetidor, onde é feita orientações acerca dos estilos e interpretação das peças musicais, aula com duração de cinquenta minutos.

Castro relata a dificuldade que encontrou na universidade em relação as aulas individuais:

É uma pressão muito grande: “Você dá aula só para um aluno na sala de aula”. As outras áreas do conhecimento que dão aula para cinquenta, precisão entender que, considerando características próprias, em qualquer lugar do mundo a aula de canto, cursos de bacharelado, é individual e atendem uma formação específica e com especificidades próprias do cantor intérprete e artista. (prof. Castro)

Castro justifica a importância e a dificuldade que teve para implementar a disciplina de prática de repertório, que é ministrada pelo pianista correpetidor. Além da dificuldade dentro da universidade, ele também encontrou dificuldade dentro do próprio departamento de música:

[...] tinha uma resistência grande em não aceitar o perfil do pianista correpetidor como docente, mas como técnico. Pode ver que, na grade do curso de bacharelado em canto, o pianista correpetidor é professor e não técnico... Uma conquista! É a única habilitação em que temos a disciplina ‘Prática de Repertório’ sob a orientação de um pianista correpetidor. (Prof. Castro)

Desde sua criação houve mudanças no currículo do curso, onde foram criadas e extintas disciplinas, também feita adaptação em ementas de disciplinas, sempre buscando a melhoria, e atender a realidade local, para assim proporcionar a aluno um aprendizado eficiente e de qualidade.

Partindo desses pressupostos, realidade local, aluno e eficácia do ensino o prof. Castro, afirma:

[...] em nossa realidade local não temos um corpo de profissionais cantores e nem produção lírica vinculada ao teatro para assistir uma ópera ou assistir um concerto de música antiga por exemplo. A realidade da nossa região é outra. [...] O que temos é uma ferramenta maravilhosa de mídia que é a internet que nos possibilita ouvir excelentes performances e intérpretes e, sempre com a mediação do professor, dar direção ao aprendizado do estudante de canto. Primeiro ano de curso se aconselha muito ouvir e interagir com as mais variadas expressões estéticas do canto lírico, sempre mediadas pelo professor, à construção de uma dinâmica de estudo e orientação ao acadêmico iniciante. (Prof. Castro)

Segundo o prof. Castro, o aluno tem como uma das principais referências musicais, a internet. Por essa fala podemos perceber que a internet é uma grande ferramenta de ensino. Porém ele afirma que é necessária a direção do professor, pois o aluno iniciante ainda não tem autonomia para discernir questões da voz cantada, muitas vezes desenvolvendo um canto com muitos vícios:

Muito alunos quando entram na graduação tem, ainda inocentes e com pouca experiência, a prática de imitarem as interpretações a partir do YouTube. Eles ouvem, por exemplo, o Jonas Kaufman cantando, um grande intérprete internacional, contudo incorrem no erro de imitar sem ter, ainda, a consciência e condicionamento técnico vocal e corporal à realização de uma performance de alta exigência técnico musical. Muitas vezes tal prática leva o/a jovem estudante de canto a uma caricatura e, também, adquirir problemas vocais por conta das indevidas compensações incorporadas na tentativa de cantar repertórios indevidos ao seu atual estágio de estudo. Corrigir as tensões adquiridas pelo estudo errado passa a ser um problema muito mais trabalhoso de se resolver do que construir uma voz saudável. Assim que eu penso (Prof. Castro)

Castro defende que além da orientação com o professor correpetidor, o ideal seria mais uma aula de canto. Dessa forma seriam três aulas individuais por semana, duas voltadas para a técnica vocal, e uma para a prática de repertório. Como o aluno que chega à graduação na UEM é iniciante, muitas vezes tendo pouco

contato com o canto lírico. Por meio dessas aulas, esse aluno teria uma orientação bem direcionada, podendo assim construir de forma mais sólida a base do seu aprendizado.

Na minha opinião, o primeiro ano precisaria ter pelo menos duas horas aulas com o professor de canto. Eu defendo, para o aluno do primeiro ano, duas aulas semanais, sendo uma mais no início da semana e outra no final. Após verificar quais exercícios vocais, decorrido um ciclo de aulas dadas, o aluno já tenha domínio e já consiga manipular por si mesmo, desde que o resultado seja coerente com o que a gente espera, então, passo a orientar o estudo diário individual e autônomo. Lembro que é um perigo o acadêmico iniciante estar estudando sem ter a noção bem fundamentada às percepções de sua voz pois ele pode correr o risco de começar a criar hábitos errados e, também, adquirir compensações danosas... Isso é muito delicado nesse processo inicial do estudo do canto. Nesse processo inicial se faz necessário que o professor, enquanto mentor, possa andar lado a lado com o aluno a fim de monitorá-lo na construção de um fundamento técnico interpretativo orgânico e, acima de tudo, vocalmente (Prof. Castro)

Porém, há muita resistência da universidade para viabilizar essa segunda aula de canto.

Sigo defendendo, com relação a aula de canto, pelo menos duas vezes por semana. No Brasil nós temos um perfil de ingresso que é irreal quanto a exigência de conhecimento musical vocal prévio aos cursos de graduação em música. Temos a seguinte constatação: o curso é bacharelado, mas o acadêmico, infelizmente, só conta com uma única aula semana da principal disciplina de sua formação que é a aula de canto (técnica e interpretação). Essa foi e segue sendo minha luta na universidade, que possamos implantar as duas aulas semanais de canto. Atualmente o bacharel em canto só tem uma hora/aula de trabalho técnico vocal. O que fizemos, como estratégia, foi criar disciplinas práticas de grupos vocais, otimizando assim maior ênfase e desenvolvimento do aluno cantor (CASTRO, 2017). Além dessas disciplinas, onde o aluno tem um atendimento individual, há outras direcionadas ao

canto, porém em uma abordagem coletiva: Estúdio Ópera, Prática de Conjuntos Vocais I e II, Dicção Lírica I e II, Coro I e II, e Prosódia. Quanto às disciplinas em conjunto Castro diz:

Talvez mudemos o estúdio ópera para laboratório de canto, onde possamos realizar, não só ópera, mas outros projetos de distintos gêneros vocais. Dessa forma poderemos ter, a cada ano, um projeto distinto como: projeto com cena de modinha, outro com serestas brasileiras, ou ainda outro com ópera (estrangeira ou brasileira) ou musicais. Eu tenho pensado muito em transformar o estúdio ópera em laboratório, porque o laboratório de canto me permitirá planejar vários distintos projetos além da ópera. O intuito de criar essas disciplinas foi (grupos vocais, ópera estúdio e o máster class) para dar mais espaço à prática do canto. (Prof. Castro).

Ainda sobre aulas coletivas, ele comenta a respeito do laboratório de canto e do máster class:

O laboratório de canto e máster class são disciplinas abertas ao público onde o aluno de canto já se expõe publicamente e, principalmente por ser o bacharelado de enfoque artístico, inevitavelmente, em recitais e concertos numa relação de intérprete e público (audiência). Então, o máster class cumpre essa função, ele tem uma intervenção pedagógica, mas também tem uma exposição aberta ao público. Dessa forma, o aluno começa a enfrentar a realidade de ser um cantor. Ele também começa a construir uma realidade de interação com os seus pares, ouvindo e participando nas colocações e tendo assim os mais diferentes pontos de vista como feedback. Como falei antes, a dimensão da escuta é muito importante contribui na construção do sentido. Esse foi esse o objetivo quando a criamos tais disciplinas. (Prof. Castro).

Podemos observar que há uma preocupação de adequar a estrutura curricular para a realidade do contexto cultural da região de Maringá. Há também um cuidado em atender as necessidades do aluno, e proporcionar um ensino, onde tenha um equilíbrio entre o estudo da técnica e a prática do canto voltado para a performance, graças a existência de um currículo oculto.

ESTRUTURA DAS AULAS

O bacharelado em canto da UEM é um curso relativamente jovem, existe há 16 anos. Ao longo desses anos vem sendo feitas mudanças para a melhoria do curso. Quando se pensa em estrutura de uma aula de canto em um curso superior, podemos afirmar que é essencial levar em consideração o aluno que ingressa nesta instituição.

Partindo desses princípios, também perguntei para os professores entrevistados como eles estruturavam suas aulas, e como seria uma primeira aula para o aluno que acabou de ingressar no bacharelado em canto da UEM.

A prof. Coelho afirma que é muito importante a conversa com o aluno, é importante investigar as sensações, como esse aluno se relaciona com a própria voz:

É importante observar se existe algum tipo de indicio de patologia, isso é uma coisa que investigo na primeira aula. Faço algumas perguntas: quais os hábitos, se bebem, fumam, comem bem, tem refluxo. Faço um pequeno questionário da vida da pessoa, dos hábitos dela, tudo isso influencia na voz. [...] Essas coisas você precisa verificar de primeira, se a pessoa sente alguma coisa estranha. Por isso eu estou sempre perguntando: como você se sente, como você sentiu isso, o timbre as passagens na questão da classificação é a primeira coisa que você tem que observar, na minha opinião é como eu faço assim. (Prof. Castro)

Na mesma direção o prof. Castro também ressalta a importância da conversa para o processo de ensino e aprendizagem. Porém ele prioriza conhecer a história do aluno primeiramente, antes de conhecer a voz. Por meio dessa conversa, com troca de experiências, busca criar uma afinidade, uma parceria com o aluno:

Eu vou primeiro conhecer quem ele e conhecer seu percurso ao estudo do canto. Ele até pode cantar no primeiro encontro, mas não estou tão preocupado com o canto. Eu vou escutar a fala dele onde eu já tenho a possibilidade de perceber muitas coisas com relação a colocação vocal, percepção, entendimento musical, literatura do canto, etc... Eu defendo que se faz necessário criar uma afinidade entre o orientador e

orientando, ter uma relação de empatia e diálogo franco e direto. Nesse processo pedagógico a gente tem que falar muito em parceria. Não é só o professor, tem que ser os dois pois não adianta eu te orientar e você não fazer a sua parte com relação ao estudo individual e diário. [...] o aluno vai realizar o processo eu, mentor, vou dar as diretrizes e conduzir ao desenvolvimento do aluno. Numa conversa inicial o aluno se apresenta e fala um pouco de sua trajetória e ideais. (Prof. Castro)

No que diz respeito a relação professor e aluno e o impacto do desenvolvimento do aprendizado do canto Sunderberg (2015) afirma:

Os efeitos do estado de humor sobre a voz provavelmente explicam também a importância de uma relação amigável e descontraída entre professor e o estudante de canto para a obtenção de bons resultados durante o processo de ensino/aprendizado vocal. Em contrapartida, desavenças pessoais ou problemas de relacionamento que possam gerar uma atmosfera tensa durante a situação de aprendizado provavelmente dificultarão o processo de desenvolvimento de uma produção vocal livre de tensões desnecessárias (SUNDBERG, 2015, p.216).

Após esse primeiro contato, essa conversa, vem uma abordagem mais direta relacionada a técnica vocal, levando em consideração a história do aluno. Em um segundo momento a prof. Coelho fala da importância da estruturação da aula:

A aula depende dessa estruturação. O professor não pode começar sua aula com um vocalize de oitava. Primeiro vai fazer um *bocca chiusa*, pra dar uma aquecida na musculatura pra não machucar o aluno, depois vai começar com exercícios menores de uma extensão menor, no máximo até uma quinta. Em sequência vai trabalhando aspectos específicos do canto como um exercício de articulação pra acordar a musculatura do rosto da pessoa, depois um exercício de ressonância pra ela sentir um ponto bem alto, só depois desse preparo eu trabalho os vocalizes pesados, os vocalizes que tem mais extensão, só no final da aula. Tudo tem que ser esquematizado, com muito cuidado para não machucar o aluno. (Prof. Coelho).

Nesse aspecto relacionados a técnica vocal, o prof. Castro tem outra abordagem. Ele, a princípio, ressalta a importância de se desenvolver uma técnica de respiração consciente voltada para o canto. Ele fundamenta a sua aula no conhecimento da respiração e como ela interfere no processo de fonação, na voz cantada.

O trabalho com a respiração se realiza sempre antes do trabalho de emissão, explicando a importância da respiração consciente e correta à sustentação de notas e frases musicais. Começar a trabalhar pequenas frases, intervalos pequenos, para que ele se consciente e conduza o cantar sobre fluxo de ar sendo que que na fala é involuntário, mas no canto não. [...] a respiração, sempre a respiração, é a base do canto. Aplico os exercícios e ele respira e logo após começa a emitir, conduzindo e dominando consciente e gradualmente o fluxo de ar à emissão sonora cantada. [...] E sempre dar muita atenção as sensações de como é que ele está emitindo o som. O professor pode intervir, exemplo: opa essa frase ficou ótima, ele fez a segunda nota, ficou ótimo, eu não senti nenhum aperto. (Prof. Castro)

E partindo da respiração como fundamento do ensino do canto, em específico para alunos iniciante. Prof. Castro ressalta a importância de se conhecer o aluno, do professor estar bem presente nesse início de estudo e conduzir o mesmo para um autoconhecimento, ou seja, de conhecer como funciona o próprio corpo em função do processo da fonação, de como essa voz é produzida.

Sim, no primeiro semestre eu gosto de ir além do trabalho técnico e respiratório pois penso que estimular uma interação dos mecanismos e princípios fisiológicos e musicais no canto se faz necessário desde o início do estudo do canto. É fundamental, nesses primeiros seis meses de contato professor versus aluno, construir uma postura de estima e confiança. É desse primeiro semestre que depende todo processo que o aluno vai deslanchar no resto do curso e se ele levar a sério, inevitavelmente, muito bem-sucedido será em seu processo de aprendizagem. (Prof. Castro)

Podemos notar que os professores têm uma preocupação com o planejamento e estrutura das aulas. Porém eles afirmam que apesar de ter esse planejamento, e para que aula siga da

forma que foi planejada, depende muito do aluno, de como ele se apresenta para aula.

O aluno chega com a voz cansada, não dormiu bem, está com algum problema emocional, ou seja, com o desempenho da voz prejudicado. Nesses casos, o planejamento não vai funcionar. Então ao pensar em uma aula de canto, precisamos levar tudo isso em consideração. [...] Tudo depende de como o aluno está, por isso varia muito não tem uma fórmula. Varia de acordo com a voz do aluno, como ela vai estar no dia. Partindo de como a voz do aluno se apresenta, posso definir o que trabalhar se vou direcionar para um trabalho mais técnico ou para o repertório. (profa Coelho)

Segundo prof. Castro:

É muito particular. Eu não vou te dizer que eu vou ter o mesmo procedimento e não é 100% igual, pois cada um é cada um. Chega uma pessoa com uma realidade músico vocal iniciada e, às vezes, já desenvolvida, podendo já, na terceira ou quarta aula, começar com processo de cantar. O outro chega totalmente iniciante e, então, eu não posso exigir o mesmo resultado. Tenho que saber o estágio vocal, emocional que ele se encontra e verificar o conhecimento que ele tem com relação à música e, em especial, ao canto. (Prof. Castro)

A prof. Coelho destaca a importância de flexibilizar o planejamento conforme as necessidades do aluno. Ela fala das estratégias que utiliza, para assim buscar também saúde vocal aliado a um resultado musical:

Se for passar o repertório, tenho o cuidado para não levar o aluno ao extremo, no momento do aquecimento e cansar a voz, tenho que pensar que ainda vai ter que passar o repertório. Se não tiver a intenção de passar o repertório, dou uma aula de técnica mais profunda que exige mais do aluno. (Profa Coelho)

Além das questões específicas de técnica vocal, também há uma preocupação em adequar o repertório conforme a realidade do aluno.

Eu costumo fazer com os alunos um repertório que seja adequado a voz de cada um, dentro daquilo que está proposto lá no programa. Porém tem vozes muito jovens que não dá pra cumprir o programa, aí a gente adapta o

programa. [...] Por exemplo: se entra um contratenor no curso de música da UEM, que repertório que essa pessoa vai fazer? Ai vai ter lá, ária de ópera italiana do período romântico, o que um contratenor vai fazer. Então tem que ter essa flexibilidade. (Profª Coelho)

O prof. Castro afirma que o bacharelado em canto prioriza um número menor de peças para assim focar na qualidade do repertório que será desenvolvido pelo aluno: “Temos tentado adequar o repertório com uma quantidade menor de peças para que os alunos possam ter mais tempo de maturação e, também, para que o egresso possa sair com uma experiência de refinamento maior, adquirida ao longo do curso” (prof. Castro).

Ele ainda fala que além de estudo de técnica vocal e repertório, existe um estudo teórico, onde o aluno precisa conhecer o contexto histórico e cultural das peças que estiver interpretando. E também questões relacionadas à anatomia e fisiologia do aparelho fonador.

Posteriormente o aluno pode estudar e se dedicar mais a fisiologia, estudar bastante o repertório. [...] porque é uma questão musical, tem outros aspectos que ele precisa estudar além da técnica vocal. Nesse início ele pode ler a literatura, começar a ter elementos de estilo, exemplo: “ah eu estou estudando uma peça de Schubert”. Quem foi Schubert? Que período? Então situar-se no contexto da obra em estudo. (Prof. Castro)

Podemos notar que o aluno de canto tem particularidades que requerem um amplo estudo que envolve áreas diversas do conhecimento, tais como: história da arte, literatura, idiomas, anatomia e fisiologia do corpo humano, além de todo o conhecimento musical. Portanto o estudo do canto lírico pode ser considerado uma tarefa bem complexa, e podemos compreender o porquê da preocupação dos professores em adequar toda a fundamentação do ensino, por meio de um currículo oculto. Creio que dessa forma, o aluno pode interagir mais com esses conteúdos, criando assim uma identidade. Em específico o aluno da UEM, como pode observar nas falas dos professores, geralmente é um aluno iniciante, que pouco contato teve com o universo da música erudita e do canto lírico.

O prof. Castro integra o quadro de docente do curso de música da UEM desde o terceiro ano de sua criação. Ele vem

sendo o principal responsável pela estruturação da habilitação Bacharelado em Canto. Podemos observar em suas falas, como ele tem cuidado em buscar um equilíbrio entre o ensino e aprendizado e a necessidade e demanda local.

Maringá é conhecida como cidade canção, tendo uma tradição forte com o canto, principalmente o canto coral. Porém o canto lírico vem sendo ensinado de forma mais estruturada, desde que foi criado o curso de música no ano de 2002. Portanto como já foi dito nesta pesquisa, ainda está sendo difundida a prática do canto lírico.

Segundo o prof. Castro

Então, a princípio, na formação do nosso aluno, olhando a nossa realidade regional e econômica, não a de Curitiba e São Paulo que já tem uma história de dezenas de anos de tradição, notamos que aqui temos muito pouco tempo, quinze anos de curso de música de graduação. [...] o nosso aluno entra para ter essa experiência com o canto lírico, de primeira, mão na graduação. Então não adianta exigir um repertório de dezesseis peças no primeiro ano, como fizemos no início do curso. No início foi muito pesado e sofrido para os alunos e para nós também. Quando resolvemos reformular, foi pensando no perfil do nosso aluno local (Prof. Castro).

Podemos observar que a principal motivação para as mudanças no modelo pedagógico do bacharelado em canto da UEM, é a o contexto cultural que está inserido o aluno que busca o curso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar do Bacharelado em Canto da UEM ser relativamente novo, podemos observar que há um cuidado e preocupação em adequar as disciplinas a necessidades e demanda regional. Sem perder as características do ensino do canto lírico, por meio de um currículo oculto, buscando um equilíbrio e diálogo entre a demanda local e a prática de ensino desta arte.

Mesmo não sendo da área da educação, podemos observar que os professores demonstram cuidado com planejamento das aulas, e com o contexto do aluno e suas demandas, buscando

um equilíbrio entre o ensino e aprendizado musical em virtude da performance.

Pelas falas dos professores, podemos observar que parte dos alunos que ingressam no bacharelado em canto da UEM está no início do estudo, tendo pouco conhecimento e contato com o canto lírico. Também podemos observar que os professores são bem sensíveis a essa realidade, e que buscam estratégias para proporcionar um maior contato do aluno com a prática do canto lírico de forma mais consciente.

Assim como os outros cursos de música do Brasil, e apesar de a última reformulação ter acontecido em 2013, o bacharelado de em canto da UEM segue um modelo conservatorial (PEREIRA, 2014) com traços de colonialidade (QUEIROZ, 2017), isso é presente especialmente nas disciplinas gerais, como contraponto, harmonia e outras.

Neste artigo busquei expor, por meio das falas dos professores, como é pensada a forma de ensino em um curso superior voltado para a performance. Creio a literatura carece de mais estudos nesta direção, organizando e analisando dados empíricos que permitem reflexões sobre a atuação docente e o crescimento da área da música como ciência.

REFERÊNCIAS

BISCHOFF, Juliana. O Perfil dos professores de canto no ensino superior de música da UEM.: um estudo em andamento. In: XXIII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical Diversidade humana, responsabilidade social e currículos: interações na educação musical. Manaus, 16 a 20 de outubro de 2017

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

LOURO, Ana Lucia de M. e L. Ser docente universitário-professor de música: dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumentos. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS. 2004.

MATEIRO, Teresa. Uma análise de projetos pedagógicos de licenciatura em música. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 22, p. 57-66, 2009.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. REVISTA DA ABEM. Londrina, v.22, n.32, p. 90-103. Jan.jun 2014.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Resolução N° 170/2015–CI / CCH. Departamento de Música da Universidade Estadual de Maringá. 2012.

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. Jul.dez. 2017.

SANTOS, Lucíola F. dos. O processo de formação do cantor lírico no ensino superior: discussão dos conceitos de Formação, Competências e Conteúdos e suas articulações no ensino e aprendizagem do canto lírico. Trabalho apresentado no XXII Congresso Anual da Associação Brasileira de Educação Musical – 2015. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/xxiicongresso/xxiicongresso/schedConf/presentations>.

SILVA, Bruna Williena. Flauteando com os licenciandos do curso de Música – PARFOR: Uma experiência em formação de professores. In: XVII encontro regional sul da ABEM. Curitiba: Associação Brasileira de Educação Musical, 2016.

SILVA, Elcio O. MOREIRA, Mariano. GRANADO Neiva Ignês. O contrato didático e o currículo oculto: um duplo olhar sobre o fazer pedagógico. Zetetike, Campinas SP, v.4 n.6 p.9 – 23 julho/dezembro de 1996.

SUNDBERG, J. Ciência da Voz: Fatos sobre a voz na Fala e no Canto. Tradução e revisão. Gláucia Laís Salomão. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

“Escutar música por dentro”: Sentidos da música e as aulas de técnica vocal e violão para um surdo profundo

Scarlat Suiti

Recebido em 24/05/2018
Aprovado em 05/09/2018

Este texto traz um recorte de uma pesquisa realizada como requisito final para a conclusão do curso de Licenciatura em Educação Musical da Universidade Estadual de Maringá, que teve como objetivo investigar a aprendizagem musical de um aluno surdo que estuda técnica vocal e violão. A coleta de dados foi realizada por meio de observações e entrevistas semiestruturadas. Aqui, apresento inicialmente, uma breve revisão de literatura sobre a temática; na sequência abordo a metodologia usada na pesquisa e por fim, trago parte dos resultados da pesquisa. Os dados indicam que a música na vida de um surdo não é somente de entretenimento, mas sim de um desenvolvimento social que contribui na relação dele com o seu cotidiano. Além disso, mostram parte da dinâmica e organização das aulas de violão e técnica vocal com um surdo profundo.

Palavras-chave: música e surdez, relação de um surdo com a música, surdez.

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta parte dos resultados de uma pesquisa no campo da Educação Musical que teve como objetivo investigar a aprendizagem musical de um aluno surdo que estuda técnica vocal e violão em uma escola de música. Por meio de observações e entrevistas, a pesquisa buscou compreender o processo de aprendizagem do surdo e discutir o papel das aulas de música em sua vida. Neste artigo, abordo como é a relação do surdo com a música, bem como de que maneira são suas aulas.

O surdo é o sujeito que devido sua dificuldade ou inexistência de audição, comumente se utiliza de uma comunicação espaço-visual como principal meio de conhecer e se comunicar com o mundo em substituição à audição e em muitos casos à fala. No

¹ LIBRAS é a sigla de Língua Brasileira de Sinais, um conjunto de formas gestuais utilizada por deficientes auditivos para a comunicação entre eles e outras pessoas, sejam elas surdas ou ouvintes. No Brasil, a língua brasileira de sinais foi estabelecida através da Lei nº 10.436/2002, como a língua oficial das pessoas surdas.

Brasil a língua oficial para pessoas surdas é a LIBRAS¹, embora ainda haja surdos que se comunicam por gestos e/ou preferem utilizar a língua falada.

No campo da Educação Musical vários estudos abordam a música e a surdez, dentre eles destaque Ferreira (2011), Finck (2007), Oliveira (2014) e Soares (2007). Estes pesquisadores afirmam que os surdos podem sentir música de uma forma peculiar e desenvolver-se musicalmente.

Neste artigo apresento inicialmente uma breve revisão de literatura, onde apresento os trabalhos mencionados anteriormente. Na sequência abordo a metodologia usada na pesquisa e por fim, trago parte dos resultados da investigação. Os dados indicam que a música na vida de um surdo contribui para seu empoderamento, além de o ajudar na expressão vocal. Além disso, indica que há maneiras específicas para otimizar e encaminhar as aulas de música para os surdos.

O QUE AS PESQUISAS REVELAM SOBRE MÚSICA E SURDEZ?

Ferreira (2011) analisou a música como fator de inclusão para alunos com deficiência auditiva e seu uso pedagógico no Centro de Ensino Especial 01 de Taguatinga. Os resultados de sua análise indicam que “pessoas que nasceram surdas ou adquiriram a deficiência mais tarde fazem música de qualidade e que nada difere das outras pessoas”, modificando o paradigma de que somente os “ouvintes” podem adquirir habilidades musicais.

Na mesma direção, Finck (2007), ao realizar uma pesquisa para sua tese de doutorado, investigou, a partir de uma abordagem qualitativa como se dá o processo de aprendizagem musical de alunos surdos em contexto de inclusão escolar. Dentre seus objetivos estava a intenção de contribuir na sistematização de uma base para educação musical para esses alunos junto ao contexto escolar. Sua pesquisa foi desenvolvida em duas fases, a primeira envolveu observações e entrevistas com profissionais que atuam com alunos surdos, buscando o que esses profissionais pensam sobre a inserção da música na

escola inclusiva para alunos surdos e também verificar como as unidades estavam se adaptando as políticas governamentais de inclusão. A segunda fase foi desenvolvida a partir de uma pesquisa-ação com atividades musicais práticas em uma turma de quinta série, com 35 alunos, sendo duas surdas, e, uma proposta de Oficina com sons e movimentos envolvendo 10 crianças, sendo quatro delas surdas. A análise dos dados coletados na primeira e segunda fase indica que a inserção de alunos surdos na escola e as ações inclusivas ainda não satisfazem plenamente as necessidades educacionais destas crianças. Por outro lado, a descrição das atividades práticas contribuiu para ampliar as discussões sobre aprendizagens musicais das crianças surdas e como elas se relacionam com os conteúdos musicais. A pesquisadora verificou também que, a partir da criação e da utilização de materiais adaptados e de recursos pedagógicos específicos, foi possível constatar aprendizagem musicais significativas, o que evidencia a possibilidade da estruturação de elementos de ação musical direcionada para crianças surdas em contexto inclusivo. Ela concluiu que “música e surdez não podem ser consideradas um paradoxo. Ser musical não é privilégio de seres especiais e bem dotados, mas possibilidade do homem como ser” (FINCK, 2007, p.6).

Oliveira (2014), partindo do pressuposto de que muitos consideram a música como algo inacessível para os surdos, buscou compreender as contribuições da música no desenvolvimento social do sujeito surdo. Para isso, por meio de questionário, ele analisou as respostas de 20 surdos universitários do Curso de Letras com habilitação em Libras da Universidade Federal de Goiás. Os resultados indicaram que o surdo não está alheio à música e que pode se desenvolver socialmente com o reconhecimento de vibrações sonoras e do ritmo musical.

Soares (2007), com base no material desenvolvido por Louro (2006), proporcionou diversas atividades musicais, com alunos surdos da Escola Municipal Rosa do Povo, em uma turma de alunos surdos que participa do programa do bilinguismo no estado do Rio de Janeiro, com alunos com idades entre oito e vinte anos. Estas atividades fizeram parte de uma proposta educativo-musical que envolveu a apreciação e a execução

musical. A autora organizou os dados a partir de observações das reações dos alunos concluindo que uma das maneiras do surdo ouvir e sentir a música é por meio da vibração. Em suas palavras “a vibração é um parâmetro muito importante para o aluno surdo, pois através dela consegue diferenciar timbre, que para nós são diferenciados através da audição” (SOARES, 2007, p. 22).

Entender a vibração como uma maneira importante de ouvir e sentir música é também afirmada por Evelin Glennie (2003), uma musicista surda-cega que toca bateria. De acordo com ela

Depois que Elaine começou a participar das aulas, isso fez diferença. Acho que os bebês se sentem mais seguros com a presença dela, mas acredito que se ela precisar sair da sala, a aula continuará tranquilamente, porque os bebês têm, agora, mais confiança em nós, uma vez que estamos com eles há um bom tempo e já nos familiarizamos (Diário de Campo, 2015, Aula 12, Infantil I).

COMO REALIZEI A PESQUISA?

Com o intuito de melhor compreender o processo de aprendizagem de um aluno surdo, bem como discutir sobre como a música se faz presente em sua vida, desenvolvi um estudo de caso (Yin, 2005), a partir de observações e entrevistas semi-estruturada, com um aluno surdo e seus professores de música. Para isso busquei localizar em Maringá uma experiência de aulas de música com surdo, localizando a professora de canto Francylene, que ministrava aulas de canto para um surdo em uma escola especializada em música. Entrei em contato com ela, que foi extremamente solícita e abriu sua aula para pesquisa. A partir deste contato e dos objetivos da pesquisa, organizei um roteiro prévio de observação e de entrevista semi-estruturada para a professora e o aluno.

Agendei uma observação da aula de técnica vocal com o intuito de conhecer o aluno de Francylene e já começar a compreender como ocorria a aprendizagem musical do aluno surdo. Nesta aula conheci Sérgio, na ocasião com 61 anos, surdo profundo, que faz uso de um aparelho auditivo retro

auricular, que ajuda o ouvido a perceber os sons, amplificá-los e transmiti-los através do ouvido. Sérgio é estudante de LIBRAS há um ano, há cinco anos faz acompanhamento fonoaudiólogo, e há três anos faz aulas de técnica vocal². Ele dirige, mora sozinho, tem namorada, é pai de um filho já adulto e é gerente administrativo da empresa da família.

Sua professora Francylene, na ocasião com 34 anos, é Bacharel em Regência Coral, Bacharel e em Canto Lírico pela Universidade Estadual de Maringá – UEM, e é também dentista.

Em contato com Sérgio soube que ele também estuda violão. Imediatamente consegui o telefone do professor e já fiz um agendamento. O professor de violão chama-se Edson, na ocasião da entrevista estava com 48 anos, Licenciado em Música pela Universidade Estadual de Londrina– UEL e com pós-graduação em arranjo pela mesma universidade. Atua como professor de violão e guitarra e sua primeira experiência em dar aulas para um surdo foi com Sérgio.

Ao longo da coleta de dados, realizei quatro observações das aulas de técnica vocal, que foram gravadas e registradas em cadernos de campo, e seis entrevistas, sendo: uma entrevista com a professora de canto Francylene, três com Sérgio, e, duas com o professor de violão Edson. O local e o horário das entrevistas foram escolhidos pelos entrevistados de acordo com suas disponibilidades, algumas ocorreram em seus locais de trabalho e outras em suas casas. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas.

Neste processo, o desafio foi a comunicação com Sérgio, que foi educado com o método do oralismo³, mas, por vezes era difícil entendê-lo com clareza. Poucas vezes ele fazia uso da linguagem de sinais, e as vezes ele respondia algo diferente do que eu havia perguntado. Isso me levava a repetir as perguntas de forma diferente para conseguir obter as respostas correspondentes.

² Mais tarde, em entrevista com Sérgio, soube que ele também fazia aulas de violão há quatro anos, conforme abordo mais abaixo no texto.

³ Surgiu por volta do século XVIII e a partir das resoluções do Congresso de Milão (1800). Na época a língua de sinais foi oficialmente proibida nas escolas e a comunidade surda foi excluída da política e instituições de ensino. Essa proposta pretendia que os surdos fossem reabilitados, ou "normalizados", pois, a surdez era considerada uma patologia, uma anormalidade. Eles deveriam comportar-se como se ouvissem, ou seja, deveriam aprender a falar.

COMO E POR QUE SÉRGIO SE INTERESSOU EM ESTUDAR MÚSICA?

Para compreender como a música está presente na vida de Sérgio, coloquei como pergunta inicial da entrevista como se deu o interesse por esta área de conhecimento e os porquês de ele resolver estudar técnica vocal e violão. A resposta de Sérgio foi inusitada. Segundo ele a decisão ocorreu devido ao fato de ter recebido "uma mensagem espiritual". Ele relata que: "um espírito falou música para mim" (fez sinal de que ouvia a música).

A ideia de que foi um espírito quem o conduziu para música é a explicação que ele encontrou, considerando que ele não ouviu música de forma convencional. Ele se remete a algo metafísico, afirmando espontaneamente, com gestos como ele recebeu a mensagem do espírito. Isso sugere que há uma busca de entendimento pela surdez e a forma como os surdos desenvolvem sua sensibilidade para manifestações diversas. Sérgio se remete a algo impalpável, para dar sentido ao motivo pelo qual decidiu fazer música. Parece que o que comumente é chamado de inspiração ou mesmo desejo, para ele tem o nome de "espírito".

Sobre a escolha de estudar especificamente técnica vocal e violão, Sérgio explica que viu o grupo The Beatles⁴ e se encantou: "Eu vi os Beatles, nossa que legal eu queria fazer igual!". Além disso, ele ouviu música no computador e aprecia muito: "escuta música⁵ em computador, é maravilhoso... rádio, e queria fazer igual."

Nesta parte, não pude continuar a conversa sem antes tentar entender como Sérgio escutava música. E ao perguntar a respeito ele me respondeu de uma forma autêntica: "eu escuto música por dentro". Obviamente que o aparelho auditivo que ele usa permite a experiência de uma escuta diferente da convencional aprendendo a identificar os sons, afirmando que gosta de senti-los. Contudo, o "escutar música por dentro" está relacionado a uma experiência

⁴ The Beatles foi uma banda britânica, de rock, formada em Liverpool, cidade do noroeste da Inglaterra, que ficou famosa em todo o mundo e influenciou toda uma geração, movimento que a imprensa britânica chamou de Beatlemania. Fonte: https://www.ebiografia.com/the_beatles/.

