



**ORGANIZADORES**  
**GIANN MENDES RIBEIRO**  
**ALEXANDRE MILNE-JONES NÁDER**

**ENSINO E PESQUISA EM**  
*música*

**REFLEXÕES, INOVAÇÕES E PRÁTICAS  
EM MÚLTIPLOS CONTEXTOS**



**ENSINO E PESQUISA EM**  
*música*

**REFLEXÕES, INOVAÇÕES E PRÁTICAS  
EM MÚLTIPLOS CONTEXTOS**

**ORGANIZADORES**  
**GIANN MENDES RIBEIRO**  
**ALEXANDRE MILNE-JONES NÁDER**

**ENSINO E PESQUISA EM**  
*música*

**REFLEXÕES, INOVAÇÕES E PRÁTICAS**  
**EM MÚLTIPLOS CONTEXTOS**





## **Universidade do Estado do Rio Grande do Norte**

### **Reitor**

Pedro Fernandes Ribeiro Neto

### **Vice-Reitor**

Fátima Raquel Rosado Moraes

### **Diretora de Sistema Integrado de Bibliotecas**

Jocelânia Marinho Maia de Oliveira



### **Chefe da Editora Universitária – EDUERN**

Anairam de Medeiros e Silva

### **Conselho Editorial das Edições UERN**

Emanoel Márcio Nunes

Isabela Pinheiro Cavalcante Lima

Diego Nathan do Nascimento Souza

Jean Henrique Costa

José Cezinaldo Rocha Bessa

José Elesbão de Almeida

Ellany Gurgel Cosme do Nascimento

Ivanaldo Oliveira dos Santos Filho

Wellington Vieira Mendes

### **Diagramação**

Amanda Mendes de Amorim

### **Catálogo da Publicação na Fonte. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.**

Ensino e pesquisa em música: reflexões, inovações e práticas em múltiplos contextos. /  
Giann Mendes Ribeiro, Alexandre Milne-Jones Náder (Orgs.) – Mossoró – RN:  
EDUERN, 2020.

189p.

ISBN: 978-65-88660-08-9 (E-book)

1. Música. 2. Educação musical. 3. Práticas musicais. I. Ribeiro, Giann Mendes. II.  
Náder, Alexandre Milne-Jones. III. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. IV.  
Título.

UERN/BC

CDD 780

# SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> MÚSICA E DIVERSIDADE: PERSPECTIVAS PARA EDUCAÇÃO MUSICAL INCLUSIVA..... <i>ÍTALO SOARES DA SILVA, FLÁVIA MAIARA LIMA FAGUNDES E GUSTAVO GOMES PEREIRA</i>	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO 2</b> MÚLTIPLOS CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM MUSICAL: ESPAÇOS FORMAIS, NÃO FORMAIS E INFORMAIS, A PARTIR DO PARADIGMA CIENTÍFICO EMERGENTE..... <i>ANDERSON HENRIQUE ARAÚJO</i>	<b>26</b>
<b>CAPÍTULO 3</b> MÚSICA E INCLUSÃO SOCIAL: OS PROJETOS SOCIAIS COMO ESPAÇO DE TRÂNSITO E MEDIAÇÃO DE SABERES DO PROFESSOR DE MÚSICA..... <i>JOSÉ MAGNALDO DE MOURA ARAÚJO</i>	<b>44</b>
<b>CAPÍTULO 4</b> EDUCAÇÃO MUSICAL E MÚSICA DE TRADIÇÃO ORAL EM ONGS... <i>EMERSON CARPEGIANNE DE SOUZA MARTINS</i>	<b>55</b>
<b>CAPÍTULO 5</b> APRENDIZAGEM DE ADOLESCENTES NAS AULAS COLETIVAS DE INSTRUMENTO A DISTÂNCIA..... <i>GIANN MENDES RIBEIRO E ANNE VALESKA LOPES DA COSTA</i>	<b>76</b>
<b>CAPÍTULO 6</b> EDUCAÇÃO MUSICAL E TECNOLOGIAS DIGITAIS: UM ESTADO DO CONHECIMENTO DA PRODUÇÃO DAS TESES E DISSERTAÇÕES DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA DE 2007 A 2017.. <i>GIBSON ALVES MARINHO DA SILVA E GIANN MENDES RIBEIRO</i>	<b>87</b>

<b>CAPÍTULO 7</b> MÚSICA NA ESCOLA BÁSICA: POSSIBILIDADE DE DIÁLOGOS NA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES MUSICAIS..... <i>ALEXANDRE ANTONIO GILI NÁDER E ALEXANDRE MILNE-JONES NÁ- DER</i>	<b>103</b>
<b>CAPÍTULO 8</b> PLANEJAMENTO PARA AULAS DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: RESULTADOS DE UM SURVEY APLICADO COM LICENCIANDOS DA EMUFRN..... <i>MAGNO ALTIERI CHAVES DE SOUSA</i>	<b>115</b>
<b>CAPÍTULO 9</b> A PESQUISA SOBRE PRÁTICA MENTAL EM MÚSICA: REVISÃO DE LITERATURA..... <i>PABLO PÉREZ DONOSO</i>	<b>133</b>
<b>CAPÍTULO 10</b> <i>LABORATÓRIO INTEGRADO DE PRODUÇÃO MUSICAL: UMA PRO- POSTA PEDAGÓGICA BASEADA EM PROJETOS NA GRADUAÇÃO EM LICENCIATURA EM MÚSICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO NORTE.....</i> <i>DANIEL AUGUSTO DE LIMA MARIANO</i>	<b>152</b>
<b>CAPÍTULO 11</b> A MOTIVAÇÃO AUTÔNOMA DE LICENCIANDOS EM MÚSICA E POSSÍVEIS INFLUÊNCIAS DO ESTÁGIO..... <i>ISAC RUFINO DE ARAÚJO</i>	<b>164</b>
<b>CAPÍTULO 12</b> A ESTRUTURAÇÃO MUSICAL NO ENSINO DA HARMONIA TONAL..... <i>HENDERSON DE JESUS RODRIGUES DOS SANTOS</i>	<b>175</b>