⁵ A sintaxe da frase é a original de Sérgio. Ele não usa as regras convencionais da língua portuguesa para se comunicar. Mantive suas falas no formato original.

mais profunda, onde a vibração sonora e os sentidos que ele atribui ao que está ouvindo, permitem uma experiência musical que o ouvinte pode não conseguir experimentar. Assim, certamente, ele ouve The Beatles de forma peculiar e muito subjetiva.

Ao longo das entrevistas eu repeti as mesmas perguntas na intenção de melhor entender suas respostas. Isso porque nem sempre compreendia o que ele falava. Em um outro momento, ele contou que na infância estudou em um colégio para surdos em São Paulo e lá teve aula de música. A professora o incentivou a tocar bateria, porém ele não o fez naquela época, por falta de tempo.

Contudo, assim que teve oportunidade ele começou a estudar música. Em suas palavras: “Eu gosto de violão. Canto. Feliz. Se não sabe tocar violão fica triste. Antes minha vida não pensa, agora mudou, agora eu penso, penso em música. Eu estudo. Deixa, agora mais feliz” (Sérgio).

Neste depoimento é nítido que a música ocupa um papel importante para o estado de humor de Sérgio. Ele atribui parte de sua felicidade ao fato de tocar violão e cantar. Isso indica que há uma realização pessoal nesta atividade que não é alcançada por outras que ele realiza. Mais tarde, em outro trecho da entrevista, entendo que isso ocorre porque ele sente valorizado e sabe que as pessoas que ouvem ele tocar e cantar se surpreendem: “todo mundo, não vê surdo cantando, tocando violão, ai não acredita”.

Parece que o fato de as pessoas que o ouvem ficarem surpreendidas, dá a ele uma sensação de empoderamento, que o deixa feliz. A surpresa que “as pessoas” demonstram deve estar relacionada ao próprio estigma de que música é uma manifestação presente no mundo dos ouvintes e que não faz parte das atividades de um surdo. Isso, contudo parece ser um dos aspectos que contribuiu para que Sérgio se envolva ainda mais com música, se dedicando e sentindo-se feliz com isso.

Assim, a repercussão na vida do surdo de tocar um instrumento e cantar vai além de fazer música. Na entrevista com a professora de técnica vocal de Sérgio, Francylene, duas situações indicaram o quanto que o fato de tocar e cantar contribuíram para o desenvolvimento da autonomia do aluno. A professora compartilhou que, embora ele já tivesse mais de 60 anos, havia uma co-dependência com o filho. Sempre que havia a necessidade de definir alguma questão relacionada a parte

funcional das aulas, era o filho quem vinha tratar e decidir sobre o assunto. Porém, ao longo das aulas, Sérgio foi se sentindo mais confiante e consciente de que podia tomar suas próprias decisões. Percebendo a importância desta autonomia, a professora pediu ao filho que permitisse que tudo o que fosse relativo as aulas de canto fossem tratado e definido diretamente com Sérgio. Ela argumentou que o próprio aluno era quem pagava por suas aulas e que ele tinha condições de compreender e se comunicar sobre todos os assuntos pertinentes as aulas. Esta situação ofereceu a Sérgio uma mobilidade e um senso de poder que deu a ele a liberdade de escolhas e decisões. Se ele podia escolher estudar música, bem como pagar por suas aulas, ele podia também decidir e opinar sobre os demais aspectos aí envolvidos (horários, reposição, preços, etc).

Esta atitude repercutiu em outros setores da vida dele. Ele contou a Francylene que dias depois de decidir a ser responsável por suas escolhas, recebeu um bilhete da professora de LIBRAS solicitando que o filho entrasse em contato com ela para discutir sobre os horários das aulas. Mas, afirmou que foi categórico, afirmando: “não professora, você pode combinar diretamente comigo” (relato de Francylene sobre Sérgio). E de acordo com Francylene, após relatar sua experiência, ele afirmou feliz: “aprendi com você”.

Este depoimento vai ao encontro do que Edson, o professor de violão, contou em sua entrevista:

O legal é que pra ele [Sérgio] isso está sendo bom. O filho dele falou que ele se retraía muito. Por causa da surdez, se retraía muito. E isso está fazendo com que ele, perca essa timidez de falar e ajuda ele se comunicar. O bom é isso não fica restrito ao âmbito musical, isso aí é pra vida, onde ele se relaciona... com as pessoas que ele se relaciona. (Edson)

Este papel socializador da música na vida do surdo também é encontrado no depoimento de Bonvenuto que é professor de música para surdos. Ele afirma que para os surdos a música e uma “porta para outras coisas (...) para eles é uma questão social”. Isso porque oportuniza outras experiências que contribui na auto-estima e empoderamento para o ser e o estar social.

MAS... COMO SÃO AS AULAS DE MÚSICA COM SÉRGIO?

Além de entender o significado da música na vida de Sérgio, havia também o interesse em conhecer como se davam as aulas de música com ele. A partir das observações, bem como das entrevistas com os professores, pude ver a estrutura das aulas e os encaminhamentos pedagógicos-musicais. Ambas as aulas, técnica vocal e violão, eram semanais, com duração de 1 hora, e na mesma escola de música.

Ambos os professores relataram que nunca antes tinham tido alunos surdos. Isso fez com que encarassem esta oportunidade como um desafio para sua própria prática docente. Professor Edson relatou que, embora não tivesse nenhuma experiência com Surdez, decidiu abordar as aulas como faz com todos seus alunos: conhecer o aluno e ir encaminhando as aulas a partir de como ele funciona. Contudo, afirmou que tinha muitas dúvidas sobre surdez e os meios metodológicos a se usar com Sérgio “é assim como qualquer aluno que você vai começar a dar aula, você vai conhecendo com o tempo né, você vai testando como ele funciona, você vai buscando, busca, ele usa o aparelho ai pensava: o que será que ele escuta?” (Edson).

A professora de canto Francylene, relatou que ao iniciar as aulas, agendou uma conversa com a fonoaudióloga que atendia Sérgio. Isso porque sentiu a necessidade de saber mais sobre a surdez e o desenvolvimento da fala do aluno. Na conversa, descobriu o quanto Sérgio tinha uma facilidade de perceber ritmos, passando esta informação para o professor de violão. Ambos entenderam que desenvolver atividades relacionadas a este aspecto poderia ser um caminho a ser seguido.

Na conversa, soube também da dificuldade de Sérgio diferenciar algumas escutas e pronúncias, como do F e V, por exemplo, FACA x VACA. Esta informação trouxe a professora um desafio: desenvolver exercícios músico-vocais que pudessem contribuir para sanar esta dificuldade. Sendo o aluno muito visual, a professora mantinha-se bem à frente do aluno articulando as palavras e o aluno tocava em sua região do

pescoço para sentir a vibração/movimento, usando de auxílio a escrita e desenho no caderno.

Nas aulas que observei, verifiquei que Sérgio iniciou as aulas da mesma maneira que é comum em um processo pedagógico que envolve a voz/canto: preparando o corpo para tal tarefa. A professora lançou mão de elementos da yoga para alongamento corporal e exercícios de respiração. Para isso fez uso de um tapete emborrachado, onde o aluno, descalço, conseguia sentir melhor as sensações provocadas pelos movimentos e mais tarde a vibração dos exercícios vocais acompanhados pela professora ao piano.

Os chamados vocalizes⁶, foram realizados com a professora olhando diretamente para Sérgio, explicando como deveria repeti-los e gesticulando e articulando exageradamente para que o aluno fizesse uso da leitura labial, que aliado ao que conseguia ouvir com o aparelho, pudesse reproduzir. Em vários exercícios vocais acompanhados do piano, Sérgio colocava a mão sobre o instrumento buscando sentir a vibração, que aliada a voz, as referências de altura que a professora indicava com uma das mãos, e com a escrita, faziam com ele conseguisse emitir um som próximo a altura desejada e tocada no piano. Ou seja, emitir um vocalize próximo ao que se considera afinado, no entendimento tradicional de música. E por fim se trabalhava o repertório, no qual professora e aluno utilizavam também de celular para acompanhar letra e cifra, mantendo a postura de um frente ao outro.

O recurso da escrita era usado em todas as aulas. Segundo a professora, o acompanhamento da letra das músicas, com anotações e dicas de emissão vocal o ajudavam a entender a prosódia e fonética. Ou seja, Francylene não apenas escreve as palavras, mas também a pronúncia e até mesmo a direção das alturas.

⁶ Os vocalizes são exercícios vocais feitos com diferentes intervalos musicais dispostos melodicamente (uma nota após a outra) e acompanhados por instrumento harmônico (piano ou violão), assegurando a afinação do cantor. Os vocalizes devem ser feitos sempre com o uso correto da respiração, articulação e ressonância, são criados com vogais (vocalícos), sílabas (silábicos), palavras e frases. Os intervalos musicais na vocalização ajudam a educar o ouvido e trabalham nossas pregas vocais. Tutti Bêe <http://www.voxmusicstudio.com.br/saiba-o-que-sao-vocalizes/>.

O uso da escrita é recorrente nas aulas de técnica vocal e também nas de violão. Professor Edson desenha flechas correspondentes ao ritmo para facilitar que o aluno cante enquanto estiver tocando o violão.

“A esse sistema de elaborar as flechas é diferente, tem gente que não precisa, mas como ele é muito visual, foi uma maneira de ajudar ele. E deu certo, então eu continuei (...) tem as flechas com as sílabas em cima das palavras que ele fala, a melodia junto com o ritmo” (EDSON)

As aulas de violão sempre se iniciam com a afinação do violão, seguindo para revisão do que foi trabalhado na aula anterior, com atenção ao ritmo, dedilhado e/ou troca do acorde, dependendo da música estudada.

Ao longo das aulas, Edson explica que dá ênfase no ritmo. Ele conta o processo:

Eu pego o violão por exemplo, aí eu bato - geralmente eu uso o corpo dele, bato no ombro, em algum lugar do corpo dele - como é o ritmo. Aí escrevo o movimento da mão, pra baixo pra cima, e aí as vezes ele fica só fazendo o movimento. Depois coloco no violão e assim vai. E ele aprendeu bastante ritmo. (EDSON)

Sérgio tem um repertório pessoal de músicas que gosta de ouvir e cantar. Contudo, nas aulas de música nem sempre o repertório preferido é o abordado. Segundo ele, suas preferências são por músicas gospel, de rock e de samba, além de músicas românticas. Porém, por acreditar que ainda tem muito a aprender, opta por seguir o repertório indicado pelos professores.

Este modelo de definição de repertório nas aulas de música ainda é recorrente, embora muitas pesquisas já mostram que ao fazer uso do repertório do aluno as aulas de música fluem de maneira mais eficiente. No caso de Sérgio, e em tantas outras situações de ensino de música, falta, talvez, um diálogo maior entre professor e aluno.

No processo das aulas de Sérgio, contudo, percebe-se a preocupação dos professores em fazê-lo ver e sentir a música para então executá-la. O uso da escrita, o toque, a percepção da música por meio do corpo e a ênfase no visual, são aspectos

que otimizam as aulas e contribuem para o processo de aprendizagem musical do aluno.

O que Finck (2009) em sua tese aborda que entre as estratégias a serem utilizadas para ensinar música ao aluno surdo, a primeira estratégia adaptativa é o apoio visual e tátil. Aspectos visuais incorporados juntamente com os elementos sonoros e táteis mostrou-se eficaz em suas adaptações pedagógicas para a realização de atividades musicais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto apresentei parte dos dados de uma pesquisa que abordou a música na vida de um surdo. Aqui, busquei apresentar dados relativos aos sentidos da música para o surdo, bem como aspectos de aula de música com surdos. Para isso desenvolvi observações e entrevistas semiestruturada com Sérgio um aluno surdo, e seus professores de música.

Embora tenha me sentido desafiada em compreender a fala de Sérgio nas entrevistas, os dados da pesquisa, contribuíram para maior compreensão de como o surdo ouve e se relaciona com música. A dificuldade na comunicação do aluno parece não ser uma barreira para seu aprendizado musical. Isso porque os professores fazem uso de recursos que favorecem a relação dele com a música e com os conteúdos abordados (como ritmo, emissão vocal, dicção). Por exemplo, o uso da escrita e de sentir no corpo o ritmo e as vibrações sonoras, favorecem a aprendizagem.

Se faz de fundamental para a proficiência de todo o processo de aprendizagem musical de Sérgio, a postura dos professores em relação ao aluno. Estes acreditaram nas possibilidades do aluno, buscando formas de atuar, empenhando-se em desenvolver uma aprendizagem significativa. Este exemplo, contudo, não justifica a necessidade de uma formação de professores de educação musical específica para a atuação nesta área.

O empoderamento que a música parece oferecer a Sérgio o prazer que ele sente em tocar e cantar, indicam que o papel da música em sua vida não somente de entretenimento, mas sim de um desenvolvimento social que contribui na relação dele com o seu cotidiano. Sérgio não fixou seu foco na falta da audição, mas

sim em suas possibilidades, no enfrentamento e na transformação de sua realidade. A música para ele é uma possibilidade.

A forma específica como Sérgio ouve música e se relaciona com ela, vai ao encontro do que a literatura menciona: a surdez não é uma barreira para experiências musicais. Cabe ao campo da Educação Musical investir em pesquisas e em estratégias pedagógicas que possibilitem mais e melhores interações, compreensões e encaminhamentos pedagógicos profícuos para as aulas de música para surdos.

REFERÊNCIAS

FERREIRA, Paulo R. P. A música como fator de inclusão para alunos com deficiência auditiva. 2011. 65 p. Monografia de Especialização. Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

FINCK, Regina. Surdez e Música: será este um paradoxo? XVI Encontro Anual da ABEM e Congresso Regional da ISME na América Latina. Anais. Santa Catarina, 2007.

FINCK, Regina. Ensinando Música ao Aluno Surdo: perspectiva para a ação pedagógica inclusiva. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.

GLENNIE, Evelyn. Palestra para TED-Ideas Worth Spreading, 2003. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IU3V6zNER4g>. Acesso em 11 de jun. de 2016.

KUNTZE, Vivian Leichsering. A relação do surdo com a música: Representações sociais. 2014. Dissertação (Obtenção do grau mestre em Música) Centro de Artes da Universidade Estadual de Santa Catarina - Florianópolis.

OLIVEIRA, Hilkie Cibelle da Cruz. O desenvolvimento do sujeito surdo a partir da música. Centro virtual de cultura surda, Revista virtual da cultura surda. Editora Arara azul. Edição Nº14/ setembro de 2014.

SOARES, Cristina da Silva. Educação Musical para surdos: uma experiência na escola municipal Rosa do Povo. Trabalho de Conclusão de Curso. P. 38. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <https://musicaeinclusao.wordpress.com/2013/06/09/da-silva-cristina-soares-educacao-musical-para-surdos-uma-experiencia-na-escola-municipal-rosa-do-povo-2008/>. Acesso em 02 de maio de 2018.

YIN, Robert K. Estudo de caso – planejamento e métodos. (2Ed.). Porto Alegre: Bookman. 2001.

**O educador musical na educação
especial: a trajetória de três
professores**

Vinicius Nicolodelli

Recebido em 02/06/2018
Aprovado em 06/10/2018

Esta pesquisa tem por meta conhecer e analisar a formação de professores de música que atuam com a educação especial. Neste sentido, busca compreender a formação do educador, sua experiência e os desafios encontrados no dia a dia. Revisando a literatura foi possível encontrar cinco pesquisas acadêmicas (ALMEIDA, 2004; SOARES, 2006; SANTOS, 2008; MACHADO, 2012; e VIANA, 2015) que tem como temática a formação de professores de música que atuam com a Educação Musical Especial e com o Ensino Inclusivo. Para que a pesquisa fosse possível, os dados foram coletados por meio de entrevistas online com três educadores musicais que atuaram ou ainda atuam no contexto da educação musical especial. Os resultados indicam que a formação destes professores esteve atrelada à atuação durante suas trajetórias e que, apesar das barreiras encontradas, superaram desafios buscando conhecimentos que pudessem auxiliá-los em suas práticas educacionais.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação Musical Especial. Trajetória acadêmica.

INTRODUÇÃO

A discussão acerca do ensino inclusivo se faz presente em diferentes níveis de ensino. Leis como a 9.394/96 garantem o direito do aluno com deficiência à inclusão escolar (BRASIL, 1996). Sendo que, a cada dia, mais alunos com necessidades especiais estão inseridos nas salas de aulas de ensino regular, o educador musical tem papel fundamental como facilitador do conhecimento. Sendo assim, este deve estar preparado para lidar com as especificidades dos alunos na sala de aula para que, assim, o ensino inclusivo seja de fato realidade. Porém, qual é a formação de professores de música que atuam em contexto de Educação Inclusiva e Educação Especial? Quais os conhecimentos musicais e específicos do campo da Educação Especial eles detêm? Onde os adquiriram? Como? Diante destas questões desenvolvi um estudo com três educadores musicais que já atuaram ou ainda atuam nos contextos acima

citados. Para que estas perguntas fossem sanadas, realizei entrevistas semi-estruturadas buscando compreender como ocorreu a formação dele e de que maneira atuam.

Este texto está organizado da seguinte maneira: primeiramente trago a revisão de literatura, dando mais profundidade às pesquisas acadêmicas acima citadas para uma contextualização sobre o tema. Seguindo, trago a metodologia utilizada para esta pesquisa; nela apresento o perfil dos entrevistados. Posteriormente, descrevo a trajetória de formação e atuação dos participantes, para assim no último item trazer as conclusões resultantes desta pesquisa.

O QUE DIZEM AS PESQUISAS?

Ao pesquisar na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), no Banco de Teses da CAPES, e em bancos de pesquisas acadêmicas como o Google Acadêmico, foi possível encontrar cinco pesquisas acadêmicas que trazem como foco a formação do professor de música para a Educação Musical Especial, estas pesquisas têm em comum o intuito de contribuir para que a inclusão de alunos com deficiência nas salas de aulas de ensino regular aconteça de fato. Sobre estas pesquisas então destaco: Almeida (2004), Soares (2006), Santos (2008), Machado (2012) e Viana (2015). Para Santos (2008) o tema Educação Musical Especial é algo que está despertando o interesse de alguns pesquisadores há pouquíssimo tempo e, para justificar essa afirmação, a autora recorre então à Fernandes (2000, 2006 e 2007) ao dizer que a maioria dos trabalhos acadêmicos no campo da Educação Musical estavam focados apenas no processo de ensino-aprendizagem. A autora ainda diz que a escassez de pesquisas acontecia pela falta de preparo de professores para lidar com alunos deficientes nas aulas de música e pela falta de especializações que compreendam a Educação Musical Especial. A falta de preparo se deve pois, durante a graduação, apenas o estágio, algumas vezes, e uma ou outra disciplina trata sobre este tema.

Soares (2006) alerta que é importante que cursos de licenciatura em música “favoreçam a reflexão sobre a inclusão, tendência segundo a qual a sociedade deve reorganizar-se para

atender todas as pessoas sem discriminações ou rotulações, valorizando as diferenças, sejam elas quais forem.” (p.5). Ainda segundo a autora, muitos julgam não estarem preparados para atender alunos com necessidade especiais em sala de aula. Para que isso seja revertido faz-se necessário que o professor, não só de música, mas qualquer professor que esteja no contexto da educação especial, tome importantes cuidados diante de alunos com necessidades especiais.

Machado (2012), teve em sua pesquisa a meta de investigar como os professores de música atuantes na rede pública de ensino básico da cidade de Florianópolis lidam com alunos com deficiência em suas aulas. Em busca de compreender como este processo acontece, a autora teve como intuito analisar aspectos da inclusão destes alunos na aula de música e compreender quais os conhecimentos que os professores têm sobre a Educação Especial, tanto o conhecimento obtido durante a graduação quanto em cursos de formação continuada. Utilizando o survey como método de pesquisa, com o intuito de atingir um maior número de participantes, Machado (2012) aplicou um questionário a um grupo de professores de música. Com estes dados a autora chega à que os mesmos sentem-se despreparados e têm dificuldade em lidar com alunos de inclusão.

Viana (2015) além de discutir sobre a importância dessa formação para os professores, propôs em sua pesquisa um curso de capacitação na UFSCar para alunos licenciandos do curso de música e professores da rede básica de ensino de São Carlos. A autora procurou discutir com os participantes conhecimentos relativos ao ensino de música para alunos com deficiência intelectual e auditiva. Entretanto, os resultados coincidem com os de Machado (2012), pois segundo a análise de Viana (2015) os resultados indicaram que professores de música alegam não estar preparados para lidar com alunos com necessidades especiais.

Baseando-se nas pesquisas acima citadas fica claro a necessidade da discussão acerca da formação dos professores para com a educação musical especial. Analisar como se deu a formação de professores que já atuaram com o ensino de música na educação especial talvez possa clarear o debate sobre o tema.

METODOLOGIA

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir da abordagem qualitativa, a partir de um estudo exploratório. A técnica utilizada para essa coleta foi a entrevista realizada por meio de recursos online, ou seja, foram realizadas via chats e videoconferências, usando o Skype¹, WhatsApp² e Facebook³.

Para este estudo, organizei um roteiro de entrevistas em eixo distintos e complementares: formação do professor; sobre a atuação; sobre o campo da Educação Musical em relação a Educação Especial; e sobre o campo da Educação Musical Especial. Construir este roteiro consistiu em criar uma linha do tempo da vida acadêmica e profissional do entrevistado. Para que assim tivesse um início (o primeiro contato com a música), um meio (vida acadêmica e profissional), chegando no atual momento de suas vidas (os resultados de suas experiências até o momento). Segundo Stake (2011), planejar um instrumento de coleta de dados é uma grande tarefa. Um dos propósitos para o uso das entrevistas é “obter informações singulares ou interpretações sustentadas pela pessoa entrevistada” (p.108).

As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas, catalogadas para que assim os dados obtidos pudessem analisados com base nas referências trazidas e seguindo os princípios da abordagem qualitativa. Os participantes desta pesquisa atendem aos seguintes critérios: o tempo de atuação (mais de 7 anos no campo), experiências diferentes na atuação com alunos especiais, professores pesquisadores sobre temas como inclusão e Educação Musical Especial. Apresento no quadro a seguir os professores, que consentiram na publicação de seus nomes, que contribuíram para esta pesquisa (Quadro 1):

¹ Rede social que possibilita a troca de mensagens, assim como ligações e vídeo-chamadas.

² Aplicativo de celular de troca de mensagens, ligações e vídeo-chamadas.

³ Rede Social onde pode-se encontrar o perfil de usuários cadastrados e suas informações, assim como possibilita a troca de mensagens.

NOME	FORMAÇÃO	DEFICIÊNCIAS/DOENÇAS COM AS QUAIS TRABALHA OU JÁ TRABALHOU
Viviane Louro	Bacharel em piano, Mestrado em Educação Musical e Doutora em Neurociências	Pessoas com problemas psiquiátricos e autismo
Rafael Vanazzi	Bacharel em Composição, Mestrado em Educação Musical	Cegueira
Lisbeth Soares	Pedagogia com ênfase em Educação Especial, técnica em música, Mestrado em Educação Especial e doutoranda em Educação	Deficiência intelectual, deficiência física, TEA., atrasos no desenvolvimento Neuropsicomotor.

Quadro 1. Breve perfil dos professores entrevistados

Por meio do Facebook contatei a professora Viviane, depois marquei vídeo-chamada via Skype em um horário que ficasse bom para ambos. Já os professores Rafael e Lisbeth entrei em contato por e-mail e então marcamos uma conversa por WhatsApp, depois combinei com cada um horário acessível para realizarmos vídeo-chamada via Skype.

QUEM SÃO OS EDUCADORES ENTREVISTADOS?

Viviane

Professora Viviane teve sua formação inicial no piano erudito. Fez bacharelado em piano, mas foi no mestrado que começou a se interessar pela pesquisa e pela educação musical. Nele, ela fez sua pesquisa voltada para a área da inclusão, foi então que, segundo ela, percebeu a defasagem em estudos relacionados ao tema e começou a se interessar cada vez mais pelos estudos

nesta área. Durante o seu mestrado, um colega a chamou para dar aula para pessoas com problemas psiquiátricos em uma ONG em São Paulo. De início encontrou dificuldades pois ainda não tinha muito conhecimento sobre o assunto. Embora ela tivesse aceitado o convite, a professora relatou que não sabia como atuar nesta área e entrou “em desespero” porque “não tinha ideia do que fazer”.

O estar “em desespero” foi o fator mobilizador para que ela buscasse conhecimentos na área. Isso a fez ir visitar outros campos, levando-a a fazer cursos em áreas como da psicologia, psiquiatria, neurologia, medicina. Toda as oportunidades de fazer cursos, que julgava ajudar, ela fazia: “A APAE⁴, por exemplo, dá muitos cursos pra professores, então todos esses lugares que davam curso eu fazia”. No total afirma ter cerca de duas mil horas em cursos.

Nesses cursos ela começou a estudar o ser humano e a compreender e a saber lidar com pessoas com necessidades especiais. Por já ter conhecimentos musicais, começou então a relacionar os conhecimentos adquiridos com a música.

Os cursos feitos sobre as patologias a ajudaram entender melhor seus alunos. Juntando estes conhecimentos com os musicais é possível descobrir e desenvolver uma prática própria para que o ensino-aprendizagem de música para pessoas com necessidades especiais se faça presente. Afinal, a atuação no campo da educação musical é complexo e depende outras disciplinas, outras áreas (KRAEMER, 2000).

Rafael

Já Rafael teve seu primeiro contato com a música no conservatório de Barra Mansa – Rio de Janeiro, sua cidade natal. Lá cursou piano, teoria musical, harmonia e prática coral, requisito obrigatório do curso. Estudou dos sete aos dezoito anos de idade e logo depois já começou a dar aulas em uma escola de música de Volta Redonda - RJ. Após entrou no bacharelado em composição na UNICAMP.

Regeu corais, substituindo maestros, fez curso de regência coral, também na UNICAMP, e também cursos de regência coral.

4 Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

Em 2006, surgiu a oportunidade de reger um coral de cegos em Campinas. E foi da necessidade que veio o interesse de pesquisar o que fazer e como ensinar música para cegos.

Contudo, ele não fez nenhum curso para atuar neste campo. Ele se debruçou sobre os materiais que teve acesso e começou a estudar de acordo com as demandas que foram surgindo. Na sequência, começou a ministrar cursos de formação de partitura em Braille, e na prática, ele começou a entender melhor como ensinar, criar exercícios e a vencer as primeiras dificuldades.

A sala de aula foi um verdadeiro curso de aprendizagem para o próprio Rafael. Ele contou que sentia muita dificuldade no começo pois não tinha ninguém para auxiliá-lo. Contudo, foi na prática, nos detalhes que alunos percebiam, que por algumas vezes ele não tivesse percebido, que fez com que a cada dia sua didática fosse se desenvolvendo e o fio condutor de seu processo de ensino fosse se consolidando. E, em sala de aula que ele foi aprendendo a dar aulas.

Lisbeth

Diferentemente dos outros entrevistados, Lisbeth teve sua formação musical com curso técnico de música. Seu ensino médio foi juntamente com o magistério e depois entrou para a faculdade de Pedagogia com ênfase em Educação Especial. O interesse por essa área veio ainda no magistério quando aceitou o convite de uma professora para auxiliá-la na sala de recursos⁵ da escola. Isso a despertou para a área de modo que quando se inscreveu no vestibular, optou pela habilitação em Educação Especial.

Segundo a professora, a Educação Musical aconteceu “naturalmente e sem intensão”. Como estudou música desde criança buscava, por vezes, uma maneira de trazê-la às suas aulas. Na necessidade de um professor de música substituto na escola em que estudou assumiu então o cargo oficialmente. No ano de 2004, Lisbeth entrou para o Mestrado na UFSCAR com sua pesquisa voltada para a prática musical e a inclusão de pessoas com necessidades especiais. Entretanto, quando iniciou

5 Ao perguntar para a professora sobre o que seria esta sala ela me explicou que, com aulas no contraturno, o objetivo é utilizar instrumentos pedagógicos que facilitem o aprendizado do aluno com deficiência nas salas regulares.

o mestrado já trabalhava como professora de Artes na Escola Especial e como professora de Música em escola específica, assim, o tema para a dissertação surgiu de sua prática profissional.

Como já atuou com a educação especial antes mesmo de entrar para a faculdade, buscou fazer com que a sua vida acadêmica fosse voltada para a Educação Especial. Com a fala da professora pude perceber que o interesse para com a área a levou a buscar a formação acadêmica necessária para que pudesse continuar atuando no campo.

É possível notar que há uma diferença de Lisbeth com os outros entrevistados quando falamos de formação acadêmica. No caso da professora, a Educação Especial e a sua formação sempre estiveram lado a lado desde o começo. Já no caso de Viviane e Rafael, eles descobriram o interesse pelo campo após as suas graduações. Tem aqui um ponto que julgo importante para reflexão. Se analisarmos o caso de Lisbeth vemos que a professora já estava ciente com que quais alunos poderia se deparar, devido a ênfase de sua graduação.

A AUTOAPRENDIZAGEM DOS PROFESSORES

Dou início a este tópico delimitando o conceito de autoaprendizagem:

[...] autoaprendizagem diz respeito a contextos não formais de aprendizagem, onde o aluno se coloca como aprendiz e tem liberdade total de decisão sobre sua aprendizagem. Ao trabalharmos no ensino formal, onde o aluno está inserido em uma proposta pedagógica que possui estrutura previamente definida, este não tem liberdade total sobre sua aprendizagem. (WESTERMANN, 2012, p.82)

A autoaprendizagem foi um ponto em comum na vida profissional de Viviane e Rafael. No relato deles notei que a falta de cursos profissionalizantes foi um obstáculo encontrado. Entretanto, mesmo assim procuravam ler tudo sobre o assunto mesmo que não fossem produções diretamente ligadas à Educação Musical, como foi o caso de Viviane, por exemplo, ao estudar temas como a neurociência e a psicomotricidade.

No caso de ambos os entrevistados pode se dizer que a autoaprendizagem também se deu em suas próprias práticas em sala de aula. A medida com que lecionavam aprendiam cada vez mais, fosse como lidar com seus alunos ou a conciliar todos os conhecimentos obtidos para o auxílio da didática. O processo de autoaprendizagem nas vivências dos professores entrevistados foi fundamental para suas práticas em sala de aula. Ao analisar este ponto uma indagação permeou meus pensamentos: seria a autoaprendizagem a única saída para o processo de ensino-aprendizagem de pessoas com deficiência?

A autoaprendizagem é inevitável e natural no decorrer da prática dos professores, mas ela não deve ser o único recurso. Volto a bater na tecla de que o aumento do número de pesquisas científicas é de extrema importância para a construção de conhecimentos. Viviane, em um de seus relatos, afirma que conhece professores que estão em sala de aula no ensino regular, ensinando música, que têm alunos de inclusão, mas que muitos não sabem o que esse professor está ensinando, o que esse professor sabe sobre inclusão, o que acontece na sala.

Se as experiências e relatos no campo da Educação Musical Especial forem socializadas em pesquisas científicas, blogs, revistas, ou em meios de comunicação como a internet, a comunidade de pesquisa se beneficia cada vez mais com esses registros ao alcance de nossos olhos.

Mesmo a auto formação sendo de grande ajuda e auxiliando todos os entrevistados, a formação acadêmica também foi comum entre eles. Viviane, Rafael e Lisbeth encontraram no mestrado uma forma seja de se interessar mais ainda pelo tema da inclusão ou para contribuir para o campo da pesquisa com suas dissertações.

A FORMAÇÃO APÓS A GRADUAÇÃO

O mestrado foi um dos pontos mais destacado pelos entrevistados. No caso de Viviane, foi no mestrado em que se deparou com a falta de pesquisas relacionadas aos temas inclusão e ensino de música na educação especial. Segundo ela foi aí que o interesse pelos temas aflorou: “No mestrado eu comecei a pesquisar sobre essa coisa de inclusão, a minha

pesquisa era sobre isso e eu vi que não tinha nada na área e comecei a me interessar por esse assunto” (Viviane).

Viviane relatou que foi em um dos cursos que fez que se encantou pelo cérebro humano, chegando até a fazer algumas aulas em uma faculdade de medicina:

Na APAE eu fiz um curso de psicomotricidade e me encantei pelo assunto e aí eu comecei a estudar por conta, aí eu fui fazer todos os cursos que eu conseguia naquela área, e ler também muita coisa. Então por causa da psicomotricidade eu acabei indo pra neurociência, comecei a estudar umas coisas de neuro, fazer umas aulas lá na Faculdade Paulista de Medicina, e eu realmente eu me encantei pela neurociência e hoje eu tô fazendo doutorado nessa área. Eu fiz dois anos de aula de psicologia, particular. Então assim, a neuro e a psicologia são dois alicerces muitos fortes pra mim. (Viviane)

Os conhecimentos dessas outras áreas que ajudaram a professora na sua trajetória foram de muita importância para a sua formação. Tanto a área da Educação ou da Educação Musical não são estritamente independentes. Volto a corroborar com a ideia Kraemer (2000) ao dizer que a Educação Musical depende de outras áreas. Para Viviane, o contato com a psicomotricidade foi fundamental na ponte com conhecimentos musicais.

Viviane se interessou pela inclusão e pela Educação Especial logo após entrar no Mestrado. Já no caso de Rafael foi um pouco diferente, o interesse pelo ensino de música para cegos veio antes do mestrado. Porém, foi lá que teve mais contato com a pesquisa sobre a musicografia Braille e a chance de contribuir para o campo da pesquisa com a sua dissertação “que é uma análise das particularidades da partitura em Braille pra auxiliar o ensino de pessoas cegas” (Rafael).

Viviane veio ter conhecimento sobre a precariedade de pesquisas quando entrou no mestrado, Rafael já tinha conhecimento desse fato antes mesmo de entrar no mestrado. O conhecimento sobre esse tema não deveria estar presente apenas na formação de pessoas que se interessam ou, por ventura, esbarram com a Educação Especial. A diversidade deve ser debate constante em graduações, afinal todos deveriam estar cientes que encontraremos inúmeros contextos e pessoas singulares durante toda a vida.