# PREFÁCIO

É com grande satisfação que apresentamos o livro **“Ensino e Pesquisa em Música: reflexões, inovações e práticas em múltiplos contextos”**, elaborado a partir das reflexões, experiências e pesquisas sobre ensinar e aprender música em contextos variados. Produzido por professores e estudantes que participam ou participaram do Grupo de Pesquisa Perspectivas em Educação Musical (UERN), esta obra apresenta 12 artigos que demonstram a riqueza das pesquisas desenvolvidas pelos seus integrantes.

Os 12 textos trazem reflexões pertinentes ao contexto atual da Educação Musical no Brasil abrangendo, formação de professores, espaços de atuação, cultura e inclusão, entre outras temáticas. Aparentemente díspares, os artigos têm em comum a perspectiva de Educação como um processo contínuo de construção e reconstrução de conhecimentos, determinados em parte por contextos específicos, em dado momento da história.

Mais especificamente a respeito da estrutura do livro, identificamos que os três primeiros capítulos; **“Música e diversidade: perspectivas para educação musical inclusiva”**; **“Múltiplos contextos de aprendizagem musical: espaços formais, não formais e informais, a partir do paradigma científico emergente”** e **“Música e inclusão social: os projetos sociais como espaço de trânsito e mediação de saberes do professor de música”**, tratam da pluralidade dos modos de relação com a música, bem como a inclusão dessas práticas no aprendizado musical. Acrescentam também que esses diferentes modos são espaços de formação de professores que muitas vezes, ressignificam processos pedagógicos oriundos dos diferentes espaços em que atuam. Ao tratar da diversidade de forma inclusiva o primeiro texto citado apresenta discussões presentes na área de Educação Musical no que concerne à Música e à Inclusão, (inclusão de alunos com alguma deficiência), bem como expor propostas pedagógicas que podem subsidiar a atuação de educadores musicais nos contextos educacionais diversos.

Considerando a diversidade de práticas musicais que participam na construção identitária das pessoas que compõe o espaço escolar ou não escolar o texto **“Educação Musical e música de tradição oral em ONGs apresenta um relato de experiência”**, discorre sobre sobre questões do ensino de música em Organizações Não Governamentais (ONGs) através de diálogo com diferentes autores que tratam do tema. O capítulo **“Música na escola básica: possibilidade de diálogos na construção de identidades musicais”** apesar de compartilhar de algumas questões com o texto mencionado anteriormente no parágrafo, atenta para construção de uma ação pedagógica que vise integrar no seu desenvolvimento uma problematização e valorização da cultura musical do aluno. Reconhecendo que, o conteúdo presente no currículo escolar é resultado de uma disputa sobre os sentidos e significados atribuídos a sua prática de musical.

Outra temática tratada no livro nos capítulos; **“Aprendizagem de adolescentes nas aulas coletivas de instrumento a distância”** e **“Educação musical e tecnologias digi-**

**tais: um estado do conhecimento da produção das teses e dissertações de programas de pós-graduação em música de 2007 a 2017**”, é o uso de diferentes tecnologias no ensino de música, possibilitando o aprendizado por novas modalidades de ensino. Nesses textos, além de conhecermos mais a respeito da experiência docente no Ensino a Distância, podemos verificar as principais tendências no campo da Educação Musical.

Os capítulos intitulados **“A motivação autônoma de licenciandos em música e possíveis influências do estágio”** e **“A pesquisa sobre prática mental em música: revisão de literatura”** são trabalhos com temáticas específicas mas que somam ao todo da obra, proporcionando uma visão mais ampla do fazer musical. O primeiro, através da teoria da autodeterminação traz resultados da qualidade motivacional de alunos categorizados em dois grupos, os que realizaram estágio e os que ainda não haviam realizado. Nesta pesquisa, verificamos a importância da disciplina estágio compreendendo seus efeitos na qualidade motivacional do estudante. Já o segundo texto, traz uma revisão de literatura dos trabalhos que tem como foco a prática mental utilizada por diversos performers entre eles atletas e músicos. Com foco nos músicos, o trabalho identifica que músicos em diferentes práticas, mesmo que sem identificar conscientemente, utilizam esse recurso para o desenvolvimento da performance.

O trabalho **A estruturação musical no ensino da harmonia tonal** descreve, como apontado pelo autor, o papel das disciplinas Harmonia e Análise Musical na composição dos currículos dos cursos de graduação em música no Brasil. Neste estudo, observa-se a importância dos conteúdos desenvolvidos nessas disciplinas, contudo, constata-se algumas lacunas necessárias para uma melhor contextualização e integração dos conteúdos.