Na história de Rafael e de Lisbeth há uma similaridade, pois, a professora também contou que seu interesse pela Educação Especial surgiu ainda no magistério. O mestrado veio ao encontro com a sua prática docente, em sua dissertação Lisbeth fala sobre um tema semelhante a esta presente pesquisa: a *Formação e prática docente musical no processo de educação inclusiva de pessoas com necessidades especiais*, sendo este o próprio título do trabalho. Nela a professora examina relações entre as práticas de alunos com necessidades especiais incluídas no ensino regular e a formação de professores de música em relação ao atendimento às necessidades dos alunos, por meio da observação de três professores de música atuantes em escolas particulares de educação básica em um município da Grande São Paulo.

Na pesquisa de Lisbeth, além de discursar sobre a formação de professores que atuam num contexto de inclusão, é possível notar que a mesma, do ano de 2006, ainda é uma das únicas no Brasil que abordam essa temática, juntamente com as pesquisas de Santos (2008), Machado (2012) e Viana (2015). Justifica-se assim que a área da pesquisa nesse tema desenvolveu-se de forma lenta.

Embora a formação dos entrevistados tenha ocorrido em épocas diferentes, com idades diferentes, a mesma sempre esteve atrelada com a atuação profissional. A necessidade de suas atuações, fizeram com que a busca por mais informações se fizesse imediata.

SOBRE A ATUAÇÃO DOS ENTREVISTADOS

Como já mencionado, Viviane teve sua primeira atuação na com o ensino de música para pessoas com deficiência decorrente da sua pesquisa de Mestrado que era sobre adaptações de instrumentos musicais para pessoas com deficiência. Segundo a professora, foi uma surpresa pois ela não esperava que, o que ela achava ser apenas uma pesquisa, iria leva-la à ter o contato direto com o ensino de pessoas com problemas psiquiátricos:

[...] alguém soube que eu, porque eu achei que ia ser só uma pesquisa e pronto, mas alguém soube que eu tava pesquisando sobre isso, um moço que fazia aula comigo, e aí me chamou pra dar aula em um lugar em São Paulo

que eram com pessoas com problemas psiquiátricos e eu fui dar aula lá. Só que assim, eu não tinha noção do que eu tava fazendo entendeu. (Viviane)

Foi então no baque de não saber o que fazer e da necessidade de ensinar música para essas pessoas que levou Viviane a uma busca incansável por conhecimentos que a ajudariam com a sua didática.

A prática gera uma grande demanda para a formação. Primeiramente, se há leis como a 9.394 (BRASIL, 1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação incluindo os alunos com necessidades especiais no ensino regular, e a própria 11.769 (BRASIL, 2008), que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica, que estão em vigor a falta de demanda não é uma justificativa para a falta de cursos profissionalizantes. Viviane relatou que a AACD oferece cursos de capacitação na área da Educação Especial.

A professora relatou também que foi na prática onde mais aprendeu. Ainda durante o mestrado, ela foi à AACD em busca de estágio. Lá, no setor de musicoterapia, trabalhou por dois anos onde teve contato com diversas patologias, fazia aulas toda semana devido a diversidade das necessidades exigidas por cada setor:

Toda semana eu tinha aula lá porque lá é dividido por patologias, problemas neurológicos, problemas musculares, acidente e uma série de coisas, aí eu fui passando. Foi bom, eu pude acompanhar a fisioterapia, clínica médica, psicologia, fonoaudiologia, todas essas áreas, então eu fui meio que entrando nessa coisa da medicina, comecei a curtir muito. (Viviane)

A professora também relatou que, nos dezessete anos de atuação que tem, já trabalhou com quase todos os tipos de patologias, a única que nunca teve muito contato foi a cegueira:

Nesse primeiro lugar que eu trabalhei foi tudo junto, então foi onde eu tive um geral com todo mundo, depois eu fui trabalhar em coisas específicas, tem lugar que eu trabalhava só com síndrome de Down, trabalhei com surdos cinco anos, aí fui estudar libras pra poder falar com eles é, aí tive um trabalho com surdos muito legal, de cinco anos. Aí depois eu comecei me encantar mais pela questão da mente mesmo, problemas psiquiátricos, deficiências

intelectuais era o que eu mais gostava, aí eu meio que me especializei nisso né, na deficiência mental. E de uns tempos pra cá, de uns seis sete anos pra cá, eu comecei a trabalhar mais com autismo, então assim meu doutorado foi com crianças autistas. Hoje em dia, talvez, o autismo esteja mais no meu foco, mas eu tenho experiência com tudo, mas a única deficiência que eu não tenho tanta experiência é com cegos, eu trabalhei com cegos mas assim dois ou três, mas foi muito por cima, então essa parte de música com Braille essas coisas eu sei como funciona, eu cheguei a fazer aula de Braille pra ter uma ideia de como escreve e tal mas não é a minha especialização entendeu?! (Viviane)

Na conversa que tivemos, ela afirmou que não é possível entender e saber lidar com as patologias numa totalidade. Até porque cada uma é singular e distinta. Ter contato com várias delas é fundamental para o crescimento profissional, mas também ter um foco faz com que você se concentre em desenvolver conhecimentos mais profundos sobre isso. Entretanto, corroboro com uma fala presente nas entrevistas sobre a consciência da existência dessa diversidade de especificidades que deve estar presente na mente e na formação de todos os seres humanos. Atualmente Viviane atua como docente efetiva na Universidade Federal de Pernambuco. Todos os entrevistados acentuaram a falta de pesquisas, materiais e cursos na área da educação musical como o primeiro obstáculo encontrado ao iniciarem no campo de trabalho na época, fato este que ainda pode ser considerado até o presente momento que esta pesquisa foi realizada.

Fazer com que as barreiras de falta de métodos práticos de ensino sistematizados não sejam sinônimo de impossibilidade de atuar são necessários para o processo de ensino-aprendizagem tanto de professores quanto de alunos. Silva (2007) traz em sua pesquisa uma situação similar com a de Rafael, pois a partir de exercícios e metodologias práticas presentes em livros e pesquisas sobre música a adaptação para diferentes contextos teve de ser realizada para que abrangesse as especificidades de cada aluno. Mas é importante que professores que estão atuando num contexto inclusivo, que também fazem adaptações de exercícios registrem essas atividades em forma de pesquisas, publicações, para contribuir

com a construção de conhecimentos sobre a atuação e prática inclusiva em salas de aula.

Após aprender a musicografia braile por conta própria e devido a falta de cursos sobre o assunto, o próprio Rafael decidiu compartilhar o que tinha aprendido com quem tivesse interesse em aprender a musicografia braile, foi então que começou a ministrar cursos. Segundo ele, no começo era apenas para seus alunos do coral, mas depois tomou outras proporções e outros educadores, cegos ou não, vinham para o seu curso com a intenção de aprender. Rafael também trabalhou como voluntário no Centro Cultural Louis Braille de Campina por quatro anos. Segundo o professor, durante este período pode desenvolver suas atividades com o Braille de forma bem livre.

Atualmente Rafael tem voltado seus estudos para a Musicalização através do Método Dalcroze, que está cursando no Chile com professores credenciados pelo Conservatório Dalcroze da Suíça, em paralelo tem um grupo que compõe músicas infantis e atividades de musicalização, o Encantore⁶. O professor também contou que tem planos de, após essa formação no Método Dalcroze, retornar para o tema do ensino para pessoas com deficiência visual com o suporte deste método, possivelmente depois se tornando tema de doutorado.

Lisbeth talvez seja a que mais se diferencia dos outros entrevistados quando falamos de atuação. Quando ainda estava na graduação, foi trabalhar como professora de Educação Infantil, lá teve contato com vários alunos com deficiência; Lisbeth contou que já atuou com todo tipo de deficiência, fosse na escola de música ou na escola regular. Concursada, trabalha há anos no cargo de professora de Educação Especial no município de São Bernardo do Campo, em São Paulo:

Quando eu comecei na escola especial eu comecei primeiro como professora de classe. Mas eu já tinha em paralelo em outra escola como professora de música, mas aí surgiu a oportunidade na escola especial a possibilidade de ficar como professora de arte, mas aí como eu tinha a formação em música, fazia sempre um trabalho voltado mais pro lado da música. (Lisbeth)

⁶ Mais informações sobre o grupo disponível em: <https://www.youtube.com/user/encantore>

A professora relatou ainda que o concurso para professor de Educação Especial na cidade é separado por deficiência, no caso dela o cargo é voltado para deficientes mentais. Lisbeth trabalha com alunos de inclusão desde 1998, e com o ensino de música há vinte e quatro anos, sendo entre os entrevistados a que tem mais tempo de experiência de atuação. Atualmente trabalha no ensino fundamental I como professora da sala de recursos, onde atende alunos de inclusão do município.

CONCLUINDO

Em meio a inúmeros temas que nos deparamos durante a nossa trajetória de conhecimentos, alguns nos chamam mais atenção do que outros. Por vezes, jamais imaginaríamos nos interessar por determinados temas e/ou talvez atuar em determinados contextos. O ensino de música na Educação Especial faz com que paremos para pensar que oportunizar a aprendizagem musical, saber respeitar a especificidades de todos os nossos alunos é um dos papéis fundamentais que temos enquanto educadores musicais.

Entender como foi a trajetória acadêmica e profissional de professores de música que atuam na educação especial foi o objetivo principal dessa pesquisa. Em alguns casos, como foi na trajetória de Viviane e Rafael, a formação veio devido a necessidade de atuar. Em outros o interesse pela formação veio antes mesmo da graduação, como foi o caso de Lisbeth. Independentemente de como tenha sido, é válido ressaltar em como, muitas vezes, a formação e a atuação de professores andam de mão dadas.

Conversar com professores de perfis tão diferentes foi esclarecedor em muitos pontos. Um deles foi perceber que a partir de seus interesses e necessidades de suas atuações, o profissionalismo superou as barreiras encontradas por eles no início de suas carreiras. Outro ponto que me chamou bastante atenção foi a força de vontade deles na busca por conhecimentos que o auxiliassem. Viviane e Rafael me disseram que não é porque o fato de não encontrarem, na época, pesquisas e cursos que precisavam que deixaram isso se tornar uma barreira inquebrável. Lisbeth, apesar de ter sua formação

em outra área, teve a música como sua principal ferramenta de ensino, e mesmo tendo o cargo de professora de Artes sempre viu a necessidade de incluir a música em suas aulas.

Para esta pesquisa a internet teve papel fundamental para que a conversa com os professores fosse possível. Apesar da distância física foi possível estar próximo dos entrevistados mesmo que apenas virtualmente. Neste quesito, a internet contribui notavelmente com a facilidade e possibilidade de realizar pesquisas que, alguns anos atrás, seriam um pouco mais complicadas de se realizar devido aos meios de comunicação não serem tão presentes e acessíveis.

Ao concluir notei, baseado no relato dos entrevistados, que o campo da Educação Musical atualmente vem crescendo no âmbito de pesquisas sobre o tema abordado, porém a demanda da área necessita que esse número cresça cada dia mais. Pude notar também que os entrevistados disseram que conhecem pessoas que trabalham com o ensino de música para deficientes, mas que, não registram seus resultados em pesquisas ou publicações seja acadêmica ou não formal, como blogs entre outros, não é possível ter conhecimento de muitas coisas boas que podem e, provavelmente, devem estar acontecendo dentro das aulas de música que têm alunos de inclusão.

O debate sobre o tema deve estar cada vez mais presente dentro do meio acadêmico assim como a conscientização da importância de ampliar o número de pesquisas sobre o tema, devido a demanda atual da sociedade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Amélia. **Formação do professor para a educação especial: história, legislação e competências**. Centro de educação – Cadernos, n. 24, 2004.

BRASIL. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.html. Acesso em: 03 out. 2018.

_____. 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: Presidência da República, 2008. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11769-18-agosto-2008-579455-publicacaooriginal-102349-pl.html>. Acesso em: 03 out. 2018.

FERNANDES, J. N. **Pesquisa em educação musical: situação no campo das dissertações e teses dos cursos de pós-graduação stricto sensu em Educação**. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 5, 45-57, 2000

_____. **Pesquisa em educação musical: situação no campo das dissertações e teses dos cursos de pós-graduação stricto sensu brasileiros**. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 15, 11-26, 2006

_____. **A Pesquisa em Educação Musical no Brasil – Teses e Dissertações – Diversidade Temática, Teórica e Metodológica**. Educação musical no Brasil. In: Oliveira, A. & Cajazeira, R. (orgs.), Salvador, P&A, 2007.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. **Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical**. Em Pauta: Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, p. 50-73, 2000. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/EmPauta/article/viewFile/9378/5550>. Acesso em: 03 out. 2018.

MACHADO, Dulcinéia. **A Educação Especial na formação e na prática pedagógica do professor de música**. Trabalho de Conclusão de Curso. Florianópolis: UDESC, 2012. Disponível em <http://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/000000/000000000017/00001767.pdf> Acesso em: 03 out. 2018.

SANTOS, Claudia Eboli Corrêa dos. **A Educação Musical Especial: Aspectos históricos, legais e metodológicos**. Dissertação de Mestrado, UFRJ. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <http://www.unirio.br/ppgm/arquivos/dissertacoes/claudia-eboli>. Acesso em: 03 out. 2018.

SILVA, Crista Soares da. **Educação Musical para Surdos: Uma experiência na Escola Municipal Rosa do Povo**. Artigos da Meloteca. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <https://musicaeinclusao.files.wordpress.com/2013/06/mono-pre-textual-tina1.pdf>. Acesso em: 03 out. 2018

SOARES, Lisbeth. **Formação e prática docente musical no processo de Educação Inclusiva de Pessoas com Necessidades Especiais**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), UFSCAR. São Carlos, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2954/DissLS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 03 out. 2018.

STAKE, Robert. **Pesquisa Qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Editora: Penso. Tradução: Karla Reis, 2011.

VIANA, Ana Célia de Lima. **Uma proposta de capacitação na área da educação musical especial**. Dissertação de Mestrado. São Carlos: UFSCar, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3194>. Acesso em: 03 out. 2018.

WESTERMANN, Bruno. **A autonomia do aluno de violão em um curso de licenciatura em música a distância: um estudo sobre os fatores de influência**. Revista da ABEM, v. 20, n. 29, p. 78-87, 2012.

**No caminho da formação docente em
música: descobrindo saídas, criando
estratégias, tornando-me professora**

Nicole Penteado

Recebido em 04/06/2018
Aprovado em 06/09/2018

Este trabalho buscou discutir meu processo de formação inicial como educadora musical, a partir de minha atuação no Estágio Supervisionado em música. A escolha pela temática se deu em decorrência da significativa presença de registros e reflexões presentes nos relatórios de aula do estágio a respeito de meu desenvolvimento acadêmico e pedagógico, bem como em função de minha história de vida pregressa. Sendo assim, selecionei alguns aspectos que se mostraram relevantes em minha formação, para discutir no trabalho. Para isso, lancei mão do referencial teórico-metodológico Memorial de Formação (SARTORI, 2011; SEVERINO, 1997; PRADO e SOLIGO, 2005). Os resultados dessa reflexão indicam que a escrita reflexiva possibilitou narrar experiências, revelar ideias e refletir sobre minha formação docente, incorporando uma postura reflexiva em minha prática como educadora musical.

Palavras-chave: memorial de formação, formação docente inicial, música na educação infantil.

INTRODUÇÃO

Neste texto analiso meu processo de formação inicial como educadora musical no curso de Licenciatura em Educação Musical de uma universidade pública, a partir da atuação no Estágio Supervisionado em música, realizado ao longo de 2015, em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI). Assim, desenvolvo uma reflexão sobre meu desenvolvimento acadêmico e pedagógico.

As reflexões que desenvolvi sobre minha atuação foram feitas a partir dos relatórios de estágio. Estes possibilitaram-me uma ampla visão de todo o estágio e de meu processo enquanto estagiária em música na Educação Infantil. Sendo assim, selecionei alguns aspectos, que se mostraram relevantes em minha formação, para discutir neste trabalho. Dentre eles, destaco a forma como fui aprendendo a conhecer e a lidar com as crianças pequenas, com sua forma de fazer

música e a forma como fui me tornando uma educadora musical, abordando a gestão de sala de aula, as inseguranças decorrentes do processo e as conquistas.

Para isso, lancei mão do referencial teórico-metodológico Memorial de Formação (SARTORI, 2011; SEVERINO, 1997; PRADO e SOLIGO, 2005), um gênero textual que possibilita a narração, por escrito, de histórias e experiências relacionadas à formação acadêmica.

É importante dizer que minha identificação com o tema desse trabalho se deu por conta de minha história de vida pregressa – o fato de gostar de escrever narração, falando sobre mim e organizando ideias; a minha personalidade etc. –, que se entrelaçava com o tema, casando-se ambos. Descobri mais tarde, que, como afirma Mills (2009), a produção acadêmica está estreitamente ligada com a vida pessoal.

Como disse Jerome Bruner (2001), provavelmente, a forma mais natural e imediata de se organizar experiências e conhecimentos próprios é a forma narrativa. Assim, a possibilidade de desenvolver esse trabalho sobre minha formação docente mostrou-se oportuna e coerente com uma prática que tenho exercido ao longo de minha vida.

Quanto ao interesse em desenvolver meu estágio na Educação Infantil, este nasceu quando comecei a observar como havia poucos profissionais, nas escolas específicas de música da cidade X e em outros espaços, que atuavam com essa faixa etária. Diante disso, interessei-me pela área e ingressei como monitora em um curso intitulado Fazendo Música Com Bebês que foi oferecido em 2014 no Departamento de Música (DMU) da referida universidade.

A experiência com o curso contribuiu para meu interesse e vontade em investir nessa temática. Além disso, a partir do ano de 2015 comecei a trabalhar com o ensino de música para bebês e crianças de até 4 anos de idade, numa escola específica de música. Dessa forma, optei pelo estágio com bebês e crianças pequenas e pela pesquisa sobre o trabalho com música a partir desse.

Este texto está organizado em cinco partes, além dessa introdução. Trago inicialmente alguns autores que tratam de assuntos que se relacionam com o tema deste trabalho,

incluindo Sudan (2005), Santos (2009), Mills (2009) e Louro, Teixeira e Rapôso (2014). Em seguida, falo a respeito da proposta de estágio no CMEI, escola em que se deu a experiência de estágio. Apresento, então, o referencial teórico-metodológico da pesquisa, o Memorial de Formação. O capítulo 5 constitui a parte central do trabalho e apresenta subcapítulos, nos quais abordo diferentes assuntos, todos relacionados ao meu desenvolvimento, bem como dos alunos e do estágio. Por fim, retomo o objetivo do trabalho, sintetizando as análises e discussões realizadas, bem como as considerações e reflexões resultantes. Dessa forma, identifico as contribuições da pesquisa para área da Educação Musical e os ganhos individuais.

Neste trabalho buscou-se preservar a identidade das professoras e auxiliares de Educação Infantil do CMEI. Sendo assim, faço uso de pseudônimos que foram escolhidos por mim. Os nomes das demais estagiárias são verdadeiros.

O QUE DIZEM OUTROS AUTORES

Alguns autores, de diferentes áreas do conhecimento, têm discutido a própria prática a partir de uma postura reflexiva. Dentre eles, Sudan (2005), da área da Biologia, realizou um estudo autobiográfico inserido numa perspectiva de formação continuada do professor pela prática reflexiva, a partir do qual buscou identificar e analisar seus saberes e as contribuições de certos interlocutores vinculados ao universo escolar ou universitário, promovendo processos reflexivos.

Em outro trabalho, Santos (2009) – professora da área da matemática – investigou um material de autoanálise, denominado Portfólio de Aprendizagens. A autora concluiu, a partir de observação da narração de “professoras-alunas”, “que alguns ‘eus’ professoras são moldados a partir do dispositivo pedagógico do Portfólio de Aprendizagens, quais sejam: ‘eu-reflexivo’, ‘eu crítico-construtivista e ‘eu interdisciplinar’” (SANTOS, 2009, p. 8). A autora explica, ainda, como entrelaçam-

se sua trajetória de vida e a temática de sua pesquisa, assim como discute Mills (2009).

Na área da Educação Musical, Louro, Teixeira e Rapôso (2014) abordam o assunto da narrativa, em uma perspectiva autobiográfica, a partir de seu grupo de pesquisa intitulado Auto-Narrativas de Práticas Musicais (NarraMus), que busca “estudar fenômenos relacionados a aprender e ensinar música a partir da ‘narrativa de si’, seja esta analisada a partir de entrevistas ou de diários de bordo” (p. 27).

Neste artigo há um esforço para que a autenticidade de meu próprio desenvolvimento como educadora musical fique traduzida em palavras. Nesse sentido, a legitimidade do texto tem fundamentos no processo formativo e pode contribuir para que outros estudantes em formação inicial se beneficiem.

Para Prado e Soligo (2005) a escrita dos educadores deve ser “valorizada como uma produção legítima, que veicula os saberes produzidos no exercício da profissão e que, por isso, merece ser publicada, divulgada, tomada como subsídio para outros profissionais” (PRADO; SOLIGO, 2005, p. 1). Na mesma direção, Marques (2004), ao tratar da importância do compartilhamento da experiência para o saber, no que diz respeito ao professor, explica:

Conversar sobre as próprias experiências de vida e sobre seus prévios saberes é realizar a interlocução de saberes, dos quais faz a educação, é aprender enquanto reconstrução dos saberes anteriores, é imprimir, assim, vida nova e novos significados de face aos dinamismos da sociedade e da cultura, à ampliação dos horizontes que se abrem como desafios ao entendimento compartilhado e à ação solidária de todas nas comunidades em que vivem e trabalham (MARQUES, 2004, p. 81).

Trata-se de compartilhar conhecimentos, contribuindo para a área da educação, pois “são essas relações intercomplementares do ouvir e do falar que fazem a educação” (MARQUES, 2004, p. 83). Ao falar de compromissos, interesses, modos de pensar e da própria experiência, os professores estão constituindo uma comunidade científica responsável pelos próprios saberes, pelos saberes da profissão docente.

UM POUCO SOBRE O ESTÁGIO NO CMEI, ONDE A TRILHA SE FEZ

O CMEI atende crianças de 0 a 5 anos de idade, em período integral, contando com as seguintes turmas: Infantil¹ I, Infantil II, Infantil III, Infantil IV, Infantil V - A e Infantil V - B. Destas turmas, atuei no Infantil I e no Infantil III. As demais turmas também receberam aulas de música, sendo atendidas por outras estagiárias, também alunas do Departamento de Música da universidade. No estágio estive junto das duas estagiárias em sala de aula e, a partir do segundo semestre, de uma delas, apenas. Cada uma de nós era responsável por duas turmas:

- Nicole – Educação Infantil I e III
- Maressa – Educação Infantil II e IV
- Bruna – Educação Infantil V-A e V-B

Nós entrávamos juntas em sala de aula, sendo que, enquanto uma atuava como professora da turma, as demais atuavam como suas auxiliares. Tratava-se, portanto, de um trabalho colaborativo entre nós, enquanto professoras e estagiárias.

No primeiro semestre o estágio foi realizado uma vez por semana. A partir do segundo semestre, para fechar a carga-horária exigida, fomos duas vezes na semana. Dessa forma, às segundas-feiras Maressa atuava como professora no Infantil III e eu como sua auxiliar, e às sextas-feiras eu dava aula, tendo-a como minha auxiliar.

Além disso, continuei com o Infantil I e Maressa com o Infantil II, sendo que sempre entrávamos juntas nas turmas. Sendo assim, durante o primeiro semestre de 2015 as aulas de música foram realizadas no período da manhã, às segundas-feiras, com duração de 30 minutos hora/aula e no segundo semestre, às segundas e sextas-feiras, e aconteceram de março a novembro do referido ano.

¹ A Educação Infantil está organizada em turmas que são denominadas Educação Infantil I, II, III, IV e V, porém, essas turmas são comumente chamadas apenas de "Infantil", terminologia que adoto também neste trabalho.

FUNDAMENTANDO O TRAJETO: O MEMORIAL DE FORMAÇÃO

Para anotar lembranças ou registrar aquilo que se faz importante para nós, utilizamos a linguagem escrita. Dessa forma, narramos coisas lembradas, acontecimentos passados e refletimos sobre nossa vida, compreendendo nossa própria história. Nessa direção, ao narrar experiências, revelamos ideias e, ao mesmo tempo, refletimos sobre nossas próprias ações.

Segundo Prado e Soligo (2005), o memorial consiste, assim como toda narrativa autobiográfica, em um texto no qual o autor relata a própria vida, buscando narrar aquilo que julga ser, dentre o que vivenciou, mais importante e interessante para si e para seus ouvintes e leitores. É, portanto, "um texto que relata fatos memoráveis, importantes para aquele que o produz, tendo em conta suas memórias" (PRADO; SOLIGO, 2005, p. 6).

Anarrativa é feita a partir de memórias, ou seja, só é possível se fizermos uma visita ao passado, a qual nos permite compreender o presente. Nesse sentido, o Memorial de Formação é um gênero textual que possibilita a narração de histórias e experiências, por escrito, preservando-as do esquecimento.

Severino (1997) entende o Memorial enquanto narrativa autobiográfica que envolve a história do narrador e que é histórica e reflexiva, simultaneamente, constituindo um relato histórico, analítico e crítico que trata de fatos que fizeram parte da trajetória acadêmica de seu autor. Na mesma direção, para Prado e Soligo (2005) esse constitui

Um gênero textual predominantemente narrativo, circunstanciado e analítico, que trata do processo de formação num determinado período – combina elementos de textos narrativos com elementos de textos expositivos (os que apresentam conceitos e ideias, a que geralmente chamamos 'textos teóricos'). Se tomarmos em conta a definição mais clássica dos tipos de discurso, – narrativo, descritivo e argumentativo – poderíamos dizer então que o memorial de formação é um gênero que comporta todos eles, embora evidentemente predomine o discurso narrativo. Em se

tratando do estilo, também há lugar para diferentes possibilidades: a opção pode ser por um tratamento mais literário, ou mais reflexivo, ou pela combinação de ambos (PRADO; SOLIGO, 2005, p. 7).

O Memorial de Formação constitui, assim, “um gênero textual privilegiado para que os educadores – enfrentando o desafio de assumir a palavra e tornar públicas as suas opiniões, as suas inquietações, as suas experiências e as suas memórias – escrevam sobre o processo de formação e a prática profissional” (PRADO; SOLIGO, 2005, p. 2). Os autores explicam que o memorial é autocrítico daquele que narra, uma vez que envolve confissões, apresenta paixões, emoções e sentimentos que estão cravados em sua memória.

Nesse sentido, exige que o sujeito fale sobre si próprio, retratando com segurança e fidelidade sua trajetória real que, certamente, é tecida de altos e baixos e de conquistas e perdas, afinal “relatada com autenticidade e criticamente assumida, nossa história de vida é nossa melhor referência” (SEVERINO, 1997, p. 143). Sobre falar da própria prática, Sartori (2011) explica

Exige expor-se, mostrar-se ao outro. Falar sobre a prática pedagógica é também falar de si mesmo. Narrar o que acontece é mostrar ao outro as próprias convicções, os acertos, os erros. Não é tarefa fácil escrever sobre a prática pedagógica porque, ao fazer isso, as contradições entre o que se pensa e o que se faz podem deixar à mostra o sujeito-autor. E o outro a quem se escreve, no caso das professoras-alunas que produzem um memorial de formação para um docente de uma instituição de ensino superior, é alguém que pode julgar/avaliar o que é dito e o que é feito (SARTORI, 2011, p. 280).

Sartori (2011) baseia-se em Carrilho et al. (1997) para explicar que o memorial de formação deve constituir-se de reflexões sobre as áreas formativa e profissional, “em cujo texto o autor deverá demonstrar a habilidade de articular as experiências de sua prática pedagógica (profissionais ou referentes ao período do estágio curricular) às suas experiências de formação (...)” (SARTORI, 2011, p. 270).

O Memorial de Formação tem sido utilizado por educadores, protagonistas de suas ações e de seu processo de formação (SUDAN, 2005; SANTOS, 2009). No meio acadêmico, através dos relatórios de estágio, por exemplo, professores em formação e em exercício utilizam-se dessa ferramenta, articulando teoria e prática e produzindo conhecimentos formativos e pedagógicos. A escrita reflexiva favorece ganhos individuais, além da possibilidade de compartilhamento.

Segundo Sartori (2011)

O memorial de formação tem relevância na formação de professores por propiciar ao sujeito a oportunidade de fundar novos sentidos para experiências pessoais/profissionais (...). Assim, o memorial de formação é um importante instrumento na formação de professores, porque mais do que o registro de um processo reflexivo é o registro de reavaliações de um percurso experienciado (SARTORI, 2011, p. 280).

Escrever reflexivamente significa dar forma a ideias e pensamentos, organizando-os e, assim, compreendendo-se. Através da autorreflexão é possível combinar percepções de si próprio e de um mundo externo e dar sentido à prática profissional e à vida. Além disso, tem-se a oportunidade de se desenvolver, uma vez que é feita análise de ações próprias.

TORNANDO-ME UMA EDUCADORA MUSICAL

“A AULA DE MÚSICA PRECISA FLUIR SEM BURACOS”

No início do trabalho “ligar” uma atividade à outra era uma tarefa difícil. Isso acontecia porque, enquanto eu ia buscar materiais que ficavam sobre o balcão da sala de aula ou me preocupava em olhar o planejamento, por exemplo, certificando-me do que deveria fazer, ausentava-me e deixava as outras duas estagiárias e os alunos, sem dizer nada. Acontecia, principalmente, no Infantil I.

Para quem já teve a oportunidade de assistir em vídeo a uma aula de Betty Jo para crianças, é possível perceber que a

professora de música não permite longos “espaços” entre as atividades propostas, o que evita que os alunos fiquem dispersos, perdendo a atenção. Sobre isso, Russel (2005) comenta:

Até então, não houve nenhum momento de “águas paradas”, isto é, momentos em que as crianças ficaram imóveis e que pudessem ficar distraídas ou perder o interesse. A intensidade com a qual Betty Jo se concentra em cada atividade, a vivacidade com a qual passa de uma atividade à outra, sua escolha de material introdutório e as demandas que fez mostraram às crianças a necessidade de prestarem atenção caso quisessem fazer parte do grupo de músicos (RUSSELL, 2005, p. 74).

Pude perceber tais falhas ouvindo os áudios das aulas, já que gravava todas para fazer os relatórios da forma mais detalhada possível. Além disso, uma vez que a orientadora me acompanhava no trabalho, ela pôde chamar minha atenção para esse aspecto. Passei, então, a falar mais durante a aula, comunicando-me com os bebês e com minhas colegas de estágio. Distribuía entre elas pequenas tarefas, de forma que não ficassem sem ação.

(...) ouvindo o áudio para escrever este relatório percebo como a aula fica cheia de “buracos”, porque eu falo muito pouco. Notei, escrevendo este relatório para o Infantil I, que eu começo as atividades “do nada”, sem avisar às meninas, sem conversar com os alunos e a aula até fica sem alegria. Sei que isso também tem a ver com o fato de uma das professoras me intimidar com seu comportamento, fazendo com que eu fique “travada”, mas vou trabalhar nisso, na minha segurança e confiança, e fazer com que o que ela pensa ou faz não me atinja e não prejudique a aula (Diário de Campo, 2015, Aula 8, Infantil I).

Passei, também, a buscar por atividades que se relacionassem de alguma forma, sempre em prol de eliminar os referidos “buracos”. Russell (2005) atribui uma boa gestão de sala de aula a diversos fatores, incluindo a coerência entre as atividades e o movimento: “a escolha de materiais e tarefas e o planejamento para obter coerência e seqüência lógica, usando uma variedade de configurações e movendo-se, sem

atrasos, de atividade em atividade e de tarefa em tarefa” (RUSSEL, 2005, p. 86).

Pensando assim, para os bebês, minhas atividades enfocavam um dos sentidos (tato, audição, visão) e para os alunos do Infantil III tinham um tema, como, por exemplo, trânsito, animais etc.

Para as próximas aulas vou estudar formas de “ligar” uma atividade à outra, para que tudo fique mais linear. Farei isso pensando em atividades que enfoquem, todas, um dos sentidos a serem desenvolvidos nos bebês: audição, tato e visão (Diário de Campo, 2015, Aula 5, Infantil I).

Esse problema, como trago no trecho de relatório acima, acontecia principalmente por conta de minha insegurança na aula: eu não estava segura quanto ao planejamento; não tinha intimidade com os alunos; enfrentava problemas de relacionamento com algumas professoras do CMEI e a escola ainda não era familiar para mim.

Sendo assim, uma vez que tudo ainda era novo, lidar com os anseios, com a falta de experiência com bebês e crianças pequenas, com o trabalho em grupo, com a ansiedade e com a prática de ser professora, eram tarefas que eu estava aprendendo, o que acontecia através de erros, acertos, observações, reflexões e contribuições de outras pessoas.

Tudo foi sendo solucionado conforme as aulas iam acontecendo, através de meu desenvolvimento, que se dava com a experiência, as orientações, as leituras e a busca por melhorar as aulas.

PLANEJANDO E “REPLANEJANDO”: FLEXIBILIDADE E RAPIDEZ EM SALA DE AULA

O planejamento é uma ação da prática pedagógica que se faz presente no cotidiano do professor. A partir dele, tem-se esquematizada uma série de ações que servem de guia para a realização de atividades e para o desenvolvimento da aula. Nesse sentido, Hentschke e Del Ben (2003) trazem Gimeno Sacristán para explicar que “planejar é antecipar ou representar algo

que virá a ser realizado; é prever uma ação antes de realizá-la” (HENTSCHKE; DEL BEN, 2003, p. 176).

Não se prender ao planejamento é algo que se aprende com a prática. Inicialmente, é preciso um planejamento bem estruturado, com “segundos planos”, para que o professor em formação inicial, ou ainda sem prática de lecionar, sintam-se encorajado a dar aula e amparado, confiante. Mais tarde, junto da experiência vêm a autonomia e o desenvolvimento da capacidade de mudar um planejamento, caso necessário, o que não nega a importância do ato de planejar.

Ao longo do estágio eu percebia com mais facilidade o que era melhor ou não fazer em determinados momentos e não ficava mais tão presa ao plano de aula. Havia flexibilidade de minha parte, de modo que eu considerava isso nas aulas, o que foi possível graças à minha experiência e desenvolvimento enquanto professora. Diante das surpresas e dos desafios, eram necessários “improvisos”, a partir dos quais aprendia a ter mais segurança e a tomar decisões.