O texto **“Planejamento para Aulas de Música na Educação Básica: resultados de um survey aplicado com licenciandos da EMUFRN”** apresenta aos leitores as principais fontes e ferramentas utilizadas por professores de música. Foi possível verificar a partir desta pesquisa a importância das horas práticas e do estágio na formação do docente em música.

A diversidade dos temas oferece aos leitores, olhar amplo sobre múltiplas questões que cercam a Educação Musical na contemporaneidade. Os artigos por sua vez convidam a desvelar questões para além de um olhar comum e revelam questões muitas vezes desconsideradas.

Vale aqui, o nosso agradecimento a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), através da Editora/UERN por auxiliar em todo processo de produção deste livro. A UERN é uma destacada instituição de ensino superior no Estado do Rio Grande do Norte. A divulgação de pesquisas como desta obra auxilia na formação de professores e divulgação de conhecimentos da área de educação musical.

Acreditamos que a maior contribuição desta coletânea de artigos é incentivar intensas reflexões sobre transformações necessárias para adequação da Educação Musical ao nosso contexto atual.

Mossoró(RN), 25 de agosto de 2020.

Giann Mendes Ribeiro e Alexandre Milne-Jones Náder

# CAPÍTULO 1

## MÚSICA E DIVERSIDADE: PERSPECTIVAS PARA EDUCAÇÃO MUSICAL INCLUSIVA

Ítalo Soares da Silva /UERN  
Flávia Maiara Lima Fagundes/UERN  
Gustavo Gomes Pereira/UERN

### NOTAS INTRODUTÓRIAS

Atualmente a Educação Musical no Brasil é caracterizada como uma subárea de conhecimento que abrange diversos espaços, no que concerne ao ensino e aprendizagem da música sob múltiplos contextos. Com isso, têm se multiplicado os locais para o fomento de discussões entre estudantes, educadores musicais, pesquisadores, setores públicos e privados e a sociedade no geral, com intuito de promover uma educação musical de qualidade, assunto que está cada vez mais presente no contexto educacional brasileiro, e em prol de contribuir com o desenvolvimento da sociedade.

Como resultado dessas discussões, e com base na necessidade de maiores debates expostos pela sociedade, algumas temáticas têm se apresentado como foco de atenção nos espaços educacionais. Dessa forma, buscamos discutir, nesse texto, a Educação Musical numa perspectiva inclusiva, abordando especificamente a música e a diversidade na construção de uma Educação Musical Inclusiva.

Baseado nos contextos histórico e legal que tratam sobre inclusão no cenário nacional e internacional, este trabalho visa apresentar, brevemente, algumas das discussões presentes na área de Educação Musical no que concerne à Música e à Inclusão, bem como expor propostas pedagógicas que podem subsidiar a atuação de educadores musicais nos contextos educacionais diversos. Para isso, buscamos realizar uma breve revisão de literatura que proporcione reflexões sobre a Educação Musical que contempla a diversidade.

## MÚSICA E INCLUSÃO: CONHECENDO AS TEMÁTICAS

Os debates e a garantia dos direitos voltados para as pessoas com deficiência ganharam maior repercussão, tanto em âmbito nacional como internacional, a partir do século XX, por meio de formulação de legislações específicas a esse público. Dentre os principais marcos, temos a Declaração de Sundberg (Espanha/1981), a Conferência Mundial de Educação para Todos de Jomtien (Tailândia/1990), a Declaração de Salamanca (Espanha/1994) e, no Brasil, a Constituição Federal de 1988 que garante o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência.

Com a Política Nacional de Educação Especial<sup>1</sup>, na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 e a Lei nº 13.146 de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, foram assegurados os direitos das pessoas com deficiência no Brasil, objetivando incluí-las socialmente, enquanto sujeitos integrantes da sociedade.

Com a promulgação desses marcos e diante da necessidade de maiores discussões, a educação voltada para as pessoas com deficiência vem se tornando, nos últimos anos, um dos grandes focos de atenção nos espaços educacionais, bem como, vem sendo amplamente discutida em diversas áreas, permeadas por tensões, polêmicas, incertezas e lutas.

Em Educação Musical, essas discussões podem ainda serem consideradas incipientes, no entanto, nos últimos anos a área tem demonstrado bastante interesse em discutir a inclusão de pessoas com deficiência para a melhoria do ensino e aprendizagem da música em diversos contextos. Dessa forma, começaram a surgir espaços, na busca por debater essas questões e estabelecer diálogo entre diversos atores, dentre eles, pessoas com deficiência, educadores, pesquisadores, setores públicos e privados, como é o caso do Encontro sobre Música e Inclusão (EMI) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), e do evento sobre Tecnologia, Música e Diversidade (TEMUDI), juntamente ao Encontro de Educação Musical Inclusiva realizado pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), assim como, os congressos da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), e do Fórum Latino-americano de Educação Musical (FLADEM) no Brasil, dentre outros.

Dentre as pesquisas que tem como foco a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de música, ressaltam-se: Guimarães (2008), que mostra a colaboração da música no desenvolvimento de jovens com Distúrbios Graves na Infância (Autismo e Psicose Infantil); Souza (2010) analisou a situação da Educação Musical frente às recentes mudanças na legislação nacional em relação à

---

1 Compreende o público da Educação Especial: os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação.

inclusão de pessoas com deficiência nos contextos educacionais; Teixeira (2010) estudou a educação musical na perspectiva inclusiva, no contexto de políticas públicas globais; Cavalcanti (2014) e Cavalcanti e Schambeck (2015) investigaram as dimensões das práticas musicais de uma professora da Educação Básica, em contexto inclusivo; Raby (2014), que investiga a aprendizagem da apreciação musical em crianças com deficiência intelectual no contexto escolar; e, Figueiredo (2016) estudou a aprendizagem musical em estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), no mesmo contexto.

Além desses autores, também destacamos Ribeiro (2017), que buscou compreender a função da afetividade e das práticas pedagógicas no processo de inclusão de aluno com Deficiência Visual; Tudissaki (2015), pesquisando sobre o ensino de música para pessoas com deficiência visual; Silva e Almeida (2018), que buscaram compreender como tem se constituído a prática de professores de música com crianças com deficiência; Schambeck (2016), cuja abordagem traz a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de música, e discute sobre a formação e preparação de professores para atuarem com alunos com deficiência.

Já Kuntze (2014) relata sobre as representações sociais de sujeitos surdos referentes às práticas musicais; enquanto Soares (2006) investigou as concepções de professores da Educação Infantil sobre as crianças com deficiências nas aulas de música; Furtado (2016) relatou sobre aulas de música para pessoas com diferentes características de aprendizagem, dentro de um hospital psiquiátrico; e, Alvares e Amarante (2016) falaram sobre a Educação Musical como um caminho de ressignificação do sujeito em sofrimento psíquico. Podemos citar também os relatos de Bonilha (2006) que descrevem os processos de aprendizagem de piano, assim como também os de Louro (2009; 2012; 2016; 2018), que vêm trazendo reflexões sobre os fundamentos da aprendizagem musical da pessoa com deficiência, a inclusão pelo teatro e pela música, propostas de jogos e atividades musicais para a educação musical inclusiva e discussões sobre múltiplos olhares sobre música e inclusão.

Com base nesses estudos, percebemos que a temática de música e inclusão, embora seja incipiente quando relacionada com a longa trajetória de lutas e conquistas voltadas às pessoas com deficiência, vem se caracterizando como questão significativa na busca por investigações na área. Além disso, destacamos que esses são apenas alguns estudos e que todos eles são exemplos de pesquisas em que, em muitos casos, objetiva-se estimular as capacidades musicais que possam ser desenvolvidas nos contextos educacionais e de aprendizagem de pessoas com deficiência, entendendo que, por meio da música, é possível proporcionar momentos que possam promover o desenvolvimento dessas pessoas, desmistificando assim ideias sobre a capacidade das mesmas.

## CONSTRUINDO UMA EDUCAÇÃO MUSICAL INCLUSIVA

Sabemos que a música faz parte da cultura de todos os povos, além disso, temos ouvido, constantemente, que a educação musical é essencial para a formação de todos os indivíduos e que, além do conhecimento musical, pode trabalhar diversos aspectos importantes para formação do ser humano, como a capacidade crítico-reflexiva, a autodisciplina, a cooperação, o autoconhecimento, a concentração, a percepção, entre outros.

No Brasil, poucas pessoas passam por um processo de musicalização de qualidade na infância, enfatizando ainda a necessidade de incluir nesses contextos aqueles com deficiências que, ainda são pessoas marginalizadas, em relação a algumas práticas sociais. A atual situação da população do nosso país é de 25% de pessoas com deficiências, o que enfatiza a necessidade de uma profunda reflexão e ações reais que possam consolidar a inclusão, nos mais diversos setores da sociedade (LOURO, 2018).

Para Alvares (2012), há uma inadequação no sistema educacional do nosso país, assim como, no sistema de saúde (AMARANTE; COSTA, 2012). Desse modo, a autora os considera ainda muito despreparados para atuarem com a diversidade. Ao se trabalharmos com pessoas com deficiência, percebemos que há uma tendência desses indivíduos em tentarem adequar-se ao padrão de normalidade, enfatizando ser um conceito bastante dúbio e abstrato. O processo de inclusão não deve ter o olhar direcionado ao diagnóstico, mas sim, à pessoa, sendo de fundamental importância desconstruir o estigma de incapacidade (ALVARES; AMARANTE, 2016), se fazendo necessário entendermos as peculiaridades de cada um e possibilitando a estimulação da capacidade criadora, acreditando ser um dos caminhos para lidarmos com a complexidade da natureza humana. Portanto, é necessário superarmos a barreira de um diagnóstico e investirmos na realização de um trabalho que não busca por um enquadramento em padrões, ou laudos clínicos, mas que apresenta um olhar capaz de perceber que a diferença não é uma distorção, mas sim, uma manifestação das diversas possibilidades de ser e estar no mundo.

Diante dessa realidade, não podemos permitir que a educação musical na diversidade esteja desatualizada e fora dessas discussões, pois, se constitui parte do sistema educacional, relacionada ou não ao ensino regular, como também, nos mais diversos contextos de ensino. Neste sentido, precisamos cada vez mais investir na preparação para atuação nos diferentes contextos, na busca por atendermos a demanda, tendo como foco a ação por uma educação musical que possa contemplar a necessidade educacional de todas as pessoas, e que seja realizada na perspectiva de superar as dificuldades, sem grandes constrangimentos.