Nesse sentido, Russel (2005) traz Zeiger (1996) para dar dicas sobre gestão de sala de aula, incluindo desde a necessidade de o professor se manter calmo e controlado, até a importância de tomar atitudes necessárias à manutenção da disciplina e mudar de direção quando for preciso.

As mudanças no planejamento se davam por aspectos diversos: porque não dispunha de algum material com o qual contava; porque percebia, ao entrar em sala de aula, que as crianças estavam agitadas demais naquele dia e que, portanto, seria melhor não realizar determinada atividade ou adaptá-la; porque, ao iniciar uma atividade, percebia que seria melhor, por diversos motivos, realizá-la de outra forma, dentre outros fatores.

Hentschke e Del Ben (2003) defendem a mudança no planejamento, em determinados casos, e afirmam que

É preciso ter em mente que, embora o plano oriente a ação de ensinar, definindo um caminho para sua realização, isso não significa que essa ação possa ser determinada previamente em todos os seus detalhes. Isso ocorre porque o ensino é uma atividade complexa, que envolve várias pessoas, várias coisas a fazer simultaneamente e, por isso, sempre terá algum grau

de imprevisibilidade, já que não é possível prever como os alunos, individualmente ou em grupo, estarão interagindo com os acontecimentos da sala de aula e com o contexto da prática. Por isso o plano poderá (e, em alguns casos, deverá) ser transformado, recriado e até mesmo abandonado e substituído durante a sua implantação (HENTSCHKE; DEL BEN, 2003, p. 178).

O trecho abaixo exemplifica uma mudança que fiz no planejamento para uma aula no Infantil I. Isso aconteceu, porque eu senti nos alunos sua inquietação e percebi que tomar outro rumo seria a melhor escolha para aquele momento.

Perguntei aos bebês quem sabia mandar beijos, mostrando como deveriam fazer. Comecei a cantar “Bom Dia”, mas percebi que seria melhor repetir a canção por menos vezes, em vez de cantar para cada um falando seu nome, como planejado, pois os alunos estavam inquietos, então, eu queria distribuir logo os instrumentos (Diário de Campo, 2015, Aula 5, Infantil I).

O planejamento das aulas era importante, mas não determinava o que deveria ser feito e eu já tinha condições de “improvisar”, se necessário, mas sempre com responsabilidade, ou seja, isso não significa que eu propunha quaisquer atividades para meus alunos, mas que escolhia prosseguir da melhor forma possível, para cada momento.

AFINAL, O QUE É SER PROFESSORA DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Como deve ser a aula de música na Educação Infantil? Como deve ser o professor? Ao longo do estágio descobri que a aula de música não é apenas música, mas que o professor precisa ter um olhar para além de sua disciplina, compreendendo que outras habilidades podem e devem ser desenvolvidas a partir dela, bem como da sala de aula, importando-se com a formação de seus alunos. Indo nessa direção, Garcia (2005) acredita que “é necessário que cada professor se sinta responsável pela formação global de seu aluno e não por um único aspecto, informativo e relacionado à sua área específica de atuação” (GARCIA, 2005, p. 8).

Minha compreensão sobre o que é aula de música e, de modo mais abrangente, sobre o que é ser professora, se modificou e tornou-se mais ampla, a partir da experiência de estágio. Passei a compreender melhor meu papel, enquanto professora, de comprometer-me com a educação e com a formação global de meus alunos.

A partir disso, enxergava não só música em minhas aulas, mas também o desenvolvimento de outras habilidades a partir desse conteúdo, bem como dava atenção a isso, considerando sua importância.

Alguns bebês queriam receber logo seu instrumento, estavam ansiosos e a professora dizia: “Espera, Lucas... Espera!”. “Uma criança tão pequena já está aprendendo que deve esperar sua vez, que deve ser paciente”, pensei. Acho que a aula de música também pode ser isso, pode educar também nesse sentido e não preciso (nem devo!) poupar o aluno de aprender isso, só porque ainda é um bebê, como eu pensava antes (Diário de Campo, 2015, Aula 5, Infantil I). Eu fiquei pensando se seria errado dizer que deveriam esperar seus instrumentos sem se levantar, com a condição de não os receberem se não obedecessem, mas decidi que não era errado, afinal, são crianças pequenas, mas na aula de música também haverá regras (Diário de Campo, 2015, Aula 1, Infantil III).

O comportamento também é aprendido na aula de música e, apesar de poder parecer óbvio, vivenciar isso na prática, junto dos alunos, significa desenvolver-se, saber educar, ser professora e conhecer crianças.

A partir do desenvolvimento de habilidades aparentemente externas à música (lembrando que não o são), a criança também pode conquistar mais desempenho nas aulas, uma vez que tudo está interligado. Nesse sentido, aprender a guardar os próprios brinquedos, por exemplo, é um exercício importante para a criança pequena.

Os bebês seguravam algumas cartilhas com imagens de animais, que havíamos usado na atividade, e eu pedi a eles que me devolvessem para guardarmos. Eles devolviam, não resistem mais e sabem o momento de guardar as cartilhas, as bolinhas e os instrumentos.

Também sabem o momento de tocar e de ouvir em diversas situações (Diário de Campo, 2015, Aula 5, Infantil I).

Diante de determinadas situações, eu aprendia a lidar com as crianças e a tomar decisões em relação às suas atitudes.

Um aluno que não gostou do instrumento que recebeu, o arremessou para longe. Eu disse que não podemos jogar nossos instrumentos e o fiz pegá-lo novamente, agradecendo e dizendo que poderíamos trocá-lo, mas que ele nunca deveria jogá-lo. Ele pareceu entender e sentou-se em seu lugar, depois de trocar de instrumento, guardando o anterior na caixa (Diário de Campo, 2015, Aula 3, Infantil III).

Ser professora também é corrigir um comportamento de uma criança da forma correta, é importar-se com sua formação, de um modo geral, e isso se aprende com a prática. Da mesma forma, também na aula de música o aluno pode e deve aprender sobre comportamento.

Em sala de aula nos deparamos com situações com as quais podemos não estar preparados para lidar. Isso pode acontecer por não termos estudado o assunto na graduação, por exemplo, e, além disso, ainda que tenhamos estudado, a teoria apenas se reforça com vivência e experiência, portanto, é a prática que vai oportunizar ao professor o aprendizado.

Quando perguntei a uma menina por que ela não queria sua bolinha, ela respondeu que azul é cor de menino e eu disse que não existem cores de menino e cores de menina, que são apenas cores e que eu ficaria com a bolinha azul, mesmo sendo menina. A auxiliar Rafaela me ajudou e disse que sua calça era azul, mesmo ela sendo menina, e que azul era uma cor linda. A criança compreendeu e ficou com a bolinha azul, e eu fiquei feliz por ter conseguido aquilo (Diário de Campo, 2015, Aula 3, Infantil III).

No trecho acima, a aluna demonstra separar gênero por cores, o que, a meu ver, não é correto, portanto, procurei desfazer essa compreensão equivocada da criança, pois me senti responsável por corrigi-la (e de fato eu era), afinal eu sou professora de música, mas formo pessoas e pessoas não são formadas apenas de música.

LIDANDO COM A INSEGURANÇA

Durante o estágio algumas dificuldades pessoais saltaram na prática docente, dentre elas a insegurança ou a falta de autoconfiança. Minha insegurança atrapalhava meu desenvolvimento em sala, o andamento das aulas, a condução das atividades, o enfrentamento de obstáculos e relacionamentos.

Eu não estava tão segura quanto na aula passada e acho que é porque a pedagoga (Elaine) não estava na sala. Além disso, o humor dos bebês nesse horário é diferente, sendo que parecem mais dispostos logo depois do horário da fruta, e menos chorosos. Quando eu acho que uma atividade não está dando certo, assim como eu esperava, fico com vergonha e com receio de as professoras estarem pensando mal da aula. Eu fico aflita e insegura (Diário de Campo, 2015, Aula 5, Infantil I).

Minha insegurança aumentava devido ao fato de perceber que uma das auxiliares da turma manifestava um certo desdém da aula de música. No decorrer das aulas, Maria sorria ironicamente ao perceber que eu e as demais estagiárias não conseguíamos acalmar os bebês, quando começavam a chorar, e logo, que o andamento da aula de música era prejudicado.

A auxiliar normalmente não se dispunha a ajudar de nenhuma maneira, nem ao menos pegando um deles no colo ou, até mesmo, permanecendo na sala até o fim da aula de música, para que se sentissem seguros com a presença de alguém conhecido. Em outros momentos, se negava a ajudar, ainda que eu pedisse, alegando que estaria ocupada com outros afazeres. O comportamento de Maria me atingia. Suas expressões despertavam em mim inseguranças e eu me sentia como uma intrusa, num ambiente estranho.

Fora os momentos em que os bebês choravam, acho que foi nessa atividade que Maria mais fez cara de desprezo, e eu observava muito isso, me incomodava e fui perdendo cada vez mais a vontade de estar ali, de dar aquela aula. Eu estava me sentindo muito mal e bastante desmotivada, tanto por seus olhares, quanto pelos choros e por não saber o que fazer em relação àquilo tudo (Diário de Campo, 2015, Aula 8, Infantil I).

Diante da situação, eu me sentia desconfortável e a presença da auxiliar me desestabilizava, o que atrapalhava o andamento das aulas. Minhas inseguranças não eram relacionadas apenas ao comportamento das professoras, mas também ao desenvolvimento das aulas, sendo que precisava estar sempre com o planejamento por perto. Mais tarde isso deixou de ser um problema.

Além de estar insegura por conta da desaprovação constante de Maria, eu também não estava segura com o planejamento e precisava ficar com ele por perto para não esquecer qual era a próxima atividade, mas isso porque não estava confortável na aula e aí tudo fica mais difícil. Também temia que as atividades acabassem logo e sobrasse tempo da aula, mas isso nunca acontece (Diário de Campo, 2015, Aula 8, Infantil I).

Aos poucos, a partir das orientações e de reflexões, comecei a entender que talvez Maria não compreendesse o trabalho com música, não enxergasse sua importância e não soubesse dos objetivos. A partir do momento em que comecei a me mostrar mais confiante, certa daquilo que estava fazendo e administrando em mim as expressões e comentários que me desagradavam, a auxiliar passou a participar das aulas de música, ajudando no desenvolvimento das atividades com os bebês. Assim, perguntava a mim e às colegas de estágio sobre conteúdos e objetivos das atividades desenvolvidas.

Eu estava pensando em não entrar no Infantil I hoje, já que estávamos atrasadas, e quando pensava na aula dando errado, por causa de vários fatores, tinha ainda menos vontade de ir. Mas as meninas me disseram que dava tempo, que não estávamos muito atrasadas e eu me lembrei da promessa que havia feito a mim mesma: dar a minha aula, confiar em mim e ignorar “as caras e bocas” da auxiliar que sempre fazia isso. Entrei convicta na sala. Ouvimos uma música e paramos na porta para observar do que se tratava. Lá estavam, no colchão grande, vários bebês, a pedagoga e as auxiliares. [...] O clima na sala já era outro, [...] pela confiança que eu estava me obrigando a ter de que tudo daria certo e por lembrar que isso dependia, sobretudo, de mim (Diário de Campo, 2015, Aula 9, Infantil I).

Tanto o trabalho em grupo, quanto as orientações e a reflexão foram fundamentais para que eu pudesse mudar aquele quadro. Passei a me sentir mais segura por não estar sozinha nas aulas e, além disso, a partir das discussões com a orientadora, refletia e buscava por alternativas que me ajudavam.

ALGUMAS CONQUISTAS

As auxiliares de Educação Infantil do CMEI mudaram bastante em relação a mim e às aulas, ao longo do primeiro semestre. Elas ajudavam, se necessário, passaram a ser colegas de trabalho e a valorizar o estágio e a música na vida dos bebês, o que percebi a partir de modos de agir e de perguntas delas, demonstrando interesse por compreender a aula de música.

Cantávamos “O Caracol”, durante a atividade, quando a auxiliar Maria perguntou qual era nosso objetivo com ela: “Para que é essa atividade?...”. Bruna logo explicou. Ela continuou com as perguntas e quis saber se fazíamos a mesma aula em todas as turmas, então, explicamos que não, que tínhamos diferentes planejamentos, mas que em todas as turmas são desenvolvidas atividades de apreciação e memória, além de outros conteúdos (Diário de Campo, 2015, Aula 13, Infantil I).

Explicamos à professora e às auxiliares que voltaríamos depois das férias, continuando o estágio na escola. Não sei se elas ficaram contentes por isso, mas acredito que sim, pois, ultimamente, parecem estar gostando mais de nossas aulas. A professora Elaine tem cantado com os bebês antes das aulas de música, além de ouvir músicas com eles no aparelho de som. Maria mostra interesse pelas aulas, participando com a outra auxiliar e com a professora da turma, e perguntando sobre nossos objetivos com as atividades, dentre outras coisas. Acredito que estamos conquistando espaço, respeito e compreensão, ainda que aos poucos (Diário de Campo, 2015, Aula 14, Infantil I).

Minha relação com Maria se modificou a partir de mudança de minha postura. Dessa forma, a mudança da auxiliar em relação a mim e às aulas foi drástica. Por conta das

mudanças, também a maneira da professora e das auxiliares do Infantil I de ver a música na vida dos bebês passou a ser outra. Maria me pediu músicas infantis, disse que gostaria de tê-las, caso não houvesse mais aulas de música na escola, com o fim do estágio. Além disso, disse que gostaria de utilizar as músicas em outros momentos, fora de minhas aulas, o que sugere a mudança de sua concepção em relação à importância da música para os bebês.

Eu e as demais estagiárias nos tornamos colegas das professoras e parte da escola. Dessa forma, eu me sentia parte do CMEI, de seu corpo docente, e me sentia livre para agir, sempre. As professoras passaram a ajudar, por vontade própria, e desenvolvemos, aos poucos, uma relação de amizade. Além disso, também a relação com os bebês foi uma conquista, de forma que me tornei sua professora.

Depois que Elaine começou a participar das aulas, isso fez diferença. Acho que os bebês se sentem mais seguros com a presença dela, mas acredito que se ela precisar sair da sala, a aula continuará tranquilamente, porque os bebês têm, agora, mais confiança em nós, uma vez que estamos com eles há um bom tempo e já nos familiarizamos (Diário de Campo, 2015, Aula 12, Infantil I).

Compreendi que Maria agia com indiferença e até mesmo desprezo em relação à aula de música, porque não compreendia o trabalho e eu não conseguia mudar isso por demonstrar insegurança.

Maria também tem participado das aulas de música, e ainda sorrindo! Ela e Elaine ficam com a gente o tempo todo, nos ajudam e estão sempre de bom humor. Elas, inclusive, cantam músicas infantis com os bebês e, às vezes, até “puxam” uma música em alguma atividade da aula de música, que tenha o mesmo assunto de que estamos falando. Estão realmente em sintonia conosco e com a aula (Diário de Campo, 2015, Aula 10, Infantil I).

Apesar de ter enfrentado problemas com algumas professoras no CMEI, tudo estava muito diferente alguns meses depois, quando mudei minha postura e deixei de me desestabilizar com algumas reações, confiante de que a professora de música era eu e que eu sabia o porquê e o valor de cada atividade que

era desenvolvida com os bebês, independente do que estivessem pensando quaisquer pessoas. A partir de uma mudança em mim, do desenvolvimento de minha autoconfiança, as aulas começaram a melhorar.

Depois de quase um semestre de estágio meu comportamento em sala de aula e na vida já era outro. Diante de determinadas situações, eu sabia agir melhor do que no começo do ano, pois com segurança do que estava fazendo e certeza da importância de minha aula, tinha autonomia para tomar decisões.

Com a experiência de estágio, pude melhorar minhas ações, a partir de situações que me colocavam frente a obstáculos, exigindo de mim autoconfiança para lidar com esses, atenção para percebê-los, além de reflexão, amadurecimento e prática, para ter possibilidades de buscar por possíveis alternativas. Dessa forma, me desenvolvia, enquanto professora e ser humano, e melhorava meu desempenho em sala de aula.

Coisas que pareciam um problema, no início do estágio – tais como os choros dos bebês, minhas inseguranças e a relação com algumas auxiliares de Educação Infantil – já não representavam nada algum tempo depois, pois tratava-se de acontecimentos que me passavam despercebidos, uma vez que me utilizava de estratégias e os resolvia naturalmente.

Através da repetição, da experiência, das orientações, do passar do tempo e do desenvolvimento de minha maturidade enquanto professora, coisas que, a princípio, eram um problema ou uma necessidade, deixaram de sê-lo e tornaram-se pequenas. Apesar disso, ilustram bem meu desenvolvimento e, de modo que passaram a ser tão simples, caíram no esquecimento não fossem os relatórios para me lembrar. Perceber erros e superar desafios são coisas que exigem tempo, pois trata-se de um processo.

Finalizando, a orientação e o acolhimento da escola foram fundamentais para que minha relação com a docência concretizasse uma experiência de formação efetiva, que modificou minha forma de ser e de estar no estágio e na vida. Dessa forma, a partir da contribuição de pessoas e de circunstâncias que estiveram a meu favor durante o trabalho, tenho dado meus primeiros passos em direção à docência em música.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho tive por meta discutir meu processo de formação inicial como educadora musical, a partir de minha atuação no Estágio Supervisionado em música, desenvolvendo uma reflexão sobre meu desenvolvimento acadêmico, pedagógico e humano. Para isso, realizei catalogação dos relatórios de aula das turmas Infantil I e Infantil III, destacando trechos que evidenciavam reflexões sobre meu desenvolvimento como educadora musical, e, assim, lançando mão do referencial teórico-metodológico Memorial de Formação.

Acredito que a vida acadêmica seja parte da vida como um todo, não sendo possível separá-la das experiências em outros momentos e espaços. À medida que sou uma única pessoa, também minha vida é uma só, seja dentro ou fora da universidade, seja como professora ou como aluna. Dessa forma, tanto o CMEI, quanto a escola de música e as influências geradas pela história de vida familiar, escolar e universitária e pelas diversas interações pessoais vividas nos mais variados contextos, contribuíram para aprendizados comuns, complementando-se. Tenho tomado consciência disso com as orientações de estágio e, também, ao tecer esse trabalho.

Ter esse olhar, de não separar a vida dentro e fora da academia, foi fundamental para meu desenvolvimento, pois passei a relacionar o estágio a outras experiências, a cada momento, desenvolvendo minha prática enquanto professora. Sendo assim, estava sempre em constante reflexão sobre o estágio, sobre como melhorar minhas ações, mesmo estando fora do CMEI ou em momentos alheios àquele de pensar e escrever relatórios. Pelo fato de não poder separar a vida em dois ou mais momentos e espaços, descobri o Memorial de Formação, com o qual me identifiquei, visto que sempre escrevera memoriais, desde criança.

Este trabalho pode contribuir para o campo da educação musical no que diz respeito à reflexão sobre a formação docente, pois há um esforço para que a autenticidade de meu próprio crescimento como educadora musical fique

traduzido em palavras, ou seja, a autenticidade do trabalho tem fundamentos na formação de professores, de forma que me coloco enquanto protagonista das mudanças de que depende meu desenvolvimento.

Além disso, o trabalho pode indicar que a pesquisa por professores em formação contribui para um maior desenvolvimento profissional, já que, dessa forma, é possível apropriar-se dos próprios saberes e aperfeiçoá-los, bem como perceber lacunas e refinar, assim, a compreensão quanto a tornar-se professora. A formação de profissionais reflexivos, perspectiva não apenas da área da educação musical, mas também de outras áreas, pode ter contribuição da escrita, que favorece o pensamento reflexivo, constituindo-se em valiosa ferramenta na formação do professor.

A escrita reflexiva possibilitou ganhos individuais, uma vez que pude, a partir dela, narrar minhas experiências, revelar ideias e refletir sobre o que fazia nesse trabalho. Dessa forma, incorporei uma postura reflexiva que poderá ser levada e mantida em minhas experiências docentes, indo para além da universidade e, até mesmo, do exercício profissional, levada para a vida em seus mais variados contextos e considerada nas relações e interações pessoais. Tanto a escola em que realizei o estágio, quanto diversos outros contextos interativos estimularam e problematizaram o desenvolvimento de saberes que permanecerão em constante transformação e aprimoramento.

REFERÊNCIAS

BRUNER, Jerome. A cultura da educação. Porto Alegre. Artmed Editora, 2001.

GARCIA, Lenise Aparecida Martins Garcia. Competências e Habilidades: você sabe lidar com isso? Educação e Ciência On-line, Brasília: Universidade de Brasília. Disponível em: <http://www.cereja.org.br/pdf/20050112_competencias.pdf>. Acesso em: 20 de janeiro de 2016.

GOIS, Micheline Prais de Aguiar Marim; MALAGUTTI, Vânia Gizele. Música para bebês: do cotidiano para sala de aula. IV Encontro de Pesquisa em Música da Universidade Estadual de Maringá (EPEM) Maringá, 2009. Disponível em: <<http://www.dmu.uem.br/pesquisa/index>>.

HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana. Aula de música: do planejamento e avaliação à prática educativa. In: _____. Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003. p. 176-188.

LOURO, Ana Lúcia M.; TEIXEIRA, Ziliane L. O.; RAPÔSO, Mariane M. A “Narrativa de Si” como perspectiva para a reflexão do professor de música: abordagens do Grupo NarraMus. In: LOURO, Ana Lúcia M.; TEIXEIRA, Ziliane L. O.; RAPÔSO, Mariane M. (Org.). Aulas de música: narrativas de professores numa perspectiva (auto) biográfica. Curitiba, PR. Editora CRV, 2014.

MARQUES, Mario Osorio. Professores falantes de si na sala de aula, na escola e na constituição da pedagogia. In: OLIVEIRA, Valeska Fortes de (Org.). Imagens de Professor: significações do trabalho docente. Ijuí, RS. Editora Unijuí, 2004.

MARTINS, Camila. Música para bebês: um estudo do curso de extensão da UEM. Maringá, 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Música Com Habilitação em Licenciatura em Educação Musical) - Universidade Estadual de Maringá.

MILLS, C. Wright, 1916-1962. Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios/C. Wright Mills; seleção e introdução Celso Castro; tradução Maria Luiza X. de A. Borges; revisão técnica Celso Castro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

PRADO, Guilherme; SOLIGO, Rosaura. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação... In: PRADO, Guilherme; SOLIGO, Rosaura (Org.). *Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações*. Campinas, SP: Graf, 2005. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/downloads/proesf-memorial_GuilhermePrado_RosauraSoligo.pdf>. Acesso em: 20 de abril de 2018.

RUSSELL, Joan. Estrutura, conteúdo e andamento em uma aula de música na 1ª série do ensino fundamental: um estudo de caso sobre gestão de sala de aula. *Revista da ABEM, Porto Alegre*, V. 12, 73-88, mar. 2005.

SANTOS, Gladys Rosana Barbosa dos. *A Música na vida de crianças: de colheres de pau à internet*. Maringá, 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Música Com Habilitação em Licenciatura em Educação Musical) - Universidade Estadual de Maringá.

SANTOS, Suellen Assunção. *Experiências narradas no ciberespaço: um olhar para as formas de se pensar e ser professora que ensina matemática*. Dissertação de mestrado. Porto Alegre, 2009. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/21385?locale=pt_BR>. Acesso em: 20 de abril de 2018.

SARTORI, Adriane Teresinha. O memorial de formação e a graduação de (futuros) professores. *SCRIPTA, Belo Horizonte*, v. 15, n. 28, p. 267-284, 2011. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4319/4466>>. Acesso em: 20 de abril de 2018.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. 20ª Ed. São Paulo: Cortez, 1997, p. 141-143. Disponível em: <http://educacao.uniso.br/pseletivo/proc_seletivo_2015/Doutorado/memorial.pdf>. Acesso em: 20 de abril de 2018.

SUDAN, Daniela Cássia. *Saberes em construção de uma professora que pesquisa a própria prática*. Dissertação de Mestrado. São Carlos, 2005. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SCAR_3df99d79c959850e8de44617da9f2ff4>. Acesso em: 20 de abril de 2018.

As representações sociais de professores quanto ao ensino de Música mediado por Tecnologias

*José Magnaldo de Moura Araújo
Juciane Araldi Beltrame*

Recebido em 04/06/2018
Aprovado em 08/10/2018

Este trabalho buscou analisar quais as representações sociais de professores¹ de música sobre ensino de música mediado por tecnologias. Como fonte de dados dessas representações sociais analisamos os formulários de inscrição dos professores inscritos no curso de extensão “Diálogos e conexões sobre educação musical e tecnologias”, tendo como base seu perfil e em específico suas perspectivas sobre o que pretendem aprender no curso. A partir da realização desse trabalho tivemos ideia do quanto são diversificadas as representações sociais dos participantes do curso sobre o que é trabalhar com o ensino de música mediado por tecnologias. De modo geral podemos destacar 8 representações sociais divergentes, mas que dialogam entre si formando uma representação social coletiva dos professores de música participantes do referido curso

Palavras-chave: formação de professores; tecnologias; representações sociais.

INTRODUÇÃO

Os diálogos e conexões com as tecnologias têm se mostrado como uma necessidade nas práticas pedagógicas musicais contemporâneas, sobretudo para somar forças com várias iniciativas que visam promover uma educação mais acessível e democrática. No entanto, muitos professores de música têm enfrentado desafios para atuarem com as tecnologias na sala de aula, justamente devido as representações sociais que eles trazem sobre a própria definição de tecnologias e qual o seu papel na construção de possibilidade de educação musical online e presencial.

Pensando em contribuir para a formação de professores de música que atuam em múltiplos contextos, em maio de 2017 aprovamos um projeto de extensão na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) por meio do edital de fomento a extensão, PRAC nº 02/2017 do Programa de Bolsas de Extensão – (PROBEX).

¹ Nesse texto estamos chamando de professores todos os inscritos no curso. Como o perfil de inscritos era aberto, tivemos alunos que cursam licenciatura (portanto professores em formação) e professores da rede pública de ensino.

O projeto tem como título “Educação musical online e mista: estrutura, metodologias e oferta de cursos de extensão de curta duração”. Este projeto tem como objetivo oportunizar um espaço laboratório para estudantes de licenciatura em música visando a criação e viabilização de cursos de extensão em música nas modalidades online e/ou mistas para comunidade interna e externa à UFPB.

Dentro das ações do projeto criamos o curso de extensão “Diálogos e conexões sobre educação musical e tecnologias que tem como objetivo capacitar professores envolvidos com música e educação para atuar com ensino e aprendizagem de música mediado por tecnologias digitais, tanto em cursos presenciais quanto virtuais.

O curso busca propor alternativas para que professores da educação básica, professores do ensino superior, professores que atuam em Organizações Não Governamentais (ONGs) e em outros espaços de ensino e aprendizagem de música desenvolvam estratégias de intervenção em suas realidades buscando desenvolver atividades de música mediadas por tecnologias.

Com o advento das novas mídias, as relações de poder e domínio do saber se modificam trazendo a possibilidade de os indivíduos aprenderem por meio do YouTube, do Facebook do Google e acessar milhões de bits de informação sobre determinado tema. O que interfere diretamente nas relações didáticas entre o aluno, o professor e o objeto de aprendizagem (CHAIB, 2015).

Somada a essa emergente realidade a escola e os professores se mostram despreparados para lidar com alunos nativos digitais, tendo em vista que boa parte dos professores acreditam saber menos sobre computadores e internet do que seus alunos (CUERVO, 2012). Por isso a necessidade de pensarmos em um curso de formação continuada para professores de Música, considerando inclusive as especificidades da área.

Partindo dessas discussões, esse trabalho tem como objetivo analisar quais as representações sociais de professores de música sobre ensino de música mediado por tecnologias digitais. Como fonte de dados dessas representações sociais

iremos analisar os formulários de inscrição dos professores inscritos no curso de extensão, tendo como base seu perfil e em específico suas perspectivas sobre o que pretendem aprender no curso.²

O CONCEITO DE TECNOLOGIA

Nesse trabalho torna-se primordial discutirmos o conceito de tecnologias para termos uma maior clareza sobre esse termo. Nesse sentido Veraszto et. al (2008, p. 78) ao tratar sobre o conceito de tecnologia afirmam que é “[...] um conjunto de saberes inerentes ao desenvolvimento e concepção dos instrumentos (artefatos, sistemas, processos e ambientes) criados pelo homem através da história para satisfazer suas necessidades e requerimentos pessoais e coletivos” ou seja, as tecnologias são meios de facilitar a vida do Homem no mundo.

Desta forma, Sancho (1998, p. 17) complementa entendendo as tecnologias como um “conjunto de conhecimentos que permite a nossa intervenção no mundo ou conjunto de ferramentas físicas ou de instrumentos psíquicos ou simbólicos que nos auxiliam na prática” dando possibilidades e criando formas do Homem se relacionar com as informações, com os outros e com a natureza.

As tecnologias, se associadas ao ensino e aprendizagem, trazem novas possibilidades de intervenção no processo educativo, possibilitando outras perspectivas e orientações de abordagem educacional de como podemos planejar nossas aulas e como pensar na aprendizagem dos nossos alunos ultrapassando os limites das salas de aulas. Portanto, quando tratamos do conceito de tecnologias educacionais estamos pensando em ferramentas intelectuais organizadoras criadas pelos diferentes envolvidos no planejamento, na prática e avaliação do ensino (SANCHO, 1998).

Afunilando um pouco mais essa discussão para o conceito de tecnologias educativo-musicais podemos chegar a um

² O perfil e as perspectivas dos alunos sobre o que desejam aprender no curso nos dão algumas pistas das suas representações sociais sobre o tema. Mas, temos consciência de que é necessária a realização de um estudo mais aprofundado sobre os seus discursos ao longo do curso e consequentemente suas ações que podem dar um maior sentido a análise das suas representações sociais.

consenso de que esse termo se refere a um conjunto de saberes, ferramentas intelectuais e recursos facilitadores criados para satisfazer as necessidades dos diferentes envolvidos no processo de pesquisa, planejamento, avaliação, ensino e aprendizagem de música nos diferentes contextos, nos dando uma perspectiva mais geral do conceito e mostrando toda sua abrangência. Nesse artigo iremos nos deter de modo mais específico as tecnologias digitais, principalmente pela natureza do curso que foi ofertado na modalidade online e semipresencial.

O OLHAR SOCIOLÓGICO PARA ENTENDER AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE EDUCAÇÃO MUSICAL MEDIADA POR TECNOLOGIAS

A teoria das representações sociais nos traz contribuições importantes para refletirmos sobre a educação musical mediada por tecnologias. Uma delas está no modo de como podemos considerar o contexto musical do aluno a partir de suas representações sociais. Ao entendermos as representações sociais dos professores de música participantes do curso estamos propondo um olhar sociológico sobre os saberes e concepções prévias trazidas por eles para sala de aula, sobre os diversos usos das tecnologias e sobre a música. Segundo Duarte e Mazzotti a teoria das representações sociais

é uma forma sociológica, mais do que psicológica, de psicologia social e dá conta das questões relativas às diferentes percepções que sujeitos socialmente configurados constroem de um mesmo assunto, tema, objeto [...] A representação social é definida como um tipo específico de conhecimento que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos. É um conhecimento socialmente elaborado e partilhado, com objetivo prático, concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. (DUARTE; MAZZOTTI, 2006, p. 1285).

Por essa perspectiva podemos de modo mais incisivo refletir sobre a bagagem musical dos professores e propor um ensino de música mais significativo e coerente com a realidade sócio histórica de cada sujeito, contribuindo para

efetivação de uma educação musical mais contextualizada e democrática.

Além disso, um olhar mais atento para as representações sociais dos sujeitos que participam do curso poderá nos proporcionar uma percepção mais clara sobre como eles enxergam as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e como elas interferem diretamente nas concepções deles sobre o que é aprender música e o que habilita alguém a ensinar música mediado por tecnologias, etc. Tais aspectos podem nos ajudar a repensar nossas práticas pedagógicas e refletir sobre as diferentes representações sociais dos sujeitos que buscam aprender música em múltiplos contextos. Os autores Duarte e Mazzotti chamam a atenção para a necessidade de olhar as “concepções prévias” dos alunos. Nas suas palavras:

A abordagem das representações sociais investiga e apreende os processos e produtos do senso comum, ou seja, dos sentidos comuns aos sujeitos pertencentes a um determinado grupo. Logo, pode ser de grande utilidade na determinação das “concepções prévias” apresentadas pelos alunos e professores na constituição de suas teorias. (DUARTE; MAZZOTTI, 2006, p. 1290).

Desse modo, um dos motivos que nos levou a estudar as representações sociais dos participantes do curso “diálogos e conexões sobre música e tecnologia” está ligado ao fato de que as concepções prévias que eles já traziam para o curso sobre educação musical mediada por tecnologias seriam fator sine qua non para construção do nosso curso. Assim, as representações sociais deles seriam o nosso ponto de partida para construção didática do curso. A perspectiva de considerar o universo dos sujeitos que buscam cursos, e até mesmo os alunos que estão nas salas de aulas em ambientes formais, perpassa a produção de conhecimento da área de educação e de educação musical. Conforme apontado por Duarte e Mazzotti:

O conhecimento adquirido por meio de livros, informações impressas, na sala de aula e monitorado por professores é desafiado pelo conhecimento obtido por crianças e adultos, de forma independente, fora do

contexto do ensino formal, por meio, por exemplo, da Wikipédia, do Google e do Facebook. A nova tecnologia não cria, por si só, novas representações do mundo, nem novos conhecimentos, mas contribui substancialmente para a difusão das concepções das pessoas e das representações do mundo, de maneira rápida e global. O desafio para os professores é compreender que tipo de representações as pessoas trazem com elas para a escola. (DUARTE; MAZZOTTI, 2006, p. 1290).

Nessa perspectiva, buscamos compreender as representações sociais dos sujeitos participantes do curso porque tínhamos consciência de que nosso trabalho não seria apenas de repassar o conhecimento, mas de dialogar com as representações sociais trazidas pelos sujeitos, evitando uma abordagem linear e conteudista focada na ideia de que os participantes precisavam apenas aprenderem a manusear ferramentas tecnológicas.

Precisávamos ajudá-los a transcender a ideia utilitária de tecnologia como ferramenta e instruí-los a mediar o ensino de música por tecnologias nos múltiplos contextos de atuação profissional, aproveitando o que eles já conheciam e criando situações de diálogos com outros colegas do curso para que pudessem estabelecer trocas de saberes sobre o tema.