Entendendo toda e qualquer comunidade como fenômeno cultural estabelecido socialmente, que constrói e forma o sujeito, vemos a Educação Musi-

cal, na sociedade em geral, como uma maneira de contribuição para o desenvolvimento e a formação do ser, a partir de suas várias formas de ver o mundo, da sua ampliação de percepções estéticas, de seu conhecimento cultural e de suas inúmeras possibilidades de expressão.

Mesmo que a obrigatoriedade do ensino da música na escola básica, conforme a Lei de nº 11.769/2008 (BRASIL, 2008), possa ter sido vista como um caminho a ser trilhado que oportunizasse a condução às diversas possibilidades para a aprendizagem musical, dependeríamos muito das conquistas de cada contexto para a sua real efetivação, pois os documentos legais não iriam nos garantir o ensino com qualidade, eficácia e transformações de práticas pedagógicas.

Podemos citar também a Lei de nº 13.278, de 2016, que altera o §6º do art. 26 da Lei nº 9.394 de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referentes ao ensino da arte, garantindo não apenas o ensino da música, como também, incluindo o ensino das artes visuais, da dança e do teatro, nos currículos dos diversos níveis, estabelecendo prazo de cinco anos para que os sistemas de ensino promovam a sua implantação (BRASIL, 2016). No entanto, a Base Nacional Comum Curricular-BNCC (BRASIL, 2018) do ensino médio, que é baseada na Reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), afirma que os estudantes terão autonomia para escolher seguir seus estudos entre os itinerários formativos (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica Profissional), sendo que todas as disciplinas existentes hoje serão integradas aos itinerários a serem ofertadas como teóricas e práticas, estando apenas o Português e a Matemática como obrigatórias (SANTOS, 2019). Não é nosso objetivo aqui nos aprofundarmos nessa discussão, mas, tratando-se da educação no nosso país, não podemos deixar de mencionar as leis que regem, garantem ou não, o ensino da música, como também, das demais áreas das artes, apenas como sugestão para possível acompanhamento e reflexão.

Visualizamos a Educação Musical e a atuação dos profissionais da área, assim como, seu ensino em diferentes contextos, com público diversificado (com crianças, adultos, cantores, músicos, atores, dançarinos, professores, estudantes) como forma de contribuição para a formação do ser e com o seu objetivo maior que é atribuir sentidos e significados à vida, dentro ou fora do seu contexto de atuação, proporcionando uma aproximação, por meio de vivências diversas. Partimos do pressuposto de que o objetivo da Educação Musical não é formar futuros músicos, mas sim, contribuir para a formação do indivíduo em sua totalidade, para que estabeleçam sensibilidade e diferentes relações com o fazer musical, formando uma comunidade de aprendizes que vivenciem a música no seu cotidiano, em sua relação consigo e com os outros, diante da complexidade da diversidade.

Não entendemos por diversidade apenas as pessoas com algum diagnóstico, visto que toda diferença que possa levar ao estranhamento e originar uma inadequação aos sistemas educacionais e sociais mais rígidos. O educador deve

possuir um papel de perceber e respeitar a multiplicidade, atuando com adaptação e criação, sempre que perceba ser necessário. Os procedimentos pedagógicos devem ter o objetivo de facilitar o processo da aprendizagem e contribuir para a formação de indivíduos, para que possamos perceber a diversidade como manifestação e não como uma distorção da natureza humana. Nós, educadores, não devemos basear nossa atuação nas deficiências, ou focá-la nos diagnósticos e défices, mas, na percepção das diferenças como uma situação inerente à natureza humana, estando elas associadas a um diagnóstico ou não. A educação deve se constituir com base na complexidade do ser humano e este é um desafio imanente ao ato de educar (ALVARES; AMARANTE, 2016).

## **PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA EDUCAÇÃO MUSICAL INCLUSIVA**

Pensar em propostas para uma educação musical inclusiva vem sendo um desafio para alguns educadores, como também algo apresentado nos diversos contextos educacionais. Como já dizia Louro (2012), sabemos que não existe no campo da realidade, um guia, ou padrão com procedimentos capazes de atender aos diversos desafios pedagógicos encontrados. Pensando no caráter inclusivo da música, em que toda e qualquer criança deve ter o direito a participar das vivências e construções musicais, independentemente de sua condição socioeconômica, cultural, física entre outras, Brito (2003, p. 53) argumenta sobre a necessidade de aceitarmos que “[...] a música deve promover o ser humano acima de tudo, devemos ter claro que o trabalho nessa área deve incluir todos os alunos”. Assim, a ideia de incluir pela música transcende o pensamento de apropriar-se de aspectos musicais, colocando em evidência a formação do ser.

Com base nisso, buscamos, a partir deste trabalho, expor algumas propostas pedagógicas, baseadas em pedagogias da educação musical, bem como em vivências com ensino de música para pessoas com deficiência, que podem estar subsidiando o planejamento, como também as diversas práticas em música na sala de aula. Vale ressaltar que nosso objetivo nesta seção não é de expor, especificamente, atividades que podem ser desenvolvidas com pessoas com deficiência, mas apresentar formas de como pensar na construção das aulas de música, considerando a diversidade dos estudantes presentes nos contextos educacionais da contemporaneidade.

Embora a Educação Musical seja caracterizada como uma área de conhecimento consolidada, que apresenta objetivos claros para seu ensino, ainda é bastante perceptível sua ausência nas escolas brasileiras. Além disso, são recorrentes os casos nos quais a música na escola é atribuída ao ensino de canções do folclore, a momentos recreativos, ou datas comemorativas, o que pode resultar em uma má interpretação sobre o seu objetivo para o ensino, no contexto educacional básico brasileiro. Com base nisso, é necessário pensar em uma educação musical mais coerente com o seu real objetivo, para que possamos fortalecer seu ensino e aprendizagem nos contextos educacionais.

Partindo dessa ideia, diversos educadores têm buscado expor propostas de diferentes pedagogos da educação musical, a fim de tornar o ensino de música mais coerente com a realidade de cada contexto, bem como dar subsídios pedagógicos aos docentes. Dentre esses autores, podemos elencar Émile Jaques Dalcroze (1865-1950), Zoltán Kodály (1882-1967), Edgar Willems (1890-1978), Carl Orff (1895-1982) e Raymond Murray Schafer (1933), como também teóricos que trazem propostas pedagógico-musicais contemporâneas, como por exemplo Feres (1998) e Brito (2003; 2009; 2013).

Dentre essas propostas, temos a do Australiano Émile Jaques Dalcroze que, ao preocupar-se com a utilização do corpo enquanto meio para o desenvolvimento musical e da personalidade das crianças, desenvolveu, gradualmente, um método de educação musical baseado no movimento, no qual o aprendizado deve ocorrer por meio da música e pela da música, diante de uma escuta ativa. Três ferramentas são consideradas básicas em seu método: a rítmica, o solfejo e a improvisação. Considerando a relação tempo-espaco-energia, que se deve procurar estabelecer, podemos desenvolver exercícios que proponham relacionar movimento e audição, sons, durações e espaços, como também, a música e o gesto, explorando movimentos como andar, marcar, saltitar, caminhar, galopar, balançar, correr, entre outros.

Baseados nessa proposta, sugerimos um ensino de música partindo da perspectiva da compreensão musical, através da interação mente-corpo. Assim, acreditamos que perante os movimentos corporais, os sujeitos do processo de aprendizagem passam a experimentar sensações físicas em relação à música, o que permite abrir caminhos para a criatividade e expressão. Dessa forma, Dalcroze parte de um entendimento sobre o ensino de música, para ele,

[...] a consciência rítmica é resultado de uma experiência corporal, e que essa consciência pode ser intensificada através de exercícios que combinem sensações físicas e auditivas. A Rítmica propõe o aumento dessa consciência através do aperfeiçoamento dos movimentos no tempo e espaço. [...] Nesse sentido, Jaques-Dalcroze constata que o movimento corporal tem uma dupla função: a manifestação visível de elementos musicais experimentados pelos sentidos, pensamentos e emoções, ao mesmo tempo em que é estratégia para aperfeiçoar a consciência rítmica através da expressão (MARIANE, 2011, p. 31-32).

Diante disso, é possível buscarmos desenvolver uma proposta que preze pelo desenvolvimento da compreensão e da percepção das pessoas, por meio de atividades que utilizem o movimento corporal, com o intuito de entender e vivenciar os aspectos musicais. Dentre os conteúdos, é possível utilizarmos jogos rítmicos e de percepção musical utilizando o corpo, atividades de improvisação, percussão corporal, entre outros.

Zoltán Kodály, por sua vez, ao defenderem que a música é pertencente a todos, constituindo-se enquanto parte da cultura e formação do ser, propunham uma educação musical que fizesse parte da vida das pessoas, sendo fomentado o pensar sobre música, ouvir, expressar. Assim, a música não seria entendida como complemento, mas como parte do todo, parte integral da vida.

O uso da voz é o aspecto central na proposta de Kodály, sendo valorizadas as canções em língua materna, melodias folclóricas de cada país e temas advindos do repertório erudito ocidental. Para ele, “[...] o uso da voz como ponto de partida para a musicalização permite que o ensino aconteça em grupo e possibilita a inclusão de participantes, independentemente de seu poder aquisitivo, pois não há a necessidade de adquirir um instrumento” (SILVA, 2012, p. 66). Nesse sentido, a voz também é tida como algo acessível e essencial no trabalho de estimulação da sensibilidade e da construção musical. Desse modo, enfatizamos a relevância de contemplar e explorar as possibilidades do trabalho musical por meio dos sons vocais e corporais, apropriando-se também de músicas e melodias diversas, seja da cultura própria ou da do “outro”.

Edgar Willems também foi um dos pedagogos musicais adeptos do fazer musical ativo e defendia que o corpo é concebido como o principal meio para a construção musical, e que a criança é agente importantíssimo no processo de constituição do conhecimento. Dessa forma, Willems compartilhava da ideia de que os aspectos musicais são encontrados inerentes ao corpo, como no caso da pulsação e do ritmo, que estão presentes tanto na corrente sanguínea quanto na própria respiração e nos batimentos cardíacos.

Assim, a percepção de que o trabalho corporal se faz necessário no processo do desenvolvimento musical, foi notada por pedagogos como Dalcroze, Kodály, Orff e Willems, que em razão de observações frente às atividades que desenvolviam, perceberam que mesmo as crianças ou pessoas que não possuíam deficiências, apresentavam dificuldades no processo de ensino e aprendizagem musical.