A seguir iremos apresentar uma breve reflexão sobre as gerações de nativos digitais e imigrantes digitais, para a partir disso conduzirmos uma discussão mais aprofundada sobre como as diversas gerações de sujeitos participantes do curso representam o tema educação musical mediada por tecnologias. Para isso iremos realizar uma análise de conteúdo dos formulários de inscrição dos sujeitos participantes do curso, destacando alguns comentários que demonstram divergências na representação social sobre educação musical mediada por tecnologias. Todos os comentários foram feitos pelos professores quando fizeram a inscrição no curso e responderam a seguinte questão: “o que você espera aprender neste curso sobre o uso de tecnologias na educação musical? Fale sobre isso.” Por questões éticas iremos identificar os sujeitos como professor seguido do número da sua inscrição no curso de modo a não revelar suas identidades.

DIÁLOGOS ENTRE GERAÇÕES E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE EDUCAÇÃO MUSICAL MEDIADA POR TECNOLOGIAS

Ao iniciarmos uma pesquisa sobre o conceito de tecnologias chegamos em um termo que é bastante utilizado na literatura que é “novas tecnologias”. Foi a partir disso que nos questionamos: será que as tecnologias são “novas” para todos? Nessa perspectiva, percebemos que cada geração tem uma representação diferente sobre o que são tecnologias e como elas devem ser usadas no cotidiano.

Por isso, Gohn (2010, p. 13) afirma que “pesquisar sobre tecnologia é como perseguir a própria sombra: quando se chega no objeto intencionado o objeto de interesse já está mais à frente” demonstrando o quanto o crescimento das tecnologias são exponenciais e ultrapassam as gerações sendo representadas socialmente de diversas formas.

Desse modo, quando tratamos sobre esse tema uma das questões que sempre vem à mente é: devemos abraçar as tecnologias e se adaptar a elas ou devemos firmar resistência para mantermos os nossos processos tradicionais de pensar e fazer as coisas? Esse tem sido um dilema presente nas discussões e práticas acerca do papel das tecnologias na educação, principalmente quando tratamos sobre o ensino e aprendizagem de Música. Como professores, essa questão pode ser pensada da seguinte forma: devemos sempre abraçar e sempre acompanhar esse desenvolvimento exponencial com o intuito de propor uma educação musical contextualizada e articulada com a dinâmica cultural de transformação do mundo ou devemos firmar uma resistência a esse processo acelerado de desenvolvimento firmando nossas convicções em propor uma educação musical pautada em princípios e valores estanques que se dizem a essência do fazer e do saber musical?

Esse é um dilema que não está resolvido e nem pretendemos resolver. Mas, precisamos entender essa complexidade inerente ao tema educação musical mediada por tecnologias digitais pois de fato são questões emergentes na nossa prática pedagógica musical contemporânea. Desse modo, se pensarmos o desenvolvimento tecnológico como um processo de conflitos

e lutas internas entre o que é inovador e o que é tradicional, veremos que em todas as sociedades esse processo foi vivido de maneira bastante similar.

Por exemplo, se fizermos uma analogia a adaptação em que as pessoas tiveram que fazer ao se depararem com a necessidade de utilizarem livros ao invés de pergaminhos, veremos que o processo de adaptação para aqueles que já estavam habituados a utilizar o pergaminho como principal forma de registro e apreensão do conhecimento não foi fácil. Muitos tiveram dificuldade de modificar esse modo de se relacionar com a leitura pelo fato de já possuírem uma representação social sobre como se deve ler, como se pode aprender e registrar o conhecimento seguindo uma lógica já estabelecida, etc.

Mas, ao mesmo tempo em que existiram pessoas que resistiram a essas mudanças e/ou tiveram dificuldades de se adaptar a ela, também existiram outras que já nasceram na era dos livros e que outra forma de se relacionar com a leitura causa um certo estranhamento e divergência daquilo que para ela é uma representação social fiel de como devemos ler, aprender e registrar o conhecimento. E esses conflitos se perpetuam com o uso cada vez mais constante dos *e-books* nos pequenos aparelhos leitores de livros digitais em contraposição ao abandono da compra de livros físicos³.

Outros exemplos podem ser citados com o modo de registrar as músicas que antes só era possível pela partitura agora já podemos realizar gravações em diversos formatos e até transcrever essas gravações com ajuda de *softwares* que reconhecem as notas e transformam em partitura. Esses são alguns exemplos de processos de mudanças que rompem com estruturas e representações sociais que são difíceis de serem compreendidas e aceitas de modo imediato pela sociedade.

É nessa perspectiva que sempre temos pessoas que firmam resistência a algumas mudanças tecnológicas e outras que aderem facilmente sem nenhum conflito interno e/ou externo sobre como proceder com o uso dessa nova forma de se relacionar com as coisas e/ou com as pessoas. Com a era digital,

³ As redes sociais também são exemplos de tecnologias disruptivas que ainda enfrentam certa resistência por alguns indivíduos ao mesmo tempo em que existem sujeitos que aderiram facilmente a essa nova forma de se relacionar com as pessoas.

Marc Prensky (2001) distinguiu esses dois perfis de pessoas como **nativos digitais e imigrantes digitais**.

Os Imigrantes digitais são aquelas pessoas que precisam se adaptar as novas ferramentas ou formas de se fazer as coisas; são pessoas, por exemplo, que precisam aprender a utilizar Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) em um processo de inclusão digital, pois não nasceram em meio a tantas TICs.

Esses sujeitos, algumas vezes, se sentem frustrados diante do aprendizado de diferentes tecnologias e possuem uma certa resistência a inovação das ferramentas e formas de fazer as coisas. Em alguns casos, muitos imigrantes digitais desenvolvem uma fobia as tecnologias, tornando-se tecnófobos, que são indivíduos que se recusam a ultrapassar os limites da sua zona de conforto, restringindo sua aprendizagem apenas aquilo que é essencial para sua sobrevivência (GOHN, 2007).

Já os nativos digitais são pessoas que possuem uma maior desenvoltura e capacidade no uso de tecnologias digitais. Independentemente da idade são sujeitos que aderem de forma rápida e transparente a novas tecnologias com naturalidade e fluência sem demonstrar muitas dificuldades no uso de ferramentas e novas formas de pensar os processos. Como já nasceram imersos no rápido progresso das novas TICs, tiveram seu desenvolvimento afetado por elas demonstrando, algumas vezes, dificuldades de lidar com o grande número de informações principalmente na hora de organizá-las. Outra característica de alguns desses sujeitos é a tendência de ser multitarefas, que acaba por desenvolver uma certa dificuldade em focar e manter a atenção na realização de uma única tarefa de cada vez. Nesse sentido, constata-se uma outra forma de lidar com o conhecimento, o que Lévy (2010) chama de “nova relação com o saber” e assim, existem outras formas de aprender e consequentemente outras formas de ensinar.

Na sociedade contemporânea a presença desses dois perfis de sujeitos é comum. Com o aumento da expectativa de vida do ser humano cada vez mais temos pessoas de diferentes gerações ocupando espaços sociais em empresas, escolas, organizações não governamentais, dentre outros. Sendo assim, as gerações estão cada vez mais tendo que trabalhar juntas o que demonstra a necessidade de pensarmos em estratégias

que ajudem essas gerações a conviverem, principalmente nos espaços de ensino e aprendizagem de Música.

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ALUNOS DO CURSO DIÁLOGOS E CONEXÕES SOBRE MÚSICA E TECNOLOGIAS

Para análise das representações sociais dos professores participantes do curso diálogos e conexões sobre música e tecnologias, iremos partir das expectativas deles para participar do curso. O foco nesse texto é na fase inicial, o período de inscrições, mas em trabalhos posteriores pretendemos focar nas representações sociais que eles construíram após o curso, como vistas a analisar se houve mudanças de perspectivas sobre o que é trabalhar com o ensino de música mediado por tecnologias.

Os primeiros comentários que destacamos é do professor 02 e do professor 10 que possuem uma representação social sobre aulas de música mediada por tecnologias relacionada a uma visão ferramental da tecnologia como meio de realizar alguma tarefa. A seguir seus relatos:

Espero adquirir conhecimento e habilidade para manusear os meios tecnológicos nas aulas de música para a educação infantil (PROFESSOR 10)

Dou aulas de: ukulele, violão, gaita e percussão. Tenho um Instituto de Música, e invisto na educação a distância, gravo aulas para o Youtube, e umas pequenas chamadas no Instagram e postagens convidativas no Facebook para as tradicionais aulas presenciais, todos agregados e sincronizados. Procuo sempre reforçar os conteúdos com diversos recursos aplicáveis, com o intuito de facilitar e fixar os exercícios, para uma excelente aprendizagem, espero que esse curso venha somar em minha vida (PROFESSOR 02).

Para esses professores, utilizar redes sociais e manusear equipamentos tecnológicos são uma forma de trabalhar com o ensino de música mediado por tecnologias, demonstrando que apenas o ato de se relacionar com as tecnologias já representa para eles uma forma de mediação do ensino. No

entanto, precisamos compreender que trabalhar com o ensino de música mediado por tecnologias vai muito além de apenas manusear equipamento. Se faz também necessário repensar a metodologia de como utilizamos esses equipamentos de modo a mediar o ensino por eles e não apenas adaptar o analógico ao digital como representa a fala do professor 02.

Outra representação social que encontramos foi a da tecnologia como ferramenta de enriquecimento das aulas de Música. Para o professor 01 a sua perspectiva no curso é “Conhecer novas ferramentas que possam enriquecer minha metodologia em sala de aula”. (PROFESSOR 01). Essa representação social demonstra que para alguns sujeitos o ato de utilizar uma nova ferramenta tecnológica, um software, um jogo digital é fator de enriquecimento das aulas. No entanto, é preciso refletirmos se o “uso pelo o uso” é suficiente para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem. Afinal, se mudamos as ferramentas também precisamos modificar o processo de ensino e aprendizagem e refletir sobre o ‘como’ mediar o ensino por meio das tecnologias e não apenas manusear elas em sala de aula como, por exemplo, transferir o ato de escrever no quadro para o ato de escrever no editor de texto e projetar para os alunos. Como ressalta Cernev:

[...] a motivação dos alunos para aulas de música utilizando as tecnologias digitais pode ocorrer satisfatoriamente se o professor se valer de estratégias motivacionais autônomas e buscar o compartilhamento de informações de forma colaborativa com seus alunos em sala de aula, o que suporta o senso de autonomia, competência e pertencimento dos estudantes. (CERNEV, 2015, p. 188)

Outra representação social bastante recorrente é a da aula de editar músicas utilizando softwares de edição de partitura no computador. Para o Professor 05, essa é a representação social construída durante o seu curso de graduação.

Desde o início da graduação muito dos professores pediam para que nos acostumássemos a utilizar tais tecnologias. Sendo assim, mesmo não havendo nenhuma disciplina específica que trabalhasse com, por exemplo: Finale, MuseScore e Sibelius, fomos tendo contato mesmo que superficial sobre esses editores e reprodutores de partitura. [...] Vejo então que esse curso pode favorecer

não somente à formação acadêmica musical, quanto reflexionar ainda mais sobre os programas disponíveis para o ensino (PROFESSOR 05).

Talvez, essa representação social do professor 05 esteja ligada a disciplinas como computação musical, música e tecnologia e outras diversas variações desse mesmo nome que, muitas vezes, se fecham em apenas ensinar os alunos a manusear softwares de edição de partitura não mostrando outras possibilidades de como o professor pode mediar o uso de tecnologia no seu fazer profissional que envolve pesquisar, planejar, ministrar aulas e avaliar. Trata-se de buscar compreender o papel das tecnologias na vida das pessoas, e principalmente dos alunos e suas diferentes formas de se relacionar com a música e tecnologia, como por exemplo as escutas compartilhadas (BELTRAME, 2016), a escuta portátil (RAMOS, 2012), a relação de jovens com as mídias (SOUZA e FREITAS, 2014), engajamento entre pessoas, músicas e mídias (TOBIAS, 2013; 2015).

Assim, é possível pensar em atividades mediadas pelas tecnologias, demonstrando uma necessidade de repensarmos como esses conhecimentos e saberes podem favorecer a formação de professores de Música para atuar com ensino de música em diálogo com as tecnologias e não apenas transcrever, criar arranjos e músicas manuseando editores de partituras se limitando a aprender apenas a utilizar o recurso, ou seja “apertar botão”.

Outro comentário do professor 05 diz respeito a representação social da tecnologia como instrumento de diálogo e maior interação com os nativos digitais nas aulas de música. Ele comenta: “Trabalho como professor de Música desde os 15 anos e, hoje aos 21 percebo que os alunos ao qual tenho contato são mais dinâmicos por causa do acesso com as novas tecnologias” (PROFESSOR 05). Esse comentário demonstra um reconhecimento de que a linguagem tecnológica é algo em que seus alunos já dominam e que ele se preocupa em acompanhar e entender como mediar o ensino de música pelas tecnologias, favorecendo o diálogo e a compressão dos alunos dentro do processo de ensino e aprendizagem. Aqui podemos fazer uma ressalva que o “acompanhar” é no sentido de acolher, trazer para dentro da sala, e não necessariamente querer saber

sobre todos os recursos para ensinar os alunos. Esse é um dos fatores chave que ajudam a entender o papel de mediador que o professor assume, logo que, em muitos dos casos, os alunos já dominam os recursos tecnológicos, e o seu papel é de fato, provocar esses alunos a utilizarem esse conhecimento para construção de novos conhecimentos, no nosso caso, musicais.

Outra representação social que poucos professores tiveram, diz respeito a tecnologia como meio de expansão das ideias e possibilidades nas aulas de música. Para o professor 12 e o professor 08 o maior desejo deles diz respeito à “Como inserir e criar ideias na educação básica através da tecnologia” (professor 12); “como ampliar minhas possibilidades de trabalho na área da música, usando a tecnologia digital” (PROFESSOR 08). Esses comentários dos professores demonstram uma representação social das tecnologias como um meio de criar possibilidades para o ensino e não apenas modificar os processos. Com o advento das mídias as possibilidades de aprender música se expandiram bastante. No entanto, cabe ao professor refletir e solucionar problemas de forma criativa com ajuda das tecnologias nas aulas de Música de modo a trazer novas possibilidades para o ensino e aprendizagem

Nessa perspectiva, criar possibilidades e ideias também diz respeito a representação social das tecnologias como meio de inovar nas aulas de música. Para o professor 24 essa é a representação social de como ele pode trabalhar com o ensino de Música mediado por tecnologias. Por isso ele buscou o curso com um único objetivo de “Aperfeiçoamento de habilidades educacionais com o objetivo de inovar através do uso consciente dessas ferramentas, atentando às perspectivas de um novo contexto sociocultural em um novo ‘fazer musical’” (PROFESSOR 24). Somado a esse comentário também temos a representação das tecnologias como uma nova possibilidade metodológica de trabalhar com ensino de música na escola para o professor 28 e professor 32.

Novas metodologias de como abordar tecnologias na sala de aula, sendo que grande parte das escolas da educação básica do município em que eu atuo não disponibilizam de computadores, e quando se tem não há internet. Assim pretendo saber também como aplicar tecnologias sem especificamente utilizar internet (Professor 28)

Espero expandir meus conhecimentos sobre as tecnologias digitais à minha disposição e aprender a como utilizá-las na prática de sala de aula, de forma a contribuir da melhor maneira possível para o aprendizado e crescimento dos alunos com quem tenho contato (Professor 32)

Os comentários dos professores atentam para a representação social de que as tecnologias são meios de criação de novas poéticas musicais e inovação no ensino de música, expandido ainda mais as concepções sobre a aula de música mediada por tecnologias. Demonstram assim que as perspectivas da aula de música também se modificam com a mudança das concepções e que conforme as tecnologias se transformam, cada vez mais depressa estamos tendo que repensar nosso fazer musical e nossas formas de ensinar e aprender música. Tal representação se articula com as discussões sobre cultura digital no ensino e aprendizagem musical (TOBIAS, 2015; BELTRAME, 2016) quando ressaltam as possibilidades de engajamento entre pessoas, músicas e mídias e como isso muda as formas de ouvir, tocar, aprender e ensinar música.

Por fim, destacamos a representação social das tecnologias como meio de inclusão que para o professor 48 “Fazer uso da tecnologia na educação é uma utilidade inadiável, pois daremos um aspecto mais dinâmico e interativo tendo em vista, as necessidades individuais de cada aluno em prol de um melhor aprendizado” (Professor 48). Essa representação social corrobora também com a preocupação de muitos professores do curso que estão buscando criar jogos musicais e metodologias de como incluir pessoas com deficiência auditiva e pessoas com deficiência visual, demonstrando que as tecnologias assistivas também são possibilidades de trabalhar com o ensino de música mediado por tecnologias para incluir o outro e dialogar com a diversidade (LOURO, 2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho buscou analisar as representações sociais de professores de música sobre ensino de música mediado por tecnologias. Como fonte de dados dessas representações sociais analisamos os formulários de inscrição dos professores matriculados no curso de extensão “Diálogos e conexões sobre

educação musical e tecnologias”, tendo como base seu perfil e em específico suas perspectivas sobre o que pretendem aprender no curso.

A partir da realização desse trabalho tivemos ideia de quanto são diversificadas as representações sociais dos participantes do curso sobre o que é trabalhar com o ensino de música mediado por tecnologias. Além disso, percebemos um grande conflito conceitual sobre ferramentas tecnológicas, tecnologias digitais e tecnologias sociais, demonstrando que ainda não existe um senso comum sobre o que significa cada termo, mas que em outros estudos poderemos aprofundar essa discussão.

De modo geral podemos destacar 8 representações sociais divergentes, mas que dialogam entre si formando uma representação social coletiva dos professores de música, participantes do curso, sobre o ensino de música mediado por tecnologias. A saber: 1- representação social sobre aulas de música mediada por tecnologias relacionada a uma visão ferramental da tecnologia; 2- representação social da tecnologia como ferramenta de enriquecimento das aulas de Música; 3- representação social da aula de música mediada por tecnologia como aula de editar músicas utilizando softwares de edição de partitura no computador; 4- representação social da tecnologia como instrumento de diálogo e maior interação com os nativos digitais nas aulas de música; 5- representação social da tecnologia como meio de expansão das ideias e possibilidades nas aulas de música; 6- representação social das tecnologias como meio de inovar nas aulas de música; 7- representação social das tecnologias como uma nova possibilidade metodológica de trabalhar com ensino de música na escola; e 8- Representação social das tecnologias como meio de inclusão.

Esse trabalho é apenas um recorte dos comentários dos professores participantes do curso no momento de inscrição. Outros trabalhos poderão se aprofundar um pouco mais sobre as representações sociais dos professores analisando comentários e falas desses professores durante o curso e como essas representações se modificaram ou não depois do curso.

Esperamos, com esse trabalho, contribuir para uma

reflexão maior sobre como os sujeitos representam o ensino e aprendizagem de música mediado por tecnologias antes de terem um contato com essas possibilidades nos espaços e instituições de ensino e aprendizagem musical. Outros trabalhos poderão focar como as diversas gerações se relacionam com aprendizagem de música mediado por tecnologias e como elas representam socialmente essas vivências.

REFERÊNCIAS

BELTRAME, Juciane Araldi. *Educação musical emergente na cultura digital e participativa: uma análise das práticas de produtores musicais*. 2016. Tese (programa de pós-graduação em música) - centro de letras e Artes – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

CERNEV, Francine Kemmer. *Aprendizagem musical colaborativa mediada pelas tecnologias digitais: motivação dos alunos e estratégias de aprendizagem*. 2015. Tese (doutorado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

CHAIB, M.; CHAIB, M. Social representations, subjectivity and learning. *Cadernos de Pesquisa*, v. 45, n. 156, p. 358–372, 2015.

CUERVO, Luciana. Educação musical e a ideia de arquiteturas pedagógicas: práticas na formação de professores da geração “nativos digitais”. *Revista da ABEM*, v. 20, n. 29, 2012. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articl_e/view/91>. Acesso em: 26 maio. 2018.

DUARTE, M. De A.; MAZZOTTI, T. B. Representações sociais da música: aliadas ou limites do desenvolvimento das práticas pedagógicas em música? *Educação e Sociedade*, v. 27, n. 97, p. 1283–1295, 2006.

GOHN, Daniel Marcondes. Tecnofobia na música e na educação: origens e justificativas. *OPUS*, v. 13, n. 2, p. 161–174, 2007.

_____. *Educação musical à distância: propostas para ensino e aprendizagem de percussão*. 2010. Tese (Doutorado em Interfaces Sociais da Comunicação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

LEVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 2010.

LOURO, Viviane. Educação Musical e o Aluno com Deficiência: discutindo a prática e propondo adaptações pedagógicas, 2005. Disponível em: <<https://musicaeinclusao.wordpress.com/2013/06/06/louro-viviane-educacao-musical-e-o-aluno-com-deficiencia-discutindo-a-pratica-e-propondo-adaptacoes-pedagogicas/>>. Acesso em: 5 out. 2018.

PRENSKY, Marc. *Nativos digitais, imigrantes digitais*. Tradução de Roberta de Moraes Jesus de Souza, [s. l.], v. 9, n. 5, 2001.

RAMOS, Sílvia Nunes. *Escuta portátil e aprendizagem musical: um estudo com jovens sobre a audição musical mediada pelos dispositivos portáteis*. 2012. Tese (Doutorado em Música) – 271 Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade do Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

SOUZA, Jusamara; FREITAS, Maria de Fatima Quintal de. Práticas musicais de jovens e vida cotidiana: socialização e identidades em movimento, Curitiba, *Música em perspectiva*, v. 7, n. 1, p. 57-80, 2014.

SANCHO, Juana Maria. *Por Uma tecnologia educacional*. Porto Alegre, Artmed, 1998.

TOBIAS, Evan. Inter/trans/cross/new media(ting): Navigating an emerging landscape of digital media for music education. In: RANGLES, C. (Ed.), *Music education: navigating the future*. New York: Routledge, 2015. p. 91-121

_____. Toward Convergence: Adapting Music Education to Contemporary Society and Participatory Culture. *Music Educators Journal*, v. 99, n. 4, p. 29-36, 2013.

VERASZTO, Estéfano Vizconde et al. Tecnologia: buscando uma definição para o conceito. *Revista Prisma.com*, n.7, p.60-85, 2008.

**Educação musical no instituto
reciclando sons: uma pesquisa
descritiva sobre a educação
musical sócio-inclusiva**

Rejane Pacheco Carvalho

Recebido em 02/06/2018
Aprovado em 06/10/2018

O presente trabalho constitui de relatos de experiência que apresentam os dados de estruturação e organização de uma organização da sociedade civil, a partir do ponto de vista da gestão institucional. O trabalho busca demonstrar a importância da educação musical inclusiva na contemporaneidade para a formação da pessoa e a construção da cidadania, tendo como referência o Programa Educacional do Instituto Reciclando Sons (IRS). A metodologia qualitativa será um delineamento do estudo de caso de uma organização partindo do ponto de vista da administração da instituição. Os resultados são uma interlocução entre os fatores sociais e os fatores de formação na estruturação de um programa de educação musical.

Palavras-chave: Instituto Reciclando Sons, Educação musical, Inclusão social.

O relato de experiência desse trabalho apresenta dados de uma pesquisa em andamento focada na estruturação e organização de uma instituição de educação musical sócio-inclusiva em Brasília- DF. Conjuntamente, os relatos buscam demonstrar a importância da educação musical sócio-inclusiva para a formação da humana e para a construção da cidadania nos dias atuais. O artigo descreve a trajetória do Instituto Reciclando Sons (IRS), a partir do ponto de vista de sua gestora e fundadora. Desta maneira, oferece as fontes primárias para análise da estruturação de um programa de educação musical sócio-inclusivo no Terceiro Setor.

Kleber (2006) aborda as práticas musicais em Organizações Não Governamentais (ONGs), tomadas como “locus” de produção de novas formas de conhecimento. O seu estudo buscou compreender como se configuram esses espaços de educação musical, focalizando dois aspectos: 1) como as ONGs selecionadas se constituíram e se instituíram como espaços legitimados para o ensino e aprendizagem musicais; 2) como se instaura o processo pedagógico-musical nesses espaços de práticas musicais. Esta pesquisadora se associou à pesquisa

nas reflexões apresentadas sobre o valor da produção do conhecimento, práticas de sociabilidades e fomento de políticas sociais nas ONGs.

Os fatos apresentados mostram a atuação da educação musical no terceiro setor, dentro da comunidade vulnerável da Cidade Estrutural-DF. O trabalho configura-se como instrumento de inclusão social e uma resposta aos problemas sociais locais. A descrição dos dados qualitativos estão relacionados com os processos de evolução histórica do Instituto Reciclando Sons desde fundação em 2001. A descrição abrange as condições sociais, institucionais e ambientais nas quais as vidas das pessoas se desenrolaram tais como: decisões e procedimentos de estruturação administrativa, construção do programa educacional musical, escolha do local de implementação, identificação das características da comunidade atendida, criação de estrutura física e organização de oficinas para formação de professores do programa educacional.

O processo de educação musical em comunidades carente é complexo e envolve uma série de aspectos sociais:

Assim, a transmissão de saberes musicais, sabemos na atualidade, não se limita às fronteiras de uma instituição, à caracterização de uma “aula”, à realização de um curso, à função de alguém que ensina. Essa transmissão se estabelece sim nas múltiplas formas de expressão e representação social em que a música está presente, constituindo relações singulares com os sujeitos e tecendo parte significativa dos fios que compõem a teia da cultura musical.

Essa multiplicidade de espaços de transmissão de conhecimentos musicais, vão muito além dos espaços convencionais de educação, como as escolas, e transcendem as situações sociais estabelecidas especificamente com a intenção de ensinar, como uma aula. Além disso, evidenciam que sendo uma prática cultural o processo de transmissão envolve muitos mais elementos do que ensino e aprendizagem, sendo resultante e resultado das relações, simbolismos, significados, valores, entre outros variáveis aspectos que circundam a música como expressão humana, manifestação artística e fenômeno cultural (QUEIROZ, 2011, p. 115).

O interesse pessoal de realizar esta pesquisa encontra-se na necessidade de compreensão deste projeto social. No momento em que uma pesquisadora parte de si mesma, torna-se possível dar sentido uma investigação que analisa as suas vivências pessoais na construção de uma trajetória dentro do terceiro setor.

[...]a experiência é cada vez mais rara por excesso de opinião. O sujeito moderno é um sujeito informado que, além disso, opina. É alguém que tem uma opinião supostamente pessoal e supostamente própria e, às vezes, supostamente crítica sobre tudo o que se passa, sobre tudo aquilo de que tem informação. Para nós, a opinião, como a informação, converteu-se em um imperativo. Em nossa arrogância, passamos a vida opinando sobre qualquer coisa sobre que nos sentimos informados. E se alguém não tem opinião, se não tem uma posição própria sobre o que se passa, se não tem um julgamento preparado sobre qualquer coisa que se lhe apresente, sente-se em falso, como se lhe faltasse algo essencial. E pensa que tem de ter uma opinião. Depois da informação, vem a opinião. No entanto, a obsessão pela opinião também anula nossas possibilidades de experiência, também faz com que nada nos aconteça. (LARROSA, 2002, p.3)

O interesse de delimitação do tema parte das inquietações de uma gestora social/pesquisadora que vive em loco os desafios cotidianos de uma comunidade. A pesquisa, neste caso, permite trazer uma visão de dentro para fora sobre a criação de estruturas de educação musical no terceiro setor. A organização a partir de uma visão subjetiva buscará emblemar a bela trajetória de ações historicamente constituída de uma instituição que construiu um trabalho pioneiro em 2001 de educação musical sócio inclusiva na região onde está localizado o maior lixão da América Latina, o lixão da Cidade Estrutural-DF.

A metodologia qualitativa será um delineamento do estudo de caso de uma organização. De acordo com Yin (2012) [...] o método de estudo de caso permite que os investigadores retenham as características holísticas e significativas dos eventos da vida real". Não se configura precisamente como uma interpretação completa ou precisa dos eventos reais nem precisa se preocupar com a apresentação rigorosa e justa de

dados empíricos. Conjuntamente não pode ser tratado apenas como uma estratégia preliminar de pesquisa para descrever ou testar argumentos. Nesta análise iremos considerar duas vezes: a organização IRS, e a voz de sua a gestora.

O LOCAL DE IMPLEMENTAÇÃO E CARACTERÍSTICA DA POPULAÇÃO ATENDIDA

O local de implementação do IRS, onde iniciou suas atividades em 2001, está localizado na Cidade Estrutural-DF, o maior lixão da América Latina. As primeiras ocupações começaram em 1960, logo após inauguração de Brasília. O local foi ocupado inicialmente por migrantes que buscavam no lixo uma fonte de renda, e ergueram moradias precárias que abrigavam numerosas famílias sem quaisquer condições de saneamento básico. A ocupação do local apresenta dois fatores que desestruturam a nossa sociedade: a péssima distribuição de renda e a falta de políticas públicas eficazes que gerem emprego nas regiões menos favorecidas do Brasil. A população é formada em sua maioria por catadores de lixo, que inicialmente trabalhavam na coleta seletiva e reciclagem de lixo, fator inspirador para o nome do instituto, consolidado como Instituto Reciclando Sons. Atualmente, após 17 anos de trabalhos, estão sendo atendidos não são somente moradores da Cidade Estrutural-DF, mas também crianças e jovens de outras regiões vulneráveis do Distrito Federal.

O INSTITUTO RECICLANDO SONS

O Instituto Reciclando Sons (IRS) é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público – OSCIP, criada em 2001, sob orientação da Lei nº 9.790/99. Estabelecidas sob os preceitos da difusão cultural e educacional, as atividades inerentes atendem também aos aspectos da promoção do desenvolvimento econômico sustentável, do voluntariado, da cidadania, de tecnologia alternativa e inovadora, bem como da assistência social. Os objetivos práticos do Instituto o configuram como efetivo ente realizador de políticas públicas que atendem,

diretamente aos interesses do Estado – enquanto responsável pela formação de pessoas e da população.

Em 2013 o Instituto recebeu o Prêmio Fundação Banco do Brasil (FBB) de Tecnologia Social (TS) em primeiro lugar na categoria juventude, e foi certificado como uma tecnologia social, segundo critérios de inovação, interação com a comunidade, poder de transformação social e potencial de replicabilidade¹

A Tecnologia Social (TS) faz parte de um sistema socioeducativo que nos mantém responsáveis, estimula o senso comum de justiça social, cria um processo de auto regulação comunitária e alimenta a confiança do coletivismo para o exercício de um projeto de cidadania participativa. Consonante com R Fonseca e M Serafim (2008), uma das características mais importantes da Tecnologia Social (TS) na América Latina é o seu potencial de consolidação de processos de aprofundamento da democracia, fato esse que se justifica na geração e na experimentação coletiva do conhecimento e na construção de um novo estilo de desenvolvimento, mais inclusivo, por ser mais participativo, experimentado e contextualizado a realidade de seus criadores (as).

[...] os movimentos sociais são importantes fontes para produção do conhecimento, científico e não científico e este conhecimento é de ordem “paradigmática, cosmológica”, abarcando suposições sobre realidade, tanto quanto abordagens científicas para a natureza ou para a tecnologia, fornecendo novos conteúdos substanciais. Os movimentos sociais têm proporcionado contextos significativos para a formulação de novos paradigmas científicos, e que, atualmente, abrangem os estudos feministas, ecológicos, afro-americanos e um amplo envolvimento com as ciências e teorias sociais, formadas pela intervenção cognitiva dos movimentos (KLEBER, 2006, p.41).

A sede e trabalho do IRS na Cidade Estrutural-DF contribuiu para formação de uma nova visão sobre o LI, ainda bastante estigmatizada como marginalizado e carente. A formação de jovens músicos e as ações de inclusão social ali praticadas

¹<http://tecnologiasocial.fbb.org.br/tecnologiasocial/banco-de-tecnologias-sociais/pesquisar-tecnologias/tecnologia-social-de-educacao-musical-modular.htm>

ampliam a difusão da capacidade criativa existente na região, além de abrir portas para novas iniciativas que explorem positivamente o potencial dos atendidos quer sejam moradores locais, ou de regiões periféricas do Distrito Federal, ou do entorno de Brasília.

— O PROGRAMA EDUCACIONAL SÓCIO-INCLUSIVO

No período inicial de construção do Programa Educacional IRS, o trabalho sócio-educacional musical tinha como foco principal o fortalecimento de vínculos entre os alunos que formavam a comunidade atendida, sendo que muito jovens vivenciavam uma cultura de violência cotidiana. O crescimento do projeto acarretou a necessidade de organização de uma estrutura educativa, e a organização de um programa sócio-educacional. Neste momento, houve uma mudança no foco de atuação, focando na formação musical em grupo e na realização de apresentações musicais como o objetivo de conquistar financiadores e apoiadores de forma geral. Os resultados dessa estratégia foram positivos e atraiu mídias espontâneas, voluntários e parceiros financiadores.

Devido ao perfil da população, ainda leiga na formação musical foi necessário compilar técnicas de educação musical. Foi necessário contextualizar os conteúdos e organização uma formação modular. Foi criada uma metodologia própria que permitiu visualização de objetivos, reprodução de procedimentos, repetição de técnicas e, por fim, a replicação de resultados dentro da comunidade. Buscou-se o ensino modular, que possibilita o acompanhamento cognitivo do aluno concentrado mais em suas habilidades do que nas suas inabilidades. Outros focos estão nas relações interpessoais, nos espaços educacionais, no trato individual de cada disciplina e na avaliação individual e não genérica.

No ano de 2006, após a pesquisa de metodologias mais abrangentes e criativas de ensino instrumental, foi possível vivenciar o método Suzuki em com os programas: “Os Pequenos Mozart” e “Amadeus”, que fazem parte da escola de música Instituto Casa de Cultura do Rio de Janeiro. Neste momento, o trabalho que era exclusivamente coral

foi ampliado para a formação de uma orquestra de cordas friccionadas na instituição.

Por esses acontecimentos, o Programa Educacional do IRS foi construído a partir da vivência local, dialogando com os problemas e soluções que os alunos apresentam para criação de um ambiente em que eles pudessem aprender música da mesma maneira que se aprende uma língua, conforme a proposta da metodologia Suzuki. A finalidade foi tentar envolver o estudante com a música da mesma forma que ele se envolve com a linguagem verbal como parte de sua vivência cotidiana. Tudo isso partindo do princípio de que a capacidade não é inata, que o talento pode ser criado e que a educação musical pode trazer soluções para as vulnerabilidades que os alunos enfrentam diariamente.