Willems argumentava que a criança precisava sentir a música antes de entendê-la, ou seja, ela precisaria vivenciar os aspectos musicais antes de saber o que são. Por exemplo: para ele, não haveria necessidade de a criança aprender terminologias e conceitos sobre o que é pulso ou acento métrico, antes de senti-los corporalmente. Desse modo, entendemos que esse pensamento está centrado em um modelo de educação mais consistente e significativo, que considera a importância do fazer musical e atribui os devidos valores às práticas, culminando em um ensino e aprendizado musical mais efetivo.

Diante do pressuposto, destacamos que o canto é, para Willems, algo de grande importância para o desenvolvimento musical. Essa concepção parte da percepção de que no canto estão presentes aspectos da música que não necessitam de compreensão teórica antes da execução, como no caso da melodia e do contorno dela, do ritmo, de algumas questões harmônicas que ficam suben-

tendidas, dentre outros. Desse modo, esse aspecto se adequa perfeitamente ao seu pensamento acerca do sentir antes de entender.

Ao conhecer o trabalho de Willems, entendemos que a educação auditiva é um fator essencial, sendo manifestada em um triplo aspecto: fisiológico, afetivo e mental. Em suma, o domínio fisiológico está relacionado à sensorialidade auditiva, correspondendo às formas que as vibrações sonoras podem afetar o comportamento por influência de uma experiência física, nesse caso, da audição. No domínio afetivo estão incluídos aspectos melódicos como intervalos, escalas, sentido tonal, imaginações retentiva e reprodutiva, memórias melódica e relativa, entre outros. Por fim, no que se refere ao âmbito mental, podemos falar em conscientização dos aspectos musicais vivenciados, chegando a refletir sobre eles e conceituá-los (nomes das notas, fórmulas de compasso, formas musicais) (PAREJO, 2012).

Por fim, pensando em recursos materiais que podem ser utilizados em aulas de música, vale destacarmos o material sonoro deixado por Willems, que se preocupava em buscar alternativas e a utilização de instrumentos que considerava possuir um rico material sonoro pela quantidade de possibilidades que apresentavam. Desse modo, ele não era adepto de materiais sonoros extramusicais, os quais considerava “pobres” sonoramente. A exemplo dos materiais sonoros legados por Willems, podemos citar a flauta de êmbolo, o tubo harmônico que, como ele defendia, ao girá-lo conseguimos ouvir os primeiros sons da série harmônica, o carrilhão intratonal e, também, a família dos sininhos. Esses instrumentos, assim como outros com muitas possibilidades sonoras-musicais, podem ser utilizados para aguçar a sensibilidade auditiva, com atividades que explorem o reconhecimento de timbres, a utilização deles nos processos de criação musical, o trabalho da memória auditiva, entre outros.

Além disso, também temos a proposta pedagógica de Carl Orff, educador que atribuía um sistema no qual o corpo é o ponto de partida para o aprendizado musical. Segundo Deckert (2012, p.18), “todo o trabalho de Orff baseia-se em atividades lúdicas infantis como cantar, dizer rimas, bater palmas, danças e percutir em qualquer objeto que esteja à mão”. Diante disso, percebemos que sua proposta é baseada na utilização de elementos simples, mas que são capazes de estimular um grande aprendizado musical. Ademais, é característica dessa proposta a combinação entre música e dança, bem como são cabíveis o trabalho com ritmos utilizando a fala, atividades em grupos e o fazer musical, buscando a criação e improvisação dos estudantes.

Com proposta que também envolve o escutar e o criar, um educador musical que tem contribuído com estudos e reflexões acerca da sensibilidade auditiva/musical e da percepção dos sons que nos cercam, é o canadense Murray Schafer. Suas pesquisas sobre paisagem sonora (*soundscape*) podem soar como possibilidade de conscientização acerca dos sons que estão à nossa volta e sobre a percepção dos fenômenos que passam despercebidos, mesmo estando ao nosso redor.

Fonterrada (2012) tece algumas considerações acerca dos eixos que podem captar a essência das obras de Schafer. Nesse sentido, são colocados três eixos que caracterizam seu pensamento: a relação som/ambiente (som e meio ambiente); a confluência das artes (integração entre as linguagens artísticas – promover a interação, o diálogo entre as artes e a construção de conhecimentos a elas relativos, na tentativa de superar a fragmentação epistemológica e promover uma formação artística mais completa, sem haver sobreposição entre as linguagens, uma vez que elas são coladas em um sentido mais horizontal); e, a relação da arte com o sagrado.

A preocupação de Schafer surgiu a partir, sobretudo, da revolução industrial e do momento pós-guerra mundial. A fabricação de produtos em massa, a utilização de maquinários pesados, a degradação do meio ambiente, a criação de bombas nucleares, assim como muitos outros acontecimentos, gerou grande mudança no cenário acústico até então conhecido (SCHAFER, 1991, 2001; FONTEERRADA, 2012).

Diante disso, Schafer empenha-se em promover reflexões acerca do excesso de ruídos que se sucederam diante das citadas mudanças, buscando conscientizar as pessoas e fomentar o respeito às paisagens sonoras e aos sons da natureza. A relação humana com o som já não é mais a mesma e, também, os ambientes sonoros estão cada vez mais poluídos, dominados pelas presenças exacerbadas de ruídos.