Ao considerarmos a expressão musical como fenômeno social e, portanto, elemento da cultura, é preciso lidar com um conceito ampliado de música. Nesse sentido, as estruturas sonoras, determinantes para a definição de música, são fundamentais nos processos de educação musical, mas são apenas alguns entre os múltiplos elementos que caracterizam os fios da música dentro da rede musical no âmbito da cultura. Em suma, para definirmos algo como música, é preciso que um fenômeno agregue som, mas também conceitos, comportamentos, significados e sentidos, elementos todos que, juntos, fazem com que uma determinada expressão sonora seja aceita e reconhecida, em um contexto cultural, como música. (QUEIROZ, 2017, p. 180).

No programa, a música é aprendida e, de igual modo, contextualizada em consonância com Gordon (1997), onde processo de alfabetização musical passa pelos seguintes estágios: aural/oral (só ouvindo), associação verbal (lendo), síntese parcial(lendo), associação simbólica (Percepção)-síntese composta (escrita) e também por meio de atividades improvisação/criatividade. Assim: 1) ouvimos outros a falarem a partir de um ambiente estimulador; 2) tentamos imitar a partir dos referenciais que são apresentados; 3) começamos a pensar através da aculturação e das práticas desenvolvidas e, 4) começamos a replicar.

A metodologia atendeu às especificidades de comunidades vulneráveis, a partir das necessidades, costumes e linguagem local.

A divisão modular, parte do planejamento pedagógico aplicado em oficinas musicais, com base nas fases de desenvolvimento cognitivo:

- 1ª e 2ª Fase/ projeto Notas & Canções - Atende a infância e a pré-adolescência. O projeto é aplicado em dois módulos onde os alunos são acompanhados a partir do monitoramento pedagógico e social, a fim de possibilitar a ampliação do universo informacional, artístico e cultural das crianças e adolescentes, bem como estimular o desenvolvimento dos potenciais humanos e habilidades neurais;

- 3ª Fase/ projeto Arte do Protagonismo – Atende os adolescentes e jovens. O projeto é aplicado em três módulos onde os alunos são acompanhados a partir do monitoramento pedagógico a fim de capacitá-los a se tornarem empreendedores na área musical para que possam exercer suas atividades com profissionalismo e dentro das normas legais vigentes, sendo que a totalidade dos alunos recebem bolsa de subsídio social mensal;

- 4ª Fase/projeto En-canto & En-cordas – Atende a fase adulta iniciante. O projeto é aplicado em dois módulos, onde os alunos são acompanhados a partir do monitoramento pedagógico, estimulados à criação de vínculos afetivos entre as pessoas, baseando-se nas atividades em grupos, visando, também, contribuir para um processo de aprendizagem de qualidade.

Já as oficinas sócio-educacionais aplicadas nos módulos são:

a) Oficina de Formação em orquestra e canto-coral: Os principais pontos de desenvolvimento cognitivo em ambas as oficinas são o intuitivo e artístico. A oficina conduz o aluno a reproduzir seus conhecimentos por meio do som, da equidade sonora do grupo, em seus diversos estilos musicais, e da produção e postura artística, colaborando assim com a formação do senso estético musical.

b) Oficina de Formação Teórica Musical :Os principais pontos desenvolvidos cognitivo racional são os filosóficos, etimológicos e históricos, a escrita e a leitura no letramento dos signos musicais.

c) Oficina de Formação Instrumental: O principal ponto de desenvolvimento cognitivo é o motor. Nessa oficina a musicalização instrumental é trabalhada a repetição sistemática que possibilite o aprendizado, independente da faixa etária, classe social ou conhecimentos preexistentes.

d) Oficina de Formação no idioma Inglês e: O principal ponto de desenvolvimento cognitivo racional para complementação da formação educacional regular do aluno assistido. A oficina de Formação no idioma Inglês busca de forma contextualizada ensinar o idioma a partir das vivências humanas dos alunos no seu dia a dia e na aprendizagem musical.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato apresentado buscou destacar, a partir do contexto histórico da OSCIP Instituto Reciclando Sons a importância da promoção da inclusão social por meio da educação musical e, de igual modo, na atuação como multiplicador de práticas socioeducacionais junto à população brasileira socioeconomicamente desfavorecida, onde as crianças, os adolescentes e os jovens estão ávidos por oportunidades de avançarem na compreensão da sua existência e dos processos da vida.

Tendo por referência o Programa Educacional do IRS foi possível perceber que as práticas de educação musical inclusiva ali aplicadas criam uma identidade de valor social cidadão participativo a partir do fortalecimento dos princípios de atuação comunitária, cujos os méritos artísticos individuais são problematizados com base nos valores de grupo que visem uma educação e produção musical coletiva.

Onde espaços assim, são promotores da difusão da capacidade criativa existente nas regiões vulneráveis que podem além de inspirar novas iniciativas que explorem positivamente o potencial cognitivo humano, oportunizem a garantia do acesso à educação musical como instrumento de inclusão social, convivência saudável, práticas de cidadania e o fortalecimento de vínculos afetivos entre a instituição e as comunidades envolvidas.

REFERÊNCIAS

GORDON, Edwin. *Learning Sequences in Music: Skill, Content, and Patterns*. Chicago: G.I.A. Publications, 1997.

KLEBER, Magali. *A Prática de Educação Musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro Programa de Pós-Graduação em Música. Tese (Doutorado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.*

LARROSA. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação* 27, recebido em novembro de 2001, aprovado em janeiro de 2002.

MCADMS. *The Psychology of Life Stories*. Northwestern University 2115 North Campus Drive, Evanston, Illinois 60208, 2001.

QUEIROZ. Educação musical é cultura nuances para interpretar e (re)pensar a práxis educativo-musical no século XXI. *UNIRIO*, n. 18, p.163-191, maio, 2017.

SOUZA, J. Educação musical e práticas sociais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, nº 10, p. 0711, 2004.

YIN. *Case Study Research_ Design and Methods*. Series Editors LEONARD BECKMAN, Peabody College, Vanderbilt University, Nashville, 2012.

ARTIGOS

**O drama como proposta
metodológica para contribuição
crítica e social do educando**

*Gilmar Magalhães
Robson Rosseto*

Recebido em 22/03/2018
Aprovado em 21/06/2018

Este artigo busca examinar a metodologia do Drama, fundamentado nos estudos de Beatriz Cabral, com vistas ao desenvolvimento do educando em sua formação crítica e social. Um processo dramático foi desenvolvido, com base na obra clássica *Romeu e Julieta* de William Shakespeare com uma turma de adolescentes em situação de vulnerabilidade social. A proposta utilizou especialmente duas estratégias do Drama para o envolvimento dos participantes: professor-personagem e estímulo composto. Ao longo da experiência, constatou-se a importância de o professor propor desafios e criar novos espaços criativos que propiciem o engajamento do educando, bem como o potencial pedagógico do Drama para a construção de um conhecimento crítico e reflexivo.

Palavras-chave: drama, professor-personagem, estímulo composto.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como proposta refletir os procedimentos da metodologia do Drama na educação e a sua contribuição para o desenvolvimento social do educando no meio em que vive. A prática realizada foi desenvolvida com uma turma de 16 educandos do Instituto Salesiano de Assistência Social- ISAS¹, com faixa etária entre 13 e 17 anos de idade.

A dramaturgia *Romeu e Julieta* de William Shakespeare foi selecionada, com destaque para a história de amor que envolve um casal de jovens apaixonados proibidos de vivenciar sua experiência amorosa mediante a rivalidade de suas famílias. A delimitação do processo dramático pela obra *Romeu e Julieta* foi

¹ Instituição social, situada na Rua Santa Catarina, nº 1750, bairro Guaíra, na cidade de Curitiba. A entidade visa o desenvolvimento integral e o fortalecimento de vínculos afetivos dos adolescentes participantes, com atividades artísticas, socioeducativas e recreativas, disponibilizadas no contra turno escolar. Para mais informações acessar: <http://www.dombosco.net/comunidade/curitiba-isas/>

² O desenvolvimento prático da pesquisa foi realizado por mim, professor responsável da turma de adolescentes selecionada, sob a orientação do orientador, professor Dr. Robson Rosseto.

associada ao envolvimento do participante através da estratégia do estímulo composto, sistematizada pelo pesquisador John Somers (2011), definido como um conjunto de diferentes artefatos, contendo fragmentos de texto, imagens de época, objetos e documentos envelhecidos, dentre outras possibilidades.

O pressuposto desta investigação é que se metodologia do Drama tiver ressonância no interesse dos participantes, o engajamento poderá criar possibilidade de que algo lhes aconteça, contribuindo assim, com a sua capacidade de agir com autonomia e responsabilidade na interação com a sociedade. A opção pela proposta metodológica do Drama, desenvolvida com adolescentes em situação de vulnerabilidade social surgiu ao pensar o papel do professor, a partir do seguinte pensamento de Paulo Freire: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” (1996, p.21)

O Drama como método de ensino, desenvolvido na Inglaterra, investigado no Brasil a partir dos anos de 1990, especialmente por Beatriz Cabral, tem origem anglo-saxônica e foi desenvolvido por Cecily O’Neill, cujo significado está relacionado ao termo *process drama*, também conhecido como *drama in education*. Segundo Cabral, trata-se de “[...] uma atividade de construção da narrativa teatral em grupos, onde o diretor, professor ou coordenador assume o papel de dramaturgo, intervindo na cena na medida em que propõe ações [...]” (2007, p. 48). De fato, é

[...] um processo de investigação artística e pedagógica que possui o potencial de proporcionar apropriação da linguagem cênica e a exploração de questões e problemas acerca da vida social e das relações humanas, oferecendo ao indivíduo a oportunidade de definir e clarificar sua própria cultura. É uma atividade criativa que se desenvolve em grupo e evoca uma atmosfera dramática que permite aos participantes vivenciarem uma experiência estética. (CABRAL e VIDOR, 2013, p. 18)

O Drama desenvolvido nos espaços pedagógicos é uma atividade dramática alicerçada em um contexto ficcional, explorada por meio da improvisação. O método, de caráter processual, impulsiona os sentimentos e o intelecto dos participantes, que requer constante negociação com o propósito de compreender os sentidos e os impactos dos acontecimentos

cênicos vivenciados. Como processo, o Drama articula uma série de episódios, a partir de um pré-texto que delimita e potencializa a construção da narrativa teatral em grupo.

Diante de tal concepção, perguntou-se na pesquisa realizada: como as estratégias do Drama podem atrair/seduzir o indivíduo ao ponto dele se envolver e experimentar uma vivência estética? É possível o professor transitar entre o papel de artista e educador dentro de uma instituição de ensino? Essas indagações nortearam a proposta com base nos princípios do Drama, desenvolvida em três encontros de 4 horas cada. O processo dramático realizado com os educandos utilizou a obra *Romeu e Julieta* como pré-texto³, sendo a base de apoio para o processo, o fio condutor, na medida em que sugeri papéis, obstáculos, tramas e o caminho a ser percorrido para a construção da narrativa a partir do improvisado. No primeiro encontro, dias antes da proposta do Drama ser lançada para os educandos que participaram do processo, entreguei em mãos uma carta convidando-os a participarem da vivência cênica. A escrita continha fragmentos da seguinte citação:

A experiência requer que algo nos Aconteça ou nos Toque e isso requer parar: Parar para Pensar, parar para o Olhar, parar para Escutar, pensar mais Devagar, olhar mais Devagar, escutar mais Devagar; parar para Sentir, se ater mais nos Detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a Atenção e a Delicadeza, Abrir os Olhos e os Ouvidos, falar sobre o que nos Acontece, aprender a Lentidão, aprender a Escutar os outros, cultivar a arte do Encontro, calar muito, ter Paciência e dar-se Tempo e Espaço. O Sujeito da Experiência tem paixão, ele Sente, Sofre, Padece e Se Transforma. Ele é Passivo, Receptivo, mas não quer dizer que não aja, um agir calmo e coerente, com sabedoria. A Experiência é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem 'pré-ver', nem 'pré-dizer'. (BONDÍA, 2002, p. 24)

³ Segundo Beatriz Cabral o "Pré-Texto refere-se ao entendimento de que um texto - literário, imagético, temático (coletânea de fragmentos sobre um mesmo tema) - deve figurar como pano de fundo para orientar as opções do diretor e/ou professor durante o processo de montagem ou investigação artística." (2007, p. 48)

Ao apresentar trechos do texto de Jorge Larrosa Bondía, convidei-os a estar disponíveis para criar a possibilidade de que algo lhes passasse, lhes acontecesse e lhes tocasse, pois segundo o autor a experiência requer um gesto de interrupção. Após a entrega da carta cada qual fez a sua leitura e o tema gerou questionamentos entre os educandos. As perguntas acerca do texto de Bondía começaram a surgir e me coloquei no papel de mensageiro com a incumbência de entregar-lhes a carta, sendo assim, as suposições e reflexões acerca do contexto ficcional ficaram por conta deles. A carta também trouxe pistas que despertaram curiosidade, tais como: o desenho de um brasão, o ano de 1595, uma parte do texto escrito na língua italiana⁴, um papel envelhecido e o envelope lacrado com cera. A carta, além de convidá-los para vivência e trazer algumas pistas, foi um fator de motivação que instigou os educandos a quererem participar da proposta.

A condução do processo dramático ocorreu a partir da estratégia metodológica do Drama, chamado de *teacher in role* e traduzido por Professor-personagem, por Beatriz Cabral (2006). A estratégia propõe a atuação do docente enquanto Professor-personagem, uma atuação assumida intencionalmente em sala de aula, como coautor da cena desenvolvida. O Professor-personagem é a mediação na qual o professor assume personagens durante a criação do processo narrativo, com o objetivo de estimular os estudantes a entrarem no contexto da ficção. Este procedimento exige que o professor atue como ator na atividade docente, contribuindo com um processo de ensino-aprendizagem mais participativo, pois esta proposta é um forte estímulo para o educando engajar-se no processo cênico. Nessa perspectiva,

O professor, através da representação de um personagem durante o processo, favorece a aproximação do aluno à literatura através da materialização do texto pela sua atuação, abrindo perspectivas de introdução da linguagem teatral de forma lúdica e surpreendente para os alunos. (VIDOR, 2012, p. 107)

⁴ Ordinate Sua Maestà il Re (q. D.g) ha l'onore di evitare AV Escenica per vivere un'esperienza che Escenica, verificata in stanze reali of Instituto Salesiano, il 28° giorno di atual, a 13h. 1595 10 di Julio Palace.

No segundo encontro, os educandos foram recepcionados pelo Professor-personagem caracterizado com figurino do século XVI, representando o dramaturgo William Shakespeare (Figura 1).



Figura 1 - Professor-personagem. Fonte: Felipe Segat (2017)

A sala de aula foi ambientada com pouca luz, lustre de velas no teto e música renascentista. Na primeira parte do encontro, o Professor-personagem encenou um fragmento do primeiro ato da dramaturgia de Romeu e Julieta sem que os participantes soubessem de qual texto dramático se tratava. O trecho que versa a história de disputas entre as duas famílias foi o ponto de partida para que os estudantes continuassem a criação da narrativa cênica. Em seguida, os participantes se dividiram em dois grupos, sendo um intitulado como “Grupo do duelo”, e outro como “Grupo do baile”. O grupo do duelo se deslocou para outro espaço, recebendo adereços como espadas, um pacote de bexigas, pó colorido, tecido de cores diferentes e uma tesoura. Os referidos adereços serviram de estímulo para criação de uma cena de duelo improvisada. O grupo do baile permaneceu na mesma sala, na qual a música renascentista estava compondo o ambiente. E para o desencadeamento dramático, o grupo recebeu máscaras,

figurinos do século XVI e um pergaminho com um trecho do texto dramático original, contendo o relato do primeiro encontro de Romeu e Julieta.

Os referidos artefatos incentivaram a participação ativa dos educandos na construção da proposta cênica. O grupo do baile criou uma coreografia e encenou o encontro do casal em uma determinada parte da dança. O Grupo do duelo criou uma cena de enfrentamento entre duas gangues, na qual todos morreram com exceção de uma mulher. Os estudantes criaram, propuseram e vivenciaram por meio da improvisação cênica, como se estivessem em outra situação ou lugar, assumindo papéis de personagens. Cabe destacar que a improvisação teatral é uma prática importante na metodologia do Drama, segundo Robson Rosseto “Improvisar é criar, jogar, arriscar, transformar uma ideia num espaço privilegiado para a concepção poéticas e simbólicas. No âmbito do ensino, esse fazer pode desencadear processos de aprendizagens que contribuem para formação de sujeitos autônomos.” (2013, p. 12) Baseado num processo de exploração e investigação, a proposta do Drama se utiliza da improvisação teatral, nos quais os educandos participam da criação de personagens e do enredo, fundamentada no pré-texto.

Na segunda etapa da aula, o Professor-personagem caracterizado de Shakespeare, encenou outro trecho da história, o 3º ato da peça, momento em que o pai de Julieta a proíbe de relacionar-se com Romeu. Ao mesmo tempo, ele apresentou para os estudantes estímulos compostos, uma mala e uma maleta, quando relatou que esses foram os únicos vestígios deixados pelo casal de apaixonados. Alicerçados na trama de Romeu e Julieta, os participantes foram encorajados a entrar no mundo da ficção através da ambientação sonora, dos figurinos da época e dos objetos/estímulos contidos na mala e na maleta. Os materiais ofertados aos educandos para a investigação do tema proposto foram os seguintes: objetos da personagem Julieta (Figura 2), uma mala vermelha contendo um vestido, uma camisola, objetos de adorno pessoal, uma rosa seca, um bilhete de amor, um pequeno baú e dentro dele um colar, um frasco de vidro, um brasão, duas fotos e uma certidão de casamento.



Figura 2 - Estímulo composto Julieta. Fonte: Gilmar Magalhães (2017).

No outro pacote de estímulos, objetos do personagem Romeu (Figura 3), uma maleta de couro contendo uma camisa, um brasão, um punhal, uma pena, uma pulseira de couro com uma cruz, um saquinho com uma pedra preciosa, um lenço feminino, duas fotos e um pequeno baú com um anel escrito a inicial da família.



Figura 3 - Estímulo composto Romeu. Fonte: Gilmar Magalhães (2017).

Uma atenção especial foi destinada para a construção dos objetos e dos documentos, confeccionados nos mínimos detalhes. O brasão foi produzido artesanalmente com um pedaço de lata velha, as roupas foram deterioradas com pó de café, as fotografias foram impressas em papel fotográfico e tiveram as bordas queimadas, a rosa foi deixada debaixo de sol e chuva para envelhecer naturalmente, os bilhetes e documentos envelhecidos por betume e a letra manuscrita foi elaborada com base na caligrafia da época, século XVI. A riqueza de detalhes dos objetos sugere a motivação para a ação dos participantes, além de incentivar as possibilidades de desenvolvimento da narrativa e imersão no contexto de ficção. Portanto,

A característica mais importante do pacote de estímulo, entretanto parece ser o envolvimento emocional do grupo com o tema. Se o cruzamento de artefatos, a história de origem do pacote e o seu foco dramático forem convincentes e esteticamente bem resolvidos, a atenção ficará concentrada nos conflitos subjacentes à trama, e será afastada a possibilidade de a ação se transformar em mera ilustração das situações sugeridas. (CABRAL, 2006, p.37)

Importante ressaltar que a dedicação do professor e o tempo empregado para preparar os materiais que irão compor o estímulo composto é fundamental para o envolvimento do educando, pois "Uma experiência bem sucedida não pode acontecer se os participantes não acham relevância no material explorado." (SOMERS, 2011, p.178) O estímulo composto tem o potencial de provocar um problema a ser investigado pelos participantes, fornecendo um potente apoio inicial para a criação da narrativa cênica, sendo um alicerce de orientação contínua no processo criativo.

Ao receber os pacotes de estímulos, a turma levantou possibilidades sobre os significados individuais de cada material (Figura 4). Em seguida os participantes se dividiram em quatro grupos, quando o processo criativo foi desencadeado pelas seguintes perguntas-chave: "Quem foram estas pessoas?" e "O que aconteceu com elas?". As respostas foram as mais diversas, porém o que mais chamou atenção foi a imersão dos educandos na investigação, ao ponto de se colocarem no lugar das personagens com base nos pacotes de estímulos.



Figura 4 - Investigação. Fonte: Felipe Segat (2017)

Os integrantes de cada grupo conversaram entre si, motivados e desafiados pelo Professor-personagem, resolveram o problema dos personagens envolvidos no pré-texto e desenvolveram histórias improvisadas a partir da investigação dos objetos. Os grupos apresentaram uns para os outros, e logo após a apresentação de cada proposta dramática, questões foram levantadas sobre os personagens expostos nas cenas. A sugestão cênica mais discutida foi quando o pai de Julieta a mandou para um convento dias antes dela fugir para se casar com Romeu, momento em que a jovem se matou porque não podia viver ao lado da pessoa amada.

Na cena mencionada, os participantes refletiram acerca do tema suicídio e da atitude tomada pelo personagem do pai de Julieta. Alguns educandos trouxeram relatos pessoais, tendo como exemplo uma jovem de 16 anos: “Meu pai não deixa nem eu sair com as minhas amigas porque acha que eu vou me agarrar com os piás. Ele não confia em mim, já tentei conversar, mas ele é um grosso [...]”. (2017) Outra educanda de 17 anos comentou sobre como pretende atuar no futuro ao ser mãe: “Quando eu for mãe um dia, eu quero escutar mais meus filhos, porque eles tem opinião,

eles podem ser meus filhos, mas eles são pessoas e eles precisam ser escutados, têm opiniões próprias, são outras pessoas e precisam ser respeitadas.” (2017) Desse modo, os estudantes examinaram e refletiram sobre as implicações da questão familiar em pauta, resolveram o problema de suas maneiras, a partir das seguintes ideias: enfrentando, conversando, engravidando, brigando, matando e fugindo.

Nesse contexto, por meio da experimentação, as práticas de improvisação contribuíram com a possibilidade dos participantes se depararem com questões da essência humana associadas com o texto dramático selecionado, como paixões, desconfianças, relacionamentos, traições e disputa de poder. O impacto desses assuntos ativou a imaginação deles e tornou-se presente na resolução dos conflitos dramáticos, apoiado nas suas referências pessoais. Nesse sentido, Rosseto (2013) afirma que os participantes criam empatia e incluem as histórias de vida por meio do jogo teatral, possibilitando a identificação do grupo com as situações apresentadas e suas ressonâncias com o contexto local.

O processo desenvolveu-se através de episódios, no qual os estudantes foram construindo, aos poucos, a narrativa cênica, mediada pela atuação do Professor-personagem. No terceiro e último encontro, a obra de Romeu e Julieta foi apresentada e discutida, sobretudo acerca da construção da narrativa sem o prévio conhecimento da dramaturgia. De acordo com os educandos, na medida em que a leitura do texto dramático estava avançando, eles constataram que o processo cênico desenvolvido estava estreitamente atrelado com a narrativa de Romeu e Julieta.

Os próprios educandos argumentaram que o fato deles não saberem qual era a dramaturgia, os pacotes de estímulos, a mala e a maleta, proporcionaram inúmeras possibilidades criativas e despertou sobremaneira a curiosidade. Ao longo do debate, os estudantes disseram que os conflitos apresentados no texto Romeu e Julieta permanecem relevantes e atuais, uma vez que os personagens desejam independência e liberdade para vivenciarem uma história de amor. British Council⁵ e a Royal Shakespeare Company,

destacam o mérito das obras de Shakespeare, quando afirmam que elas podem ajudar jovens a ampliarem seus horizontes. Efetivamente, “Os jovens poderão explorar o vibrante mundo das peças de Shakespeare e descobrir novas ideias que permeiam suas obras, graças a temas que são tão relevantes para nós hoje como eram há 400 anos.” (DEVANE et al, 2016, p.4)

A leitura da obra *Romeu e Julieta* de Shakespeare, a atuação do Professor-personagem, os figurinos da época, a sonoplastia, os adereços e a ambientação cenográfica contribuíram para a expansão das experiências estéticas. Assim sendo, o envolvimento significativo e contínuo do estudante com atividades artísticas, códigos culturais e experiências criativas colaboram para ampliar sua visão de mundo e construir suas próprias narrativas e histórias. Cabral destaca (2012) que a ação cultural, pelo âmbito do ensino, pode ser vista como a ação do professor que busca quebrar a reprodução de comportamentos e hábitos que impedem a ampliação do olhar e da percepção do estudante. Diante dessa concepção, a metodologia do Drama pode ampliar a significação da ação do professor dentro da sala de aula, especialmente no que se refere a quebra de barreiras culturais, que permite o cruzamento de diferenças, intervindo como espaço para trocas de saberes.

Após o término da vivência realizada, os educandos estavam ansiosos para saber o que realmente havia acontecido com o casal, entretanto a pergunta que mais chamou atenção foi a de uma educanda de 14 anos: “Prof. esses objetos foram mesmo de alguém?” (2017)

A ênfase no sensorial e no engajamento emocional leva à busca de estratégias que deem visibilidade e permitam o envolvimento pessoal e físico com a intertextualidade da narrativa em processo. A apropriação e reconstrução da narrativa, pelos participantes, implicam sua atualização para questões que lhes sejam significativas, a incorporação da dimensão pessoal, a possibilidade de refletir sobre seus significados ocultos, padrões de comportamento e aspectos da identidade. (CABRAL, 2007, p. 49)

⁵ O British Council é uma organização internacional do Reino Unido, encarregada na difusão do conhecimento da língua inglesa e sua cultura, mediante atividades culturais e educativas. Para mais informações, acessar o endereço eletrônico: www.shakespearelives.org.br

Com base no processo dramático desenvolvido, em função do engajamento emocional dos adolescentes, é possível afirmar que algo lhes tocou e este algo pode causar ressonâncias no meio em que vivem. É importante que os jovens aprendam por meio dos sentidos, da percepção, dado que o ser humano aprende por intermédio da experiência. Nesse sentido, a pedagogia teatral contribui na ampliação da visão de mundo dos participantes envolvidos e no entendimento do papel social do jovem na sociedade, bem como os mecanismos para a conscientização do seu próprio desenvolvimento dentro da coletividade.

A estratégia do Professor-personagem proposto por Beatriz Cabral, colabora no processo de interação e de mediação na relação professor e estudante, na ampliação dos seus horizontes, contribuindo na transição entre o papel de artista e educador dentro de uma instituição de ensino. Por sua vez, o estímulo composto é uma possibilidade metodológica imersiva, capaz de seduzir os participantes para o envolvimento necessário para uma experiência, com base em um conjunto de estímulos, os quais sugerem inúmeras possibilidades de criações, despertando assim a curiosidade dos participantes.

Tendo em vista os aspectos observados, é importante desordenar a relação professor-estudante, modificando os lugares que frequentemente ambos ocupam, desestabilizando as hierarquias, para permitir o cruzamento de fronteiras e a criação de espaços possíveis para a expressão das vozes, muitas vezes, silenciadas. A metodologia do Drama de um modo lúdico e improvisacional proporciona a imersão dos participantes envolvidos numa realidade imaginária fazendo-os viver por meio de personagens aquilo que está sendo criado simultaneamente com o processo de criação do drama.

A cada etapa do desenvolvimento dramático, a construção do conhecimento ocorreu em grupo, mediante reflexão das informações recebidas, decorrentes das situações criadas e mediadas pelo Professor-personagem. A eficácia desse método de ensino perpassa os aspectos estruturais e as suas estratégias garantem ao professor o exercício de escutar/perceber o estudante ao abrir oportunidades para que ele investigue as situações dramáticas baseadas em suas experiências.

REFERÊNCIAS

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência do saber e o saber da experiência. Revista brasileira de educação, Rio de Janeiro, n. 19, p. 22-28, jan. 2002.

CABRAL, Beatriz. Ação cultural e teatro como pedagogia. Sala preta, São Paulo, v. 1, n. 12, p. 4-17, jun. 2012.

_____. O professor dramaturgo e o drama na pós-modernidade. Revista Ouvirouver, Uberlândia, n. 3, p. 47-56 jan./dez. 2007.

_____. O Drama como Método de Ensino. São Paulo: Hucitec, 2006.

CABRAL, Beatriz; VIDOR, Heloíse Baurich. MACBETH EM DRAMA: entre a performance e a representação. In: SILVEIRA, Fabiane Tejada da; FERREIRA, Taís; LEITE, Vanessa Caldeira (orgas.). Conversações sobre Teatro e Educação. Porto Alegre: Observatório Gráfico, 2013.

DEVANE, Sir Ciarán et al. Shakespeare vive nas escolas: material didático para professores. Trad. Fernanda Sampaio. British Council, 2016.

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

ROSSETO, Robson. Jogos e Improvisação teatral: perspectivas metodológicas. Guarapuava: Unicentro, 2013.

SHAKESPEARE, William. Romeu e Julieta. Trad. Bárbara Heliadora. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

SOMERS, John. Narrativa, Drama e Estímulo composto. Revista Urdimento, n. 17, p. 175-185, set. 2011.

VIDOR, Heloíse Baurich. Macbeth apropriado: o texto em processos de teatro na escola via drama e professor-personagem. Revista Ouvirouver, Uberlândia, v. 8, n. 1-2 p. 98-108 jan./jun. - ago./dez. 2012.

Giacomo Bartoloni 60 anos: uma reflexão sobre as narrativas de sua carreira no festival em sua homenagem

*Fábio Bartoloni
Teresinha Prada*

Recebido em 16/07/2018
Aprovado em 20/09/2018

O artigo apresenta reflexões sobre o *Festival Giacomo Bartoloni 60 Anos*, ocorrido de 9 a 11 de agosto de 2017 no Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, aproximando-se de teorias que sustentam a história e suas biografias construídas em narrativas, debatendo-se a trajetória desse docente e intérprete de músicas para violão de concerto, cujo trabalho composicional assume outra faceta em sua carreira e isso será aqui enfatizado. O evento seguiu o modelo de um festival de violão clássico para homenagear os 60 anos desse violonista, organizado por Gilson Antunes, Cleyton Fernandes, Fábio Bartoloni (ex-alunos), Gisela Nogueira e Luciano Morais (ex-colegas), com uma programação visivelmente planejada com o intuito do referido tributo ao violonista, no entanto, a ocasião propiciou debater a atividade artístico-cultural do meio erudito musical, a docência, incluindo o nível superior e o papel da universidade pública, bem como o retrato de uma geração que viu o violão passar de instrumento marginalizado a atuante na tradicional música de concerto.

Palavras-chave: narrativa histórica, música de concerto, violão clássico, docência.

NARRATIVAS DE UMA TRAJETÓRIA MUSICAL

O *Festival Giacomo Bartoloni 60 Anos* ocorreu de 9 a 11 de agosto de 2017 no Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) para homenagear os 60 anos do violonista Giacomo Bartoloni. Seguindo o modelo de um festival de música erudita, ou seja, masterclasses, palestras, mesas e concertos, toda a programação¹ do *Festival Giacomo Bartoloni 60 Anos* (doravante chamado FGB) foi centralizada na trajetória desse paulistano. Esse ex-aluno de Henrique Pinto (1941-2010), Abel Carlevaro (1916-2001), Guido Santórsola (1904-1994) e Marília Pini (1937-) fundou

¹ Programação completa em <https://www.scribd.com/document/36799889/Programacao-completa-do-Festival-Giacomo-Bartoloni-60-Anos>

em 1987 o Bacharelado em Violão na UNESP, onde alcançou a Livre-docência e o Doutorado em História. É intérprete de consolidada carreira, inclusive internacional, realizando o Duo Franco/Brésilien com Frédéric Bernard desde 1991, gravando uma dezena de CDs lançados na França. Como camerista, integrou o *Violão Câmara Trio*, gerando em 1989 um disco referencial para o violão ao lado de Henrique Pinto e Ângela Muner, além do Duo Bartoloni com o filho Fábio Bartoloni e o *Quarteto Bartoloni*, integrado pelos filhos Fábio, Bruno e Felipe Bartoloni. Outrossim, tivemos no FGB a chance de perceber seu trabalho de compositor premiado – algo que será exposto no presente texto.

Reconhecemos enlaces desse evento artístico-musical e acadêmico com teorias do filósofo francês Paul Ricoeur (1913-2005), especialmente em seu texto-chave *Tempo e Narrativa* de 1983², posto que durante o FGB observamos, anotamos e gravamos relatos que, posteriormente, foram considerados para a feitura desse trabalho. Vamos iniciar pela conceituação da “narrativa histórica” de Ricoeur e, ao final do artigo, nos aprofundaremos na composição de Bartoloni.

A análise historiográfica com Ricoeur encaminha-se pela narrativa, diferentemente dos modelos em voga que então seguiam um discurso supostamente neutralizado pelo uso de dados e documentos. De acordo com o historiador José Barros:

A frase lapidar de que “toda história é narrativa”, pronunciada por Ricoeur no seio de uma historiografia francesa que durante décadas cultivara o discurso de desprezo em relação ao factual, ao biográfico, (...) invadiu como um raio inquietante a tranqüilidade celeste de uma historiografia.

(...) A consciência da narrativa (necessária) da História, reafirmada por Paul Ricoeur, apresenta implicações importantes, sendo a mais importante delas assegurar o retorno do vivido, da sensibilidade e da ação humana a uma historiografia que nos casos extremos parecia quase se abstrair do homem. (BARROS, 2012, p.2)

² Essa obra é o trabalho mais relevante de Ricoeur, composta por três volumes, sendo que utilizamos aqui a mediação de historiadores especialistas em seus conceitos para abordar a Narrativa como descrição do que vimos nos relatos produzidos durante o FGB.

A narrativa por Ricoeur é uma trama constituída de diversos episódios e personagens ligados e justapostos ao enredo mais amplo, daí resultando uma totalidade significativa. A comissão organizadora, ao estabelecer uma lista de convidados ao FGB, aponta para uma direcionalidade nessa trama totalizante, dando significado à história do homenageado. Contribuem para essa construção de sentidos: o local escolhido, emblemático, a UNESP, onde atuou por quase 30 anos; a vinda de colegas de infância, de atuação profissional e de ex-alunos, propiciando a presença de três gerações. Viu-se a ênfase na identidade desse levantamento histórico sobre o violonista/compositor/professor Bartoloni.

Muitas experiências de Bartoloni foram revividas no FGB e, com isso, a própria história do violão em São Paulo. O FGB trouxe à tona “eventos” adjacentes à trajetória de Bartoloni, que se mostraram cruciais para a história do violão de concerto brasileiro. Ricoeur aponta que um “evento” qualitativo pode produzir pontos de virada na narrativa, e como afirma Barros “pode assinalar o início de um processo, demarcar o seu fim, produzir uma mudança de curso, agregar mais movimento a um processo em andamento, estancar este processo, ou acrescentar ao relato um novo elemento informativo” (BARROS, 2012, p.8).

À maneira de historiador, os convidados escolheram eventos, argumentando-os em ordem. Vimos que cada um, seguindo as definições de Ricoeur, apoiou sua narrativa em referências reais, porém esta se estende da construção de quem narra à de quem ouve, ou seja, está plena de significados, recriando momentos vividos e aguardando uma ressignificação:

Com a narrativa histórica proposta por Ricoeur, o que se busca não é, portanto, mostrar meramente o que se passou, mas sim estabelecer uma referência a este vivido e depois retornar a ele. Emergindo do vivido, a narrativa a ele retorna, transformando-o e transformando-se em um único movimento, de tal maneira que se pode dizer que a narrativa histórica é uma reflexão do Vivido sobre si mesmo, através das imprescindíveis mediações do historiador que constrói o texto e da atividade recriadora do leitor que recebe e ressignifica a obra historiográfica, compreendendo, através dela, a si mesmo e ao mundo. (BARROS, 2012, p.16).

Nesse enlace dos momentos apresentados no FGB com conceitos de Ricoeur, vemos verossimilhança entre a busca de dados pelo historiador, a narrativa por ele obtida, e a apreensão do receptor; os relatos no FGB foram plenos de levantamentos históricos, narrados e debatidos com a plateia, que já demonstrava *in loco* suas recriações das narrativas apresentadas, por meio de perguntas. Apoiado pela perspectiva de Ricoeur – no processo de interpretar narrativas construídas, admitindo-se tanto o individual quanto o coletivo – o método de investigação conhecido por “história de vida” e a pesquisa (auto) biográfica são conceitos para a nossa interpretação do FGB. Como esclarecem Passeggi *et al*:

(...) não se trata de encontrar nas escritas de si uma “verdade” preexistente ao ato de biografar, mas de estudar como os indivíduos dão forma a suas experiências e sentido ao que antes não tinha, como constroem a consciência histórica de si e de suas aprendizagens nos territórios que habitam e são por eles habitados, mediante o processo de biografização.

(...) Assim, conhecer, ouvir, ler a vida do outro é um modo de formação. (PASSEGGI ET AL, 2011, p.371)

Soubemos no FGB que os estudos violonísticos de Bartoloni iniciam na infância, por depoimento próprio, reiterado por colegas, em aulas particulares com Henrique Pinto, em ambiente informal (a casa do professor). O ambiente não-formal surge com a frequência a récitas de colegas ou rodas de violonistas (à casa de Ronnel Simões, na capital paulista). A graduação em Música é um ponto de virada para o ambiente formal, que irá leva-lo ao nível de Livre-docente. Tais transições da sua formação inicial à graduação, ao Mestrado e desse ao Doutorado foram apresentadas como marcos em sua carreira, ao encontro do que afirmam Passeggi *et al* sobre esses momentos como

etapas de transição estatutária e identitária, suscetíveis de se revelarem nas escritas de si, seja em gêneros acadêmicos autobiográficos já consagrados na tradição da universidade brasileira como dispositivos de (auto) avaliação, tais como os *memoriais acadêmicos e de formação* (...), a escrita de si é considerada como um

dispositivo mediante o qual a pessoa que escreve é levada a refletir sobre seu percurso de formação formal, não-formal e informal. Consideramos que escrever e interpretar o que foi significativo para determinar modos de ser, seja como aluno seja como professor-pesquisador-orientador, são, ao mesmo tempo, atividades formadoras e podem dar acesso ao mundo da academia visto pelos olhares de seus protagonistas (PASSEGGI ET AL, 2011, p.373).

Esse “olhar de protagonista” de Bartoloni – que com certeza passou parte de sua carreira acadêmica entre relatórios de pesquisa, memoriais (auto)descritivos e inúmeros currículos – perpassa aos colegas e participantes do FGB, que o continuam e narram ao público “eventos” da sua trajetória, baseando-se em *résumés*, ementas, dissertação, tese, livros resultantes, ou seja, reutilização do material um dia construído por Bartoloni, e agora, certamente, relido pelo olhar desses convidados, participantes e público. O que uma pessoa decide colocar em relevo para uma (auto)biografia é o essencial, ou, como denominam, o “fato biográfico”; citando Christine Delory-Momberger (2008), Passeggi *et al* afirmam que, para essa autora,

(...) o *fato biográfico* é esse viés que acompanha tudo o que percebemos e compreendemos ao longo de nossa vida. Trata-se de um espaço-tempo interior, que preexiste à escrita efetiva, mas que encontra na narrativa sua forma de expressão, a ponto de confundir-se com ela. Na narrativa de si, como ato autopoiético, o autor vai construindo uma *figura de si*, no exato momento em que se anuncia como sujeito e se enuncia como autor de sua história (PASSEGGI ET AL, 2011, p.381).

Soma-se a isso o conceito de auto-relato, “um *locus* privilegiado do encontro entre a vida íntima do indivíduo e sua inscrição numa história social e cultural. A biografia, ao tornar-se discurso narrado pelo sujeito autor e protagonista, instaura sempre um campo de renegociação e reinvenção identitária” (CARVALHO, 2003, p.284). Complementando a relevância da narrativa e do auto-relato está o Tempo, ou os níveis de tempos, como informa Carvalho, retomando o

conceito de círculo trifásico de Ricoeur (mimeses I, II e III), que transpassa o ato narrativo, que então passa de um tempo prefigurado da ação,

no nível do vivido e da experiência em mimese I, para um tempo configurado simbolicamente pela composição narrativa em mimese II, tendo em vista comunicar uma experiência a alguém, o que caracteriza o terceiro tempo enquanto tempo da alteridade, onde se comunica o narrado para alguém. Assim, tem-se o tempo refigurado em mimese III, que restitui à ação o tempo vivido do leitor, completando o ciclo dessas operações narrativas, onde o sentido nunca se encerra num fechamento ou cristalização (CARVALHO, 2003, p.289).

A *mimese* aqui tratada não se configura como imitação, mas como tomada de consciência do fato biográfico, compartilhada tanto por narradores quanto por receptores. Essa é uma integração que ultrapassa construções individuais e meramente factuais; trata-se de elos “entre sujeito e história bem como entre os acontecimentos e sua reconfiguração na tessitura de vidas narradas” (CARVALHO, 2003, p.293). Um consagrado autor nesse viés, apontado por Carvalho, é Pierre Bourdieu (1930-2002), cujo trabalho sobre “história de vida”

descreve uma série de posições ocupadas pelo mesmo agente (ou um mesmo grupo) em estados sucessivos no campo a que pertence. Tomando o conceito de campo social como um espaço de relações materiais e simbólicas onde se posicionam os sujeitos.

(...) A noção de biografia (...) opera com a idéia de que os indivíduos são atravessados por movimentos culturais e processos históricos involuntários.

(...) não está em foco uma recuperação de dados biográficos de cunho individualista e psicológico, mas sim a reconstrução, através dos relatos autobiográficos, da trajetória histórica e cultural de um determinado grupo, ou ainda, das forças que constituem um campo social (CARVALHO, 2003, p.294).



Figura 01. Mesa-redonda “Violão Paulista nos últimos 30 anos”, da esquerda para a direita: Gilson Antunes, Cleyton Fernandes, Paulo Porto Alegre, Gisela Nogueira e Edelson Gloeden. Foto: Fabio Bartoloni.

Vimos considerações de convidados e participantes feitas fundamentalmente para se comunicar com a plateia do festival, apoiando-se em apontamentos para relatar a história de vida de Bartoloni, colaborando para recriar informações, posto que ao descrever “situações de vida, e *argumentar* sobre problemas significativos e recorrentes em sua vida e como ele/ela se relaciona com isso” é que o interlocutor integra “o circuito dialógico da produção do conhecimento” (CARVALHO, 2003, p.295). Carvalho aponta ainda o trabalho de Edward Bruner, que organizou os processos da pesquisa biográfica em quatro níveis:

O primeiro é o relato dos povos e/ou sujeitos estudados sobre si mesmos (auto-relato). O segundo é o do pesquisador em seu diário de campo. O terceiro é aquele que o pesquisador faz para sua audiência (colegas/academia), com quem enriquece sua análise

para uma posterior publicação. O quarto pode ser considerado como aquele dos pesquisadores/leitores do trabalho, que o resumizam e o discutem em suas próprias salas de aula e publicações. Assim, estamos sempre recontando as mesmas histórias e ao mesmo tempo recriando-as. (CARVALHO, 2003, p.297).

Um pouco de cada nível pôde ser sentido durante o FGB. Além disso, na operação de comunicar, reinterpretar, recriar a (auto)biografia como narrativa localizam-se outras: percebemos que vários nomes foram elencados e tiveram de ser minimamente situados dentro da história de vida de Bartoloni para gerar sentido a suas próprias produções, como as biografias de Isaías Sávio (1900-1977) Henrique Pinto, Guido Santórsola e Abel Carlevaro.

Em acordo com os termos apontados por Carvalho, podemos sustentar que a área de atuação, artística nesse caso, já é em si um “campo social” que antecipa ou cria expectativas na comunidade, podendo ter ele mesmo sua identidade narrativa, dando margem a cumplicidades, consensos que ajudam a delimitar o campo, e por vezes podem inferir em questões-chave, como a questão trabalhista, muito presente – Como viver de música? Como conciliar horas de estudo e trabalho? Quais os espaços possíveis de atuação? Neste sentido, o FGB por vezes reforçou ou confrontou tais ideias dessa identidade narrativa (do campo artístico), partindo ora do homenageado, ora dos convidados ora do público.

ATIVIDADES DO FGB: REFLEXOS DE GERAÇÕES

Giacomo Bartoloni abriu o Festival em concerto com obras clássicas de Fernando Sor (1778-1839), Napoleón Coste (1805-1883), e modernas de Leo Brouwer (1939-) – este compositor que é sua grande influência musical –, além de composições próprias, como *Ditirambo*, premiada em 1979 no Concurso do Seminário Palestrina. Na segunda parte da abertura, o Duo Lucatelle-Bartoloni, formado por Daniela Lucatelle (piano) e Fábio Bartoloni (violão), subiu ao palco e o concerto seguiu com variadas formações, com obras de Villa-Lobos (1887-1959), Carmo Bartoloni (irmão de Giacomo)

e destaque para duas estreias mundiais: *Valsa* para piano solo de Giacomo Bartoloni e *Divertimento Mediterraneo* para dois violões, do compositor italiano radicado em Londres Luca Luciano, obra esta encomendada em razão do festival.

Nessa abertura do FGB, vê-se uma identidade buscada, a do homenageado, como oriundo do violão de concerto, de formação clássica, porém aberto a autores que buscaram pontos de mudança, como Villa-Lobos e Brouwer. Essa identidade é, sem dúvida, corroborada por colegas de sua geração, que passaram pelos mesmos acontecimentos, porém, de forma subjetiva, é mais acentuado em Bartoloni um perfil clássico-moderno³.

No segundo dia, um masterclass de Giacomo abriu os trabalhos. Em seguida, a palestra de Teresinha Prada sobre a extinta revista *Violão Intercâmbio*, mostrando a participação de Bartoloni. Prada relatou o contexto em que surgiu a revista, fruto do *II Encontro Nacional de Violonistas* (UNESP, setembro/1993), organizado por Bartoloni, que, na plenária final do *Encontro*, sugeriu a criação de um informativo que reunisse notícias do violão de concerto. Um mês depois, saíria o primeiro número de *Violão Intercâmbio* – nome sugerido por Teresinha Prada em parceria com Giacomo. Como professor da UNESP, ele viabilizou a edição do informativo, o endereço para correspondência. Do segundo número em diante, o informativo já contava com a colaboração de Gilson Antunes e seria ampliado com o passar do tempo, com o trabalho de Ricardo Marui.

Como ex-aluna de Bartoloni na UNESP, Teresinha Prada narrou acontecimentos já distanciada temporalmente, sinalizando a importância desse veículo na difusão do violão nos anos 1990. Foi grande o debate com a plateia; os mais jovens compararam a revista às redes sociais atuais, e discutiram espaços de atuação e como viver de música ontem/hoje, sendo a preocupação com a formação musical e a manutenção de uma carreira aspectos bem discutidos; já o público mais velho valorou a revista por haver então pouco acesso a informações e por ser um reflexo da geração, simbolizando o ambiente do violão nacional.

Tal debate parece reiterar o “tempo refigurado” (termo *ricoueriano*), que traz de volta tempos vividos, por quem viveu

e completou o ciclo de operações narrativas, embora o sentido continue aberto, não cristalizado, pelo viés da audiência. A necessidade de autogerenciar uma carreira foi o ponto reforçado em mesa e discussão, sendo a revista *Violão Intercâmbio*, centro do debate, vista como uma atitude tomada, uma resposta, perante dificuldades de informação e divulgação daquele momento.

A mesa-redonda “O violão paulista nos últimos 30 anos” trouxe Edelson Gloeden (USP); Sidney Molina (**FIAM-FAAM Centro Universitário**); Gilson Antunes (Unicamp); Paulo Porto Alegre (Escola de Música do Estado de São Paulo – Tom Jobim, EMESP) e Gisela Nogueira (UNESP), mediada por Cleyton Fernandes (Universidade Federal do Cariri). Pela fala dos participantes, consideramos que o estabelecimento do violão na cidade de São Paulo (irradiando para o interior) se deu mormente pelo trabalho do uruguaio Isaías Sávio, como realizador de eventos, catalisador de uma didática, um grande número de alunos, que se tornariam concertistas e professores de futuras gerações, bem como seus contatos internacionais com Carlevaro e Santórsola. Sávio também circulou no meio violonístico do Rio de Janeiro, mantendo contato com o Duo Abreu⁴.

Após Sávio, Henrique Pinto foi o grande nome, unanimidade entre os participantes da mesa. Outras figuras destacadas foram os violonistas argentinos Jorge Martínez Zárate (1923-1993), Graciela Pomponio (1926-2007) e Miguel Angel Girollet (1947-1996). O evento mais aclamado pela mesa foram os Seminários Palestrina (Porto Alegre – RS, década de 1970), como fonte de informação que inspirou outras ações, como os encontros no Conservatório Brooklin Paulista, cujo trabalho realizado (*masterclasses*, concertos, convidados estrangeiros) impressionou pela ressonância e modelo replicado em outras gerações.

Essa mesa redonda, a nosso ver, recriou momentos e reiterou posições alcançadas pelo processo de “recriação biográfica” (modelo de Bruner supracitado) permeando o auto-relato e o diálogo com colegas para um mesmo acontecimento, como nos momentos em que imprecisões foram dirimidas e relatos completados entre os participantes, além da ideia de “campo social” (Bourdieu) pela alternância de falas entre os sujeitos que

³ Entendemos por perfil clássico-moderno os músicos com repertório tradicional que, no entanto, buscaram obras modernas e de compositores vivos para integrar seus repertórios.

⁴ Famoso duo brasileiro de violão clássico, formado pelos irmãos Sérgio e Eduardo Abreu, de carreira internacional na década de 1970.

ali estavam em uma condição de representantes, de sujeitos da trajetória de Bartoloni e, por extensão, da história do violão paulista. Mais uma vez, a preocupação com a formação da carreira foi debatida com a plateia, que comparou modelos de eventos violonísticos na divulgação de carreiras.

Ao fim do dia, um concerto contou com as presenças de Ângela Muner, Teresinha Prada, Rosimary Parra, Gisela Nogueira, Luciano Morais e Edelson Gloeden proporcionando um panorama da música de Bartoloni, bem como um repertório que ao longo de seu trabalho como docente ele privilegiou, como Heitor Villa-Lobos, Leo Brouwer, Abel Carlevaro, o erudito espanhol e vertentes da música contemporânea. Acreditamos que os concertos também foram um modo de narrar a trajetória de Bartoloni, ao recriar em performances suas escolhas estéticas como docente na UNESP.



Figura 02. Duo Fábio e Giacomo Bartoloni no recital de abertura do Festival.

Para encerrar o FGB, no terceiro dia houve dois concertos e a mesa-redonda “Trajetória de Giacomo Bartoloni Violonista”, que contou com a presença de Everton Gloeden, Teresinha Prada, Juliana Oliveira e Luciano Morais, mediada por Fábio Bartoloni. Everton Gloeden (EMESP; *Brazilian Guitar Quartet*) relembrou importantes fatos da formação de Giacomo, quase como testemunha, posto que Everton passou por eventos em comum: o início com Henrique Pinto, a ida aos Seminários Palestrina, o ambiente de muito entusiasmo, como a presença marcante de Carlevaro e Santórsola.

Em seguida, Teresinha Prada reiterou a relevância de Giacomo compositor, lembrando que é uma tradição do meio violonístico desde o período clássico a presença de violonistas-compositores, como atividade contígua ao músico, ser intérprete e compositor; nesse sentido, Bartoloni seguiu essa linha, produzindo obras e apostilas. No caso, a atração pela obra de seus ídolos, como Leo Brouwer, o levou a compor. Observando Bartoloni-violonista, Prada apontou um viés forte em música contemporânea e latino-americana. Lembrou que em 1970, o convívio com Santórsola, a partir dos Seminários Palestrina, e depois em São Paulo, causou impacto em sua futura abordagem musical com seus alunos. Na técnica, o entusiasmo veio também com o trabalho de Carlevaro, como já comentara Everton Gloeden.

Luciano Morais (UNESP) trouxe para a discussão a necessidade da compreensão da academia (a Universidade) na trajetória de Bartoloni, bem como de outros de sua geração, que reposicionaram a atividade musical em frentes como a pesquisa e a extensão (posto que a docência já se realizara plenamente pelas gerações anteriores). Nesse ponto, Morais dimensiona a pesquisa como função inerente à formação musical, a cada vez que um docente solicita de seu discente a busca por referências, gravações, leituras complementares às obras. E a extensão, a cada vez que concertos, récitas ou palestras são realizados ou apreciados, fechando o tripé que a Universidade propugna, em sintonia com uma carreira musical. Finalizando, Juliana Oliveira (Conservatório de Tatuí – SP) exortou a presença constante de Bartoloni na formação musical de muitos violonistas na cidade de Tatuí e entorno, que possui um dos melhores Conservatórios do Brasil.

Já essa mesa redonda, acreditamos, foi o momento de maior articulação entre o que cremos ser a conceituação de narrativas e sentidos. Os momentos miméticos (termo de Ricouer) foram narrados de participante em participante para/com a plateia, em busca de situar o tempo vivido da formação de Bartoloni, como foi atingido e de como agiu na esteira dos fatos (narrativos). O interessante foi ver o caminho do tempo prefigurado da ação (no caso aqui a trajetória do homenageado) ao momento da mimese III, quando o ciclo das operações narrativas se contorna na reação da plateia, que aprimorou a experiência formativa de Bartoloni, comparando-a aos momentos atuais, identificando aqueles pontos de contato com grandes nomes, ao passo que hoje há todo um circuito que trata de maneira profissional a vinda de grandes nomes do violão.

Se a mesa sobre os 30 anos do violão paulista relatou aspectos daquele tempo-espço musical, a mesa sobre a trajetória de Bartoloni já demonstrou o ponto de virada do violão, pelo ingresso deste na Universidade como curso superior, saindo da condição de instrumento à margem da cena musical de concerto.

De volta aos concertos do FGB, Fábio Bartoloni, Filipe Marllon, Luís Stelzer, Gilson Antunes e o Duo Favoritti (Dagma Eid e Patrícia Nogueira, vindas de Tatuí) revezaram-se no palco apresentando repertório variado. No encerramento do FGB, Everton Gloeden abriu a noite tocando J. S. Bach, Luís Stelzer voltou ao palco em duo com Ricardo Luccas (que também se apresentou solo), seguindo-se performances de Cleyton Fernandes, Flávio Apro e de Giacomo Bartoloni com os flautistas Eduardo Monteiro e Celina Charlier. Uma presença ilustre na plateia foi do compositor Edmundo Villani-Côrtes (1930-), ex-colega de Giacomo no departamento de música da UNESP. Pode-se afirmar que todos os concertos reuniram violonistas de três gerações, abrangendo o erudito e o universo da música instrumental, e como dissemos, acreditamos que as performances, a seu modo, também tratam da trajetória do homenageado.

O COMPOSITOR GIACOMO BARTOLONI

Durante o FGB por várias vezes surgiu o debate de como conciliar o trabalho docente e a atuação no meio artístico. As obras de Giacomo Bartoloni materializam essa realidade; professor/pesquisador/artista se simbiotizaram, em um esforço por produzir. Tal produção, a seguir analisada, reflete pontos das narrativas supracitadas, momentos como a ascensão de Leo Brouwer no meio violonístico, da diversidade da atuação musical – necessitando se autogerenciar – e da admissão do violão na universidade, frisando que na UNESP Bartoloni teve muito contato com outros compositores. Bartoloni compôs obras para violão solo, duo, trio e quarteto de violões e duo de violino e violão. A obra para violão solo foi composta ao longo de 40 anos, entre 1976 e 2016:

- 3 Estudos (1976)
- *Elíptica* (1978), originalmente Estudo n.4
- *Ditirambo*, homenagem a Brouwer (1979)
- 4 Canções: n.1 (1988), n.2 (1997), n.3 (2001) e n. 4 (2006)
- *Tango Martes* (1988)
- *Sonata Retratos* (2016)

Com exceção da *Canção n.º 4*, todas estas obras foram interpretadas ao longo do FGB. O próprio Bartoloni tocou as seguintes peças em seu concerto: 3 Estudos, Canções 1, 2 e 3 e *Ditirambo*. A peça *Elíptica* foi interpretada duas vezes, pelos violonistas Edelson Gloeden (em 10 de agosto) e Ricardo Luccas (em 11 de agosto). *Tango Martes* foi interpretada por Flávio Apro e a *Sonata Retratos*, sua mais recente composição, por Fábio Bartoloni. Apesar de não ter sido executada ao longo dos concertos, a *Canção n.º 4* fez parte do vídeo de introdução do FGB, que era mostrado antes das atividades, por isso consideramos que sua obra completa para violão solo foi apresentada integralmente.

Além disso, duas peças para duo de violões e uma para violão e flauta foram tocadas. A versão de *Gnattaliana* para dois violões (a versão original foi composta em 2000 para trio de violões) foi tocada por Giacomo e Fábio Bartoloni no concerto de abertura. A *Fantasia del Tambor* (1988) foi interpretada por dois duos: Gisela Nogueira e Luciano Morais (em 10 de agosto) e Dagma Eid e Patrícia Nogueira (em 11 de agosto). No encerramento, Giacomo Bartoloni e a flautista Celina Charlier executaram uma versão inédita da peça

7 Rituais, composta em 1995, originalmente para violino e violão.

Bartoloni nunca estudou Composição formalmente, quer seja em alguma escola ou em aulas particulares. Em sua formação musical, considera muito importante as aulas que teve com Guido Santórsola. Italiano naturalizado uruguaio, Santórsola compôs diversas obras para violão solo e música de câmara com violão. Bartoloni teve aulas com ele primeiramente em Porto Alegre, nos Seminários Palestrina, e posteriormente em São Paulo em cursos organizados pelo professor Henrique Pinto. Àquela altura dos anos 1970, Santórsola já havia composto muitas peças para violão, mas suas aulas eram mais voltadas a aspectos estéticos e de interpretação, não envolvendo estudos sobre como compor (BARTOLONI, 2004, p.125).

Outrossim, ao longo de seu período como professor de violão da UNESP, Bartoloni pôde conviver e trocar ideias com diversos compositores, tais como Nílson Lombardi (1926-2008), Edmundo Villani-Côrtes (1930-), Eduardo Escalante (1937-), Achille Picchi (1952-), Flo Menezes (1962-) e Edson Zampronha (1963-).



Figura 03. Capa da edição da Fantasia del Tambor para dois violões de Giacomo Bartoloni pela editora francesa Éditions da Camera.

De fato, o compositor Giacomo Bartoloni nasceu de um desejo de expressar o impacto que ouvir a obra do compositor cubano Leo Brouwer lhe causou. Impressionado principalmente com obras da considerada segunda fase de composição do compositor cubano, Bartoloni compôs sua série de 3 *Estudos* em 1976, aos 19 anos de idade. Nesta época Brouwer, além de ser ainda ser um violonista atuante, compôs um conjunto de obras que viriam a marcar o repertório para violão no século XX, como por exemplo, *Elogio de la Danza*, *La Espiral Eterna*, *Canticum* e *Tarantos*.

Neste período, o compositor cubano mesclou toda a influência dos festivais no Leste Europeu, como o *Outono em Varsóvia*, que ele frequentou nos anos 1960, assistindo a estreias da vanguarda polonesa, além de sua experiência nos Estados Unidos, permanecendo lá cerca de um ano, e toda a bagagem musical que ele trouxe de Cuba, incluindo traços da cultura e da música popular caribenha (PRADA, 2008, p.110-111).

Como podemos verificar na lista de obras de Giacomo Bartoloni, estes estudos de 1976 foram o início de uma carreira de compositor que vem se desenvolvendo há pouco mais de 40 anos. Apesar desta continuidade, há de se notar que suas composições estão espaçadas ao longo dos anos, pois a atividade como compositor tem sido dividida com suas trajetórias como professor e intérprete. Mas apenas três anos após o início de sua carreira como compositor Bartoloni compôs a obra *Ditirambo, homenagem a Brouwer*. Esta obra foi premiada com o primeiro lugar do Concurso de Composição do Seminário Palestrina de 1979.

Ditirambo, homenagem a Brouwer tem estrutura formal similar a *Elogio de la Danza* de Brouwer, composta em 1964. Ambas obras possuem dois movimentos que contrastam seus andamentos, sendo a de Brouwer *lento-rápido* e a de Bartoloni, *rápido-lento*.

Elogio de la Danza de Leo Brouwer (1964)

I. *Lento*

II. *Ostinato*

Ditirambo, homenagem a Brouwer de Giacomo Bartoloni (1979)

I. *Momentos*

II. *Final*

A própria referência ao *Ditirambo*, hino ou canção dionisíaca cantado entusiasticamente por um coro (DE OLIVEIRA e GERALDO, 2016, p. 59) vem da obra *Canticum*, composta por Brouwer em 1968, igualmente em dois movimentos. Há ainda uma citação do tema na *Fuga n.1* (1957), também de Brouwer.

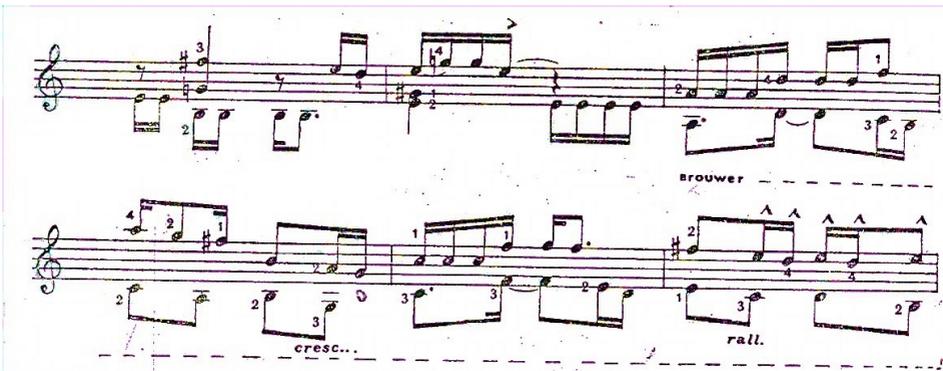


Figura 04. Trecho do segundo movimento do Ditirambo de Giacomo Bartoloni, onde há a citação do tema da Fuga n.1 de Brouwer

A obra foi publicada pela editora *Ricordi Brasileira*, como premiação do concurso. De acordo com o compositor, o título original foi alterado pelos editores para somente *Ditirambo*, pois o fato de Brouwer ser de Cuba poderia causar problemas com a censura pela ditadura militar que havia no Brasil. Este fato foi revelado publicamente durante o *I Festival Leo Brouwer*, organizado pela Universidade de São Paulo em 2008. A ocasião marcou a primeira vinda do cubano ao Brasil. Em um dos concertos do Festival, Bartoloni interpretou o *Canticum* de Brouwer e seu *Ditirambo*, onde pôde finalmente declarar publicamente, na presença de Brouwer, o título original da obra e a razão de ele ter sido modificado.

O festival de 2008 inspirou Bartoloni a compor uma nova peça que fizesse referência a Brouwer. A primeira ideia foi compor uma obra em quatro movimentos que utilizasse as quatro afinações da sexta corda do violão utilizadas por Brouwer: Fá, Mi, Mi bemol e Ré. Deste desejo nasceu sua *Sonata Retratos*, concluída em 2016. Mantendo a ideia das afinações, Bartoloni

terminou por ampliar as referências a outros dois pilares do violão clássico no século XX: Manuel Ponce (1882-1948) e Mario Castelnuovo-Tedesco (1895-1968).

Sonata Retratos de Giacomo Bartoloni (2016)

I – Prólogo (Leo Brouwer entra no recinto)

II – Allegro (Brouwer evoca Ponce)

III – Scherzo (Brouwer e Ponce continuam o diálogo)

IV – Ponce chama Castelnuovo-Tedesco, intérprete e autores animam-se mutuamente

O primeiro movimento tem uma sonoridade que alude a Brouwer, servindo como prelúdio à obra. O segundo traz a Forma Sonata, mais tradicional formal e harmonicamente, inspirado por Ponce, principalmente sua *Sonatina Meridional* (1939). O terceiro é um *scherzo* que dialoga entre dois compositores, mas também representa um diálogo entre o repertório para violão da primeira metade do século XX, desenvolvido principalmente por Andrés Segovia (1893-1987) e do qual Ponce foi um dos mais ativos colaboradores, e o repertório da segunda metade do século, do qual o violonista Julian Bream foi um dos protagonistas e que faz parte de um cenário (que inclui Brouwer) de expansão do repertório no sentido de uma estética notadamente mais moderna.

O quarto e último movimento traz Castelnuovo-Tedesco à cena, inspirado por sua *Sonata op. 77* (1934). Além disso, faz referência aos três primeiros movimentos e cita com uma variação rítmica o *Estudo 5* da série de *Estudios Sencillos* de Brouwer.

A Andrés Segovia

Sonatina meridional

Fingersätze von / Fingering by
Andrés Segovia

Manuel M. Ponce
1882 - 1948

I Campo

6 ca Ré Allegretto

The image shows the beginning of a musical score for a guitar in Ré tuning. It includes the title 'Sonatina meridional', the composer 'Manuel M. Ponce 1882 - 1948', and the performer 'A Andrés Segovia'. The tempo is marked 'Allegretto' and the piece is in 'I Campo'. The score starts with a treble clef and a key signature of one sharp (F#).

Figura 05. Motivo que inicia a Sonatina Meridional de Ponce

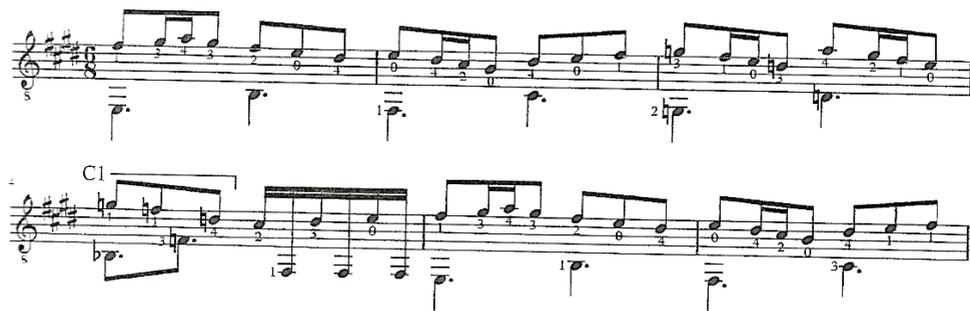


Figura 06. O motivo rítmico que inicia a Sonatina Meridional de Ponce é utilizado ao longo do segundo movimento da Sonata Retratos.



Figura 7. Sequência de oitavas descendentes a partir da nota Mi bemol do quarto movimento da Sonata op.77 de Castelnuovo-Tedesco

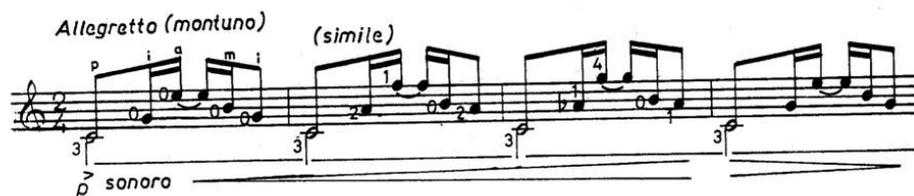


Figura 7. Sequência de oitavas descendentes a partir da nota Mi bemol do quarto movimento da Sonata op.77 de Castelnuovo-Tedesco



Figura 09. Bartoloni faz referência no quarto movimento de sua Sonata Retratos à sequência de oitavas de Castelnuovo-Tedesco (embora o faça a partir das notas Mi e Fá) e também à harmonia que inicia o Estudo V de Brouwer.

Essa ampliação da homenagem a Brouwer para outros dois compositores pode ser enxergada como uma fase mais madura de Bartoloni compositor. O próprio Brouwer em sua terceira fase deixou de lado um certo radicalismo experimental e voltou a abarcar conceitos tonais mais tradicionais (PRADA, 2008, p.119). Temos que considerar que em 1979 Bartoloni era um jovem compositor inspirado pelo Brouwer da época, então diferente do Brouwer do período mais recente e de hoje. E foi este Brouwer, que podemos considerar mais abrangente, que inspirou a obra de 2016, composta por um também mais abrangente Bartoloni. Sabendo da admiração de Bartoloni por Brouwer, Edelson Gloeden, Gilson Antunes e Teresinha Prada interpretaram obras do cubano nos concertos, além do próprio homenageado.

O COMPOSITOR GIACOMO BARTOLONI

Acreditamos que o FGB apresentou contribuições para a cena acadêmica e musical. Como observado, foi uma deferência ao docente, ora aposentado, que fundou o bacharelado em violão dentro da UNESP em 1987 e que formou dezenas de profissionais ao longo de quase três décadas de serviços públicos prestados. O fato de ter ocorrido na própria UNESP deu substância ao evento, aquiescendo mais que uma formalidade, mas um marco histórico na trajetória da música/violão nessa universidade e na cidade de São Paulo.

Ao admitirmos junto com os historiadores o conceito *ricoueriano* de que “toda história é narrativa” e que é uma reflexão do Vivido sobre si mesmo, cada fala do FGB corrobora a História do Violão em São Paulo, desde inícios do século XX até a década de 1980, e como isso se desdobrou ao longo dos anos 1990 e 2000, impactando o meio violonístico não só em São Paulo, mas em outras partes do Brasil, dado que alunos formados pela UNESP assumiram posições importantes em universidades por todo o país. Podemos considerar que além de discutir o passado, o FGB abordou a situação presente dos cursos de violão nas universidades brasileiras, bem como a própria situação destas instituições nos dias de hoje, demonstrando não a descrição estanque no ato de biografar o homenageado e seu entorno ali no FGB, mas como os sujeitos deram forma a suas experiências e sentidos transbordados.

Giacomo Bartoloni possui uma carreira rica e variada como professor, instrumentista, compositor e acadêmico, cujos memoriais acadêmicos e de formação foram ali levantados. Assim como o homenageado, o Festival foi um campo de renegociação e reinvenção identitária que construiu sua biografia, pelo discurso narrado pelos sujeitos, inclusive as facetas e possibilidades de se pensar sobre música na universidade, contendo discussões sobre história, performance, criação e educação musical. O FGB possibilitou preservar a memória e contribuir para o reconhecimento de etapas à comunidade musical universitária, ali presente, no mínimo, por duas gerações além à do homenageado.

Identificamos no evento a importância da rara homenagem em vida a um artista, mas além disso o reflexo de uma geração que, ali reunida, transmitiu uma narrativa, que por sua vez foi digerida pelo avanço temporal e pela tomada de consciência em um espaço altamente especial, simbólico, tal seja, o da academia e da própria história do homenageado, a UNESP.

Debatendo as dificuldades culturais da carreira musical e dentro da universidade, as muitas dificuldades burocráticas que a mesma impõe, demonstraram-se lados opostos às vezes, mas que podem ser atuações complementares se assim trabalhadas, encaradas como ato contínuo, do ensino à extensão e à pesquisa. Mostras dessas confluências foram

dadas tanto pelos concertistas atuantes na academia, quanto pelo fato de o homenageado ser professor, compositor premiado, cujas obras foram postas em relevo aqui para justamente estampar a possibilidade de desempenho múltiplo.

Em muitos momentos no FGB, o homenageado assumiu a fala com um tom de conscientização, próprio de quem já releu vários pontos de sua trajetória com o devido distanciamento temporal. Ao mesmo tempo, demonstrou ter tido ele mesmo um caminho contínuo a vários colegas de sua geração e, com isso, responder a dúvidas de muitos estudantes na plateia, campo social desse determinado grupo, onde o binômio formação–manutenção de uma carreira artístico-musical parece ter sido a grande pergunta que o FGB teve que debater.

REFERÊNCIAS

BARROS, José D'Assunção. Tempo e Narrativa em Paul Ricoeur: considerações sobre o círculo hermenêutico. In: **Fênix - Revista de História e Estudos Culturais**: NEHAC/Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia, v. 9, ano IX, Janeiro/Fevereiro/Março/Abril de 2012, pp. 01 - 27. Disponível em http://www.revistafenix.pro.br/PDF28/Artigo_9_Jose_D_Assuncao_Barros.pdf. Último acesso em 29 de agosto de 2017.

BARTOLONI, Fábio Figueiredo. **Guido Santórsola: Uma Introdução à obra violonística e seu trabalho como professor para o violão brasileiro**. 2004. Dissertação de mestrado em música. UNESP, 2004.

CARVALHO, Isabel C. M.. Biografia, identidade e narrativa: elementos para uma análise hermenêutica. **Horiz. antropol.**, Porto Alegre, v. 9, n. 19, p. 283-302, Julho 2003. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832003000100012&lng=en&nrm=iso. Acesso em ago. 2017.

DE OLIVEIRA, Flávio Ribeiro; GERALDO, Lidiana Garcia. Ditirambo: Culto e Louvor a Dioniso. **Revista Hélade**, Rio de Janeiro, v 2, n.3, p. 59-60, dez. 2016. Disponível em <http://www.helade.uff.br/v2n3/helade_v2_n3_flavio_e_lidiana.pdf>. Acesso em dez. 2017.

PASSEGGI, Maria. da C. ; SOUZA, Elizeu C. de; VICENTINI, Paula P.. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 369-386, abr. 2011. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000100017&lng=pt&nrm=iso. Acesso em ago. 2017.

PRADA, Teresinha. **Violão: de Villa-Lobos a Leo Brouwer**. São Paulo: Terceira Margem, 2008.

Topocorpografias - o ensino de dança na comunidade escolar do bairro João Paulo

Felipe Ferreira Ferro

Recebido em 10/03/2018
Aprovado em 08/10/2018

Este texto é um relato acerca de experiências que emergiram do ensino de dança na Escola Básica Municipal José do Valle Pereira, situada na cidade de Florianópolis. As aulas foram ministradas no contexto da disciplina Estágio na Comunidade II (UDESC) e estiveram apoiadas por Proposições para uma Pedagogia Radical, ou Como Repensar Valores, texto elaborado por Erin Manning. Nestes termos, o trabalho procurou elaborar propostas de ensino de dança na perspectiva da arte relacional, considerando a comunidade escolar como campo potente para o estudo da dança e das repercussões das aulas no cotidiano extraescolar das crianças e adolescentes.

Palavras-chave: Dança. Arte do Corpo Relacional. Comunidade Escolar. Artisticidade.

INTRODUÇÃO

Qual a duração de um encontro? Início meu relato com esta pergunta sem no entanto pretender respondê-la com exatidão. Tal questionamento é como uma luz que pisca sempre quando me deparo com a sensação de que algo importante e incomensurável aconteceu. Portanto, é a partir de um destes eventos que começo a narrativa das memórias que compõem a experiência do estágio.

Aconteceu na tarde de um domingo. Estávamos, eu e meus colegas, dançando na Ponta do Coral quando em meio a algum improviso baseado nos princípios da dança contato - impulsos, intercâmbio de pesos, rolamentos, dança que surge do toque entre corpos - escuto alguém me chamando:

-Professooooor Professooooor!

Sem interromper a dança olho ao redor, vasculhando o espaço para confirmar o que eu havia escutado. “Quem me chama?”, pensei. Ela estava ali, agarrada à rede de proteção do brinquedo Pula-Pula. Laura, uma criança de uns 10 anos me olhava com atenção. Fiquei feliz por reencontrá-la. A jovem Laura havia participado das aulas de dança conduzidas por

mim na Escola Básica Municipal José do Valle Pereira e, deste modo, tive a sensação de que ali, naquele domingo, tínhamos a oportunidade de dançar mais uma vez, agora fora da escola. Laura nos olhou com curiosidade e um pouco de timidez. Passava sempre ao largo da pista de dança com os olhos atentos. Numa destas passagens resolvi convidá-la sem usar qualquer palavra, somente com a ação de aproximar-me dançando, algo muito parecido com o que já havíamos vivenciado nas aulas. A menina percebeu minha aproximação e eu percebi que ela percebeu. E assim sentimos a tensão provocada pela decisão a ser tomada: entrar ou não nesta dança? Eu sentia que algo a impulsionava a dizer sim e outro algo, talvez a indecisão ou a timidez ou talvez a dúvida de lançar-se ao que não sei nominar agora, a segurava. No entanto, Laura escolheu dançar! Dançamos por alguns minutos, primeiro eu e ela, depois outros colegas aproximaram-se dançando também. Estávamos dançando a dança contato, ou contato improvisação, como queiram chamar.

A menina sempre atenta e disponível apresentou-me sutilmente a força relacional do que estávamos fazendo ali e do que havíamos realizado na escola. Tive este insight dançando com ela, naquele lugar, com todas aquelas pessoas, debaixo daquela árvore, com aquele sol e mar daquele dia. Foi um pensamento que me aconteceu dançando naquele momento. Poderíamos pensar, portanto, que o evento principal deste relato é a dança criada por Laura, eu e meus companheiros. Contudo, alargando o campo perceptivo desta experiência quero recuperar em nossas memórias o olhar e a disponibilidade de Laura para relacionar-se com o imprevisto que lhe fora ofertado: Pessoas desconhecidas e outras quase-desconhecidas dançando debaixo de uma árvore num dia de domingo. Citando o filósofo Brian Massumi¹ (2017), podemos dizer que nascemos numa “exuberância” hiperconectiva funcional. Ou seja, somos um lago de sensações que estão em profusa conexão, porém,

¹ Filósofo e teórico social canadense. A pesquisa de Massumi abrange os campos da arte, arquitetura, estudos culturais, teoria política e filosofia. Seu trabalho explora a interseção entre poder, percepção e criatividade para desenvolver uma abordagem de pensamento e ação social que une os domínios estético e político. Ele é professor aposentado do Departamento de Comunicações da Université de Montréal. Narrativa como descrição do que vimos nos relatos produzidos durante o FGB.

elas não se apresentam em uma composição sucessiva e hierárquica, mas em gradações na intensidade de sua presença criando uma co-composição de sensações; Por exemplo, imagine um bebê: ele ouve com a boca, escuta com a pele e ossos enquanto sente o gosto das árvores. Quantas outras percepções podem estar intensificadas naquele corpo pequeno? O que Massumi (2017) nos diz é que ao nascermos estes poucos sentidos convencionalmente nomeados como tato, paladar, audição, visão e olfato são só alguns poucos sentidos dentre inúmeras outras possibilidades de urdidura. O bebê, no auge da hiperconectividade sensorial percebe a vida num emaranhado de sentidos: a vida pulsa naquele corpo com muita intensidade. Porém, Massumi (2017) nos tranquiliza ao dizer que nós adultos não perdemos a capacidade de sentir muito, e que nem tudo está perdido. Segundo o autor, nós apenas estamos intensificando alguns poucos sentidos devido ao contexto normativo ao qual acreditamos fazer parte completamente, e que ainda assim, nosso olfato só se sustenta por estar em associação a outros sentidos num movimento infinito de mudanças em sua intensidade e que, é muito importante destacar isso, nossos sentidos não estão encerrados em si e que nossos corpos estão em constante comunicação através do espelho tátil (ou dos neurônios-espelho). Estamos, portanto o tempo todo em estado de composição (o que ele denomina de “uma geologia da experiência”) e, tal qual é pensado por ele, “se a percepção é uma composição, há uma AR-TIS-TI-CI-DA-DE inerente a ela” (p.10). Para o filósofo, neste sentido,

enquanto essa artisticidade da experiência não é de nenhum modo limitada ao domínio institucional da arte, expandir-la é algo que a arte pode fazer, quando faz jus ao seu nome. Ela faz jus ao seu nome quando trás novas variações intensivas no relevo – ao assumir sua missão: variar as intensidades “geológicas” que dão forma às experiências (ao invés de combinar formas pré-determinadas) (MASSUMI, 2017, p. 11).

A vida é grande, flui e se intensifica fora dos códigos e normas criados para nos fazer acreditar que a vida é estática e que está tudo sob controle. Partindo desta premissa emprego a “arte do corpo relacional” (2017), conceito apresentado

pelo filósofo canadense no referido texto, como proposição pedagógica de especulação criativa através da dança: o encontro de corpos numa comunidade é primordialmente sinestética e, deste modo, criador de “uma geologia da experiência” (p.10). Por este caminho e reiterando o termo apresentado anteriormente, a prática de ensino da dança parte de uma artistidade inerente à composição dos sentidos dos inúmeros corpos presentes na experiência do encontro. Veja só o que o encontro com Laura nos proporcionou. João Guimarães Rosa, escritor mineiro, escreveu algo muito próximo desta compreensão acerca da infinitude de intensidades: mire e veja: o mais importante e bonito, do mundo é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando. Afinam e desafinam. (p. 39).

Particularmente, acho que as discussões conceituais são muitas vezes complexas e difíceis. Por este motivo, o estágio na comunidade tem sido importante para que eu possa retomar minhas experiências com outra escuta sobre o processo. Por isso encontrar Laura na Ponta do Coral² me fez olhar para a paisagem das aulas de outro modo, pois ali naquele encontro estavam presentes inevitavelmente todas estas qualidades perceptivas e conceituais pelas quais temos navegado no Lab.E.I.³ e nas orientações de estágio: A intuição, o inefável, o espaço entre das relações, a escuta, a criação como procedimento pedagógico.

Naquela dança com a criança compreendi um pouco mais que meu papel como condutor do processo de dança está ligado a criação de campos onde a experiência é o lugar da criação que é ao mesmo tempo pedagogia da dança, ou

² Ponta do Coral é uma área pública situada à beira-mar onde o Movimento Ponta do Coral (Parque Cultural das Três Pontas) atua em defesa do parque cultural frente ao avanço da especulação imobiliária que incide sobre o local. Narrativa como descrição do que vimos nos relatos produzidos durante o FGB.

³ A partir da continuidade do interesse no que se partilha mas não se vê (o intangível-sensível), o LabeI investiga a ideia de Espaços de Aterrisagem como lugares de atenção, (não localizações sitiadas). Onde está a atenção constrói-se ilhas de presença. Ilhas são mundificações emergentes, formadas na confluência de tudo o que está partido do todo, nesse tecido disjuntivo que chamamos espaços públicos. O laboratório busca partir e transduzir o comum, a partir de improvisações, proposições sitiadas, condições permissivas que invocam uma sintonia de afetos.

da arte. Neste sentido, dialogo com o texto “A Dança Criativa e o Mito da Criança Feliz” escrito por Isabel A. Marques⁴. Citando-o rapidamente para pontuar o aspecto pedagógico da arte citado acima, destaco o tensionamento que a autora produz ao criticar as práticas de ensino da dança nas escolas brasileiras. Segundo Marques (1997), o conceito “dança educativa” (1997, p. 30) implica na separação da dança em duas possibilidades: a dança destinada às crianças da escola e a dança feita por artistas. De tal modo, de acordo com a questão apresentada por Marques (1997, p.30), a criação em dança não seria por si o espaço pedagógico da arte, seja este na escola ou num grupo profissional? O processo que impulsionamos neste estágio é uma pesquisa-criação em artes da experiência, da relação, do movimento e da dança, ou pelo menos é uma tentativa de que assim seja. E mais, além do ensino de códigos de diversas danças não seria mais uma vez este o lugar de criarmos e vivermos outras possibilidades de relação com a vida em termos espaciais e relacionais? E desta relação, não estaríamos criando novos mundos?

As aulas aconteceram na Escola B.M José do Valle Pereira, no bairro João Paulo, lugar onde muitas famílias de pescadores habitam. As crianças e adolescentes que frequentaram as aulas são parte desta comunidade e os encontros aconteciam no contra-turno das aulas regulares, por este motivo, configuraram-se como atividades do estágio na comunidade, ainda que estivessemos na escola. A seguir apresento algumas experiências vividas por nós na escola como forma de delinear um pouco da “geologia da experiência” criada nos encontros semanais.

⁴ Professora na Faculdade de Educação da UNICAMP. Representa no Brasil a dance and the Child International (daCi), UNESCO.

A DISPERSÃO DA TERRA

Desenvolvemos uma experiência com garrafas cheias de terra. Cada criança trouxe a sua. O primeiro imprevisto apareceu quando elas me levaram a uma parte da escola em que eu ainda não havia estado. Este outro lugar me foi apresentado por uma motivação: precisávamos manter a sala limpa. Deste modo, fui conduzido por cinco crianças a um grande espaço: piso de terra, parquinho e horta compunham aquele lugar. Levando comigo uma caixa de som, coloquei imediatamente a música que havia separado para este momento. A proposição inicial era apenas espalhar aquela terra pelo “quintal da escola”, porém, as crianças criaram ali intuitivamente uma coreografia que consistia na dispersão da terra em torno de si a partir de movimentos circulares com as garrafas sem tampa em mãos. O grande quintal, a terra, as garrafas, a música, a agradável manhã de sol e o deslocamento imprevisto para este espaço nos colocaram diante de uma experiência ímpar. Nós seis sabíamos que algo diferente estava acontecendo ali. Esta experiência nos permite dialogar com a abertura ao “mais-que”, conceito proposto por Erin Manning⁵ no livro *The Minor Gesture* (2017). Ao pensar sobre o que é importante numa técnica, Manning diz que “dance technique involves the honing of repetitive movements, but it also encourages the experimentation of what else those movements can do” (2017, p. 40). Este “mais-que” que emerge da repetição de uma técnica é da ordem do inefável e a sua transcrição, ainda que dificultosa, pode ser feita através de registros do processo, como neste caso onde crio o relato sobre a coreografia imprevista criada pelas crianças. Algo a mais reorientou a proposição performativa com as garrafas abrindo espaço para a coreografia no pátio externo da escola.

⁵ Teórica cultural canadense e filósofa política, bem como um artista praticante nas áreas de dança, design de tecidos e instalação interativa. A pesquisa de Manning abrange os campos da arte, teoria política e filosofia. Ela recebeu seu doutorado em Filosofia Política pela Universidade do Havaí em 2000. Atualmente leciona na Faculdade de Belas Artes da Universidade de Concordia (Montreal - Canadá).

DETERMINISMO DOS PASSOS COREOGRAFADOS

Desde o princípio do processo havia a expectativa de que eu fosse lhes ensinar passos de dança conhecidos. Como a proposta que trouxemos para este estágio era outra e um tanto estranha às referências deles de dança, houve certa dúvida sobre a aula ser ou não ser sobre dançar. Não faço aqui crítica à noção de coreografia que se vincula aos conceitos mais tradicionais de dança, aqueles que se pautam em técnicas e desenhos já conhecidos, afinal, também podem criar a partir dessas. O que me chamou atenção foi a resistência em experimentarmos outros códigos de dança, tão ou mais complexos que (aqueles) conhecidos por elas. Por exemplo, a coreografia da Pablo Vittar era bem vinda e movia muitos deles à dança, no entanto, a proposição experimentarmos a mesma coreografia com outra música causou estranhamento. “O que é a dança?”, então, nos perguntamos. A dança está na coreografia? A dança está na música? Está na coreografia e música juntas? Quando estou dançando? Esta foi uma pergunta que ficou sem respostas, no entanto, no último dia, por sugestão das crianças, a mesma coreografia foi dançada ao som de outra música.

O COMPORTAMENTO RUIM - O QUE MOTIVA A DANÇA?

No mesmo dia, a aluna Flor, frequentemente apontada como criança sem desordeira, realizou uma dança improvisada. Eu e ela dançamos enquanto o professor Ricardo Levy tocava bateria. Sem acordo prévio, movidos pela relação com o espaço e com a bateria, dançamos por algum tempo muito concentrados criando no aqui e agora pequenas estruturas coreográficas que apareciam dos movimentos que realizamos enquanto nos relacionávamos dançando. Flor, a criança mais desordeira e tensionadora das normas da escola, criou uma dança coreografada na relação e conectada com a paisagem sonora da sala. Ao mesmo tempo, os códigos que havíamos investigado nas aulas anteriores também estavam presentes: criamos

situações de impulso na parede, de contato e apoio entre dois corpos dançantes, o olhar estava presente e também dançava. Dada tais considerações, podemos dialogar mais uma vez com Manning (2017) a partir da concepção de que a aprendizagem caminha em camadas sutis que estão além das hierarquias da instituição. Estas hierarquias tendem a priorizar determinados conteúdos e formas, pautando o que é e o que não é válido no contexto escolar, acadêmico etc. Flor nos ensina muito a partir de sua negação a ordem da escola e nos apresentando em sua dança questões que não podem ser respondidas no campo da razão. A dança de Flor é o emaranhado de muitas perguntas que parecem emergir intuitivamente da relação. Manning (2017) no livro *The Minor Gesture*, diz:

As subcomissões abre o caminho para a elaboração de problemas maiores do que suas soluções. Aqui estou seguindo Henri Bergson, que sugere que o melhor problema é aquele que abre um processo intuitivo, e não aquele que já carrega dentro de si a sua correção. Um problema resolvido nunca foi realmente um problema, Bergson nos lembra. Somente quando uma questão está em linha com a criação de um problema é verdadeiramente operacional. (MANNING, 2017, p.10).

Nesta tensão entre a ordem e a desordem outro pensamento me apareceu: a importância da escuta. Tive que lidar com a realidade da experiência que é maior que qualquer planejamento feito anteriormente, ainda que este seja fundamental para a criação de condições que permitam que a experiência da relação seja emergente. A aula, deste modo, vai sendo criada de acordo com as condições do clima, dos espaços da escola, do estado emocional de cada criança e adolescente e do professor. Foi importante notar que, em diversos momentos, os próprios alunos criavam alguma movimentação conjunta que possibilitava a construção de um campo relacional. A tendência do professor seria interromper o que eles haviam começado em prol do planejamento feito por ele antes da aula. Este seria o desejo de garantir a aprendizagem dos alunos de acordo com aquilo que o professor e a instituição acreditam ser importante para a turma. Porém, entre uma proposição aceita e outras rejeitadas há sempre muitas coisas

acontecendo e que fazem parte daquele processo. Para estar atento a estas relações emergentes é importantíssima a atitude de escuta e, às vezes, também é importante o silêncio. Silenciar e escutar para embarcar na experiência. Fui tomado por esta sensação após inúmeras tentativas de delimitar o caminho do processo e a leitura de Manning (2016) foi fundamental para a compreensão da força desta escuta paciente. Quanto a isto, em seu texto *Proposições para uma Pedagogia Radical, ou Como Repensar Valores*, ela diz:

Aprenda a ouvir desde o meio de tantas conversações. Conecte-se ao ritmo. Pense nelas como se fossem paisagem sonora....A paisagem sonora da aprendizagem está cheia de manchas de tinta que se alojam nos limites do que chamamos percepção. Pense no local da aprendizagem e delinear o que não pode exatamente ser articulado, ouça o que eles evocam, como soam, mesmo quando você quase não pode ouvi-lo (MANNING, 2016, p. 23).

Vale destacar que *Proposições para uma Pedagogia Radical, ou Como Repensar Valores* foi publicado na Revista Nupeart, volume 16 do ano de 2016. Originalmente publicada em *INFLExions: A Journal for Research-Creation*, o texto de Erin Manning elenca algumas questões que dão suporte à práticas de pesquisa-criação, contextualizando as pedagogias radicais num campo deslocado das premissas do ensino tradicional, recorrendo enfim à abertura a imprevisibilidades e ao pensamento criado na experiência eminentemente especulativa.

Topocorpografias junciona, portanto, a topografia (desenho minuscioso da paisagem de um terreno, região etc) ao corpo para conceber a prática pedagógica como pensamento situado nas infinitas paisagens do corpo sinestético presentes na comunidade escolar. Este ponto de vista que privilegia as sutilezas criadas na aproximação entre espaço, corpo e dança posiciona o presente estudo no campo da pesquisa-criação onde o processo é ponto de ancoragem para as pedagogias radicais. Tocorpografias, pois, a paisagem dos sentidos criaram relevos impermanentes que convidaram alunos e professor a percorrê-los numa prática que buscava especular constantemente procedimentos de aprendizagem, como no

caso deste projeto, onde a dança era a plataforma para a criação de proposições coreográficas. Estas coreografias, por sua vez, criadas ora por repetições de alguma coreografia existente ora na experimentação de técnicas de dança, de protocolos performativos em conjunto com deslocamentos permitidos pelo edifício escolar nos proporcionou resituar a prática pedagógica do ensino de dança na comunidade de modo a viabilizar e acolher imprevistos durante o processo. O improviso com Flor, a coreografia das garrafas com terra e o encontro com Laura são algumas memórias do processo e atuam aqui como relato de parte da experiência ou, finalmente, como arquivo de imprevistos que estiveram presentes nas aulas de dança. Estas situações, por sua vez, compuseram uma parte da geologia de acontecimentos que emergiram do estudo da dança na escola.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. O que é o contemporâneo?. Chapecó: Argos, 2009.

BORGES, Jorge Luis. O Aleph. 3ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

DESGRANGES, Flávio. A formação de espectadores: relato de uma experiência *in: O Ato do espectador – Perspectivas artísticas e pedagógicas*. São Paulo: Hucitec Editora, 2017.

DESGRANGES, Flávio. A interferência dos processos de criação nos modos de recepção artística: percursos de um pretérito imperfeito *in: O Ato do espectador – Perspectivas artísticas e pedagógicas*. São Paulo: Hucitec Editora, 2017.

FREIRE, Ida Mara. Dança-Educação: O Corpo e o movimento no espaço do conhecimento. Cadernos Cedes, Florianópolis – SC, n.53, p. 31-45, abril, 2011.

GIL, José. Movimento Total – O corpo e a dança. Lisboa: Relógio D'Água, 2001.

LISPECTOR. Clarice. A Paixão Segundo G.H. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MANNING, Erin. The Minor Gesture, Durhan: Duke University Press. 2016.

MANNING, Erin. Proposições para uma Pedagogia Radical, ou Como Repensar Valores (Tradução Bianca Scliar Mancini). Nupeart Revista, Vol. 16, 2016, p. 11-21. Original <http://www.inflexions.org/radicalpedagogy/main.html#Manning>

MARQUES, Isabel A. A dança criativa e o mito da criança feliz. R. min. Educ. Física, Visçosa, 5 (1), 1997, p. 28 – 39.

MASSUMI, Brian. A arte do corpo relacional: do espelho-tátil ao corpo virtual. São Paulo: Galaxia, n.31, p. 05-21, abr. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-25542016126462>

ROSA, João Guimarães. Grande sertão: veredas. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1985.

SOBRE OS AUTORES

ANA LÚCIA IARA GABORIM MOREIRA

Ana Lúcia Iara Gaborim-Moreira é professora de Regência, Canto Coral e Técnica Vocal no curso de Licenciatura em Música da UFMS. Tem Doutorado em Artes pela USP, Mestrado em Música e Bacharelado em Composição e Regência pela UNESP. Sua tese, sobre a Regência Coral Infantojuvenil, recebeu menção honrosa no Prêmio Tese Destaque USP 2016, na área de Linguística, Letras e Artes. Coordena o projeto de extensão “PCIU – Projeto Coral Infantojuvenil da UFMS”, dirige o Coro Feminino da UFMS, o Grupo Vocal CanteMus, o Coral da UnAPI (3ª idade) e a Camerata UFMS - Cordas.

Email: anaemarcelo440@gmail.com

ANDRÉIA PIRES CHINAGLIA DE OLIVEIRA

Doutoranda em Educação – Universidade Estadual de Maringá (UEM), Mestre em Música – Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Bacharel em Canto e Licenciada em Educação Musical – UEM. Participa dos grupo de pesquisa EMUSTECSO (Educação Musical, Tecnologia e Sociedade) e do Grupo de Estudo e Pesquisa de Educação Social de Saúde. Atualmente é professora colaboradora no Curso de Graduação em Música da UEM e atua na área de Educação Musical com disciplinas voltadas a práticas musicais, vocais, orientação de estágio e TCC. Coordenou Cursos de Extensão em Música voltados a educação vocal de crianças e adultos e cursos de formação continuada para professores de educação básica da rede pública de ensino. Atuou em cursos de pós graduação. Realiza pesquisas voltadas a aprendizagem colaborativa, ludicidade, protagonismo na aprendizagem e educação social.

Email: andpoliveira@hotmail.com

CINTHIA RUIVO

Graduada em Música pela Universidade Estadual de Maringá. Mestre em Música pela Universidade Estadual do Estado de Santa Catarina. Estudou com Paulo Giovanini, Irina Ratcheva, Geraldo Ribas, Yuri Pingo e Ticiano Biancolino. Participou de diversos Master Classes com Ney Fialkow (RS), Dario Ntaca (ARG), Flavio Augusto (RJ), Patricia Bretas (RJ) e Marisa Lacorte (SP). Participou de diversos recitais em Maringá (PR), Londrina (PR), Cianorte(PR), Paranavai(PR), Fortaleza (CE), Belo Horizonte (MG), Curitiba (PR) e em Florianópolis (SC), apresentando-se como solista e camerista. Participou do “Concurso de Canções Brasileiras” em 2009 em SP. Foi professora na Universidade Estadual de Maringá (UEM). Atualmente é professora de piano no Centro Musical Villa-Lobos e doutoranda em Música na Universidade Federal do Paraná sob orientação da Drª Zélia Chueke

Email: cinthiaruivo@hotmail.com.

DHEMY DE BRITO

Mestrando em Educação Musical pela Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC (2017), fez bacharelado em Canto pela Universidade Estadual de Maringá - UEM (2012) e Especialização em Educação Musical (2017) pela mesma instituição. Atuou como Orientador de Atividades no Serviço Social do Comércio (SESC) de Maringá, regendo os Coros Infantis, Infanto-juvenis e Terceira Idade, além de ministrar aulas de Canto Lírico e Musicalização na instituição entre os anos de 2013 à 2017. Atuou como Professor de Música no Centro de Promoção Humana de Santa Fé, como regente do Coro Juvenil Cidadão do Amanhã. Além disso, como professor, palestrante e pesquisador, já desenvolveu projetos e oficinas voltadas as áreas de Canto Coral Infantil e Juvenil, Canto Coletivo, Técnica Vocal, por meio de atividades lúdicas, práticas criativas e estudos sobre a Infância.

Email: dhemy.brito@gmail.com

FÁBIO BARTOLONI

Fábio Bartoloni. Mestre em Música pela Universidade Estadual Paulista – UNESP; Doutor em Performance pela Universidade do Estado do Arizona (Estados Unidos da América); professor de Violão na Universidade Estadual Paulista (UNESP) e Instituto Tecnológico de Osasco – SP (FITO).

FELIPE FERRO

Graduando do curso de licenciatura em teatro pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e bolsista de extensão no projeto Laboratório de Ensaios e Imprevistos orientado por Bianca Scliar Mancini, docente nesta instituição. Tem interesse em pedagogias radicais do ensino de danças e no estudo de proposições para o improviso como co-movedor de afetos em ambientes públicos. Investiga as memórias como impulso para a composição em dança e a mediação como caminho pedagógico para condutores de processos criativos. É praticante de contato improvisação e de outras danças.

Email: felipferro@gmail.com

GILMAR MAGALHÃES

Graduado em Licenciatura em Teatro pela Universidade Estadual do Paraná/UNESPAR, campus de Curitiba II e técnico em Arte Dramática - Ator Cênico pelo Colégio Estadual Senador Correia, na cidade de Ponta Grossa. Atuou com ator na Cia. Thespys Teatro (2004 a 2007) e desenvolveu atividades como educador na Fundação de Cultura, Difusão e Estudos Brasileiros, na Costa Rica em 2013. Atualmente é professor de Arte no Centro Social Marista Ecológica, no município de Almirante Tamandaré.

Email: gylmarteatro@gmail.com

JULIANA BISCHOFF

Cursando o quarto ano de licenciatura em educação musical (Universidade Estadual de Maringá, 2018), bacharel em canto (UEM, 2012), professora de canto da fundação Luzamor (Maringá- PR). Ministra aulas de canto no projeto de extensão decanto lírico na UEM. Autora do projeto de iniciação científica: O ensino do canto lírico no curso de bacharelado da UEM: a fala dos docente (2018). Foi integrante do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID Interdisciplinar, música e artes cênicas UEM (2014 – 2017). Produtora do projeto O Nordeste pela ótica do canto lírico, contemplado pelo edital Viapar cultural (2018). Atua como cantora lírica na cidade de Maringá em projetos como: Pessoa e os cantos do Brasil (2017), Elas cantam ópera (2015, 2017).

Email: bischoffjuliana@gmail.com

MARISLEUSA DE SOUZA EGG

Marisleusa de Souza Egg é Mestre em Música pela UDESC (área de Educação Musical). Licenciada em música pela EMBAP e Bacharelado em canto pela mesma instituição. Atua no Programa MusicaR (ICAC/Instituto Curitiba de Arte e Cultura) como professora nas modalidades de Canto Coral e Percussão Corporal. Professora substituta na UNESPAR – Campus de Curitiba II nas disciplinas de Didática da Música e Estágio I.

Email: souzaegg@gmail.com

NICOLE PENTEADO

Possui Graduação em Música - Licenciatura em Educação Musical, pela Universidade Estadual de Maringá - UEM (2015) e Especialização em Educação Musical, pela mesma instituição. Cursa Mestrado em Educação Musical pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e integra o Grupo de Pesquisa "Educação Musical e Formação Docente", na mesma instituição, coordenado pela Professora Dra. Teresa Mateiro. Tem trabalhado com ensino de música para crianças pequenas no âmbito de escolas específicas de música e de escolas de educação básica. Atua também como professora de canto, teclado e piano, e integra o grupo vocal Alla Capella, com o qual tem se apresentado em eventos acadêmicos, bem como atuado profissionalmente.

Email: nicolepenteado94@gmail.com

ROBSON ROSSETO

Doutor em Artes da Cena pela Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP e Mestre em Teatro pela Universidade Estadual de Santa Catarina/UDESC. Ator e professor do Curso de Licenciatura em Teatro, da Universidade Estadual do Paraná/UNESPAR, Campus de Curitiba II. Integrante dos Grupos de Pesquisa Arte, Educação e Formação Continuada (CNPq/UNESPAR) e Laboratório de estudos em Educação, Linguagem e Teatro - ELiTe (CNPq/UFPR). Desenvolve pesquisas na área da pedagogia teatral, com enfoque na formação do artista-professor, atuando nos seguintes temas: ensino do teatro, processos criativos cênicos, percepção sensorial, improvisação e recepção teatral. Autor dos livros: Jogos e Improvisação Teatral: perspectivas metodológicas (Editora Unicentro, 2013) e Interfaces entre Cena Teatral e Pedagogia: a percepção sensorial na formação do espectador-artista-professor (Editora Paco, 2018).

Email: rossetorobson@gmail.com

SCARLAT SUITI

Graduanda em Licenciatura em Educação Musical na Universidade Estadual de Maringá (UEM). Cantora, atualmente professora de técnica vocal e musicalização na Academia de Música de Maringá -ADM, professora de canto coletivo na Paróquia Nossa Senhora Aparecida em Ângulo- PR e técnica em música na Associação de excepcionais -APAE no projeto VIVER BEM IDOSO. Possui publicações em anais de eventos da área de educação musical.

Email: skarlatsbs@gmail.com

TERESINHA PRADA

Teresinha Prada. Mestre em Comunicação e Cultura pelo Programa de Integração da América Latina da Universidade de São Paulo - PROLAM /USP; Doutora em História Cultural pela Universidade de São Paulo; professora de violão no Bacharelado em Música da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

teresinha.prada@gmail.com