Partindo dessa premissa, percebemos que as propostas de Willems e Schafer podem contribuir com o trabalho e amadurecimento da sensibilidade auditiva, mas também, com a sensibilidade de mundo, possibilitando a percepção do eu e do outro dentro do mesmo espaço, facilitando a construção de um ambiente coletivo e colaborativo. Perceber as semelhanças e as diferenças que existem em cada pessoa e aprender a conviver e valorizar as potencialidades de cada ser faz parte do processo de inclusão. Tal pensamento transcende os aspectos especificamente musicais, uma vez que promove e potencializa a sensibilidade relativa aos acontecimentos que nos cercam.

As propostas de educação musical podem ser estruturadas acerca de três aspectos: *interpretação*, *improvisação* e *composição*. Brito (2003) aborda que o processo de produção musical acontece por meio de dois eixos: a criação e a reprodução. Dentro deles, é possível trabalhar os três aspectos inicialmente citados: *interpretação*, relacionada ao ato de imitar e/ou reproduzir uma obra, não limitando-se, no entanto, a repeti-la, mas sim explorá-la, no sentido de favorecer à expressividade de quem interpreta; *improvisação*, no sentido de criar instantaneamente, guiando-se a partir de critérios previamente estabelecidos; *composição*, no sentido de criar e registrar o momento de criação.

A autora enfatiza a relevância do trabalho vocal, seja para a maturação e desenvolvimento da consciência relativa ao uso da voz, para não comprometer a qualidade da voz infantil (evitando gritar e forçar a voz), estabelecendo

também o reconhecimento da melhor região vocal (tessitura) para falar e/ou cantar, como também para a exploração das possibilidades sonoras vocais diversas, como entoar movimentos sonoros (explorando a região grave-agudo), fraseados melódicos, imitar sons da natureza, animais, musicais (ou não).

Por fim, diante das citadas vertentes pedagógico-musicais, ressaltamos que, independentemente das formas pelas quais o educador musical opte para desenvolver seu trabalho pedagógico, deve-se ter claro o caráter inclusivo que a música deve proporcionar, ou seja,

[...] é preciso lembrar que a música é linguagem cujo conhecimento se constrói com base em vivências e reflexões orientadas. Desse modo, todos devem ter o direito de cantar, ainda que desafinado! [...] tocar um instrumento, ainda que não tenham, naturalmente, um senso rítmico fluente e equilibrado, pois as competências musicais desenvolvem-se com a prática regular e orientada, em contextos de respeito, valorização e estímulo a cada aluno, por meio de propostas que consideram todo processo de trabalho, e não apenas o produto final (BRITO, 2003, p. 53).

Assim, o trabalho musical não deve ser desenvolvido de forma excludente, negando o direito que todas as pessoas devem ter à música, privilegiando apenas aquelas ditas “normais”. Promover vivências musicais a todas e todos, e favorecer a evolução das potencialidades de cada pessoa, deve estar presente no discurso e na prática dos educadores musicais.

## **CONSIDERAÇÕES**

A educação musical na diversidade deve ter por objetivo propor um entendimento, no sentido mais amplo do ser humano, que possa lidar com diferenças, não como algo “desnatural”, ou distorcido, mas, como algo inerente a nossa natureza, pois os professores de música poderão se deparar com deficiências, transtornos e distúrbios em seu fazer pedagógico diário.

A pessoa com deficiência poderá seguir um caminho árduo ao ser protagonista em seu processo de construção de vida e busca por autonomia, pois, infelizmente, nos deparamos com muitos espaços sociais e educativos ainda muito fechados à diversidade humana. Nós, educadores musicais, precisamos cada vez mais promover espaços sociais capazes de respeitar e reconhecer as diferenças, e gerar consciência sobre a diversidade.

Precisamos dar continuidade à luta por uma educação musical que esteja entrelaçada às necessidades humanas, e não ao mercado, criando cada vez mais espaços de arte e cultura na diversidade, para que este fazer possa ser uma ação não individualista, que potencialize as individualidades de cada ser, de modo a contribuir para o desenvolvimento de uma consciência e respeito pelas diferenças.

Acreditamos na música como contribuinte para a formação integral do ser, sendo uma possibilidade de desenvolvimento pleno para todas as pessoas, sem discriminação por gênero, raça ou classe social, contemplando assim as diferenças e a diversidade humana.

Entretanto, esperamos ter lançado pequenos focos para pensarmos acerca da Educação Musical na diversidade numa perspectiva inclusiva, buscando assim, alimentar essas discussões e reflexões sobre a temática para perspectivas mais abrangentes.

## REFERÊNCIAS

ALVARES, Thelma Sydenstricker. A música e a educação na diversidade: sua contribuição para um novo paradigma. In: VII SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 2012, Florianópolis, **Anais**. Florianópolis: UDESC, 2012.

\_\_\_\_\_.; AMARANTE, Paulo. **Educação musical na diversidade**: construindo um olhar de reconhecimento humano e equidade social em educação. Curitiba: Editora CRV, 2016. 262 p.

AMARANTE, Paulo D.; COSTA, Ana Maria. **Diversidade cultural e saúde**. Rio de Janeiro: Cebes, 2012.

BONILHA, Fabiana Fator Gouvea. **Leitura musical na ponta dos dedos**: caminhos e desafios do ensino de musicografia Braille na perspectiva de alunos e professores. 2006. 226f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm). Acesso em: 7 ago. 2019.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm). Acesso em: 7 ago. 2019.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 7 de out. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio**. Proposta Preliminar. Brasília: MEC, 2018.

BRITO, Teca Alencar de. **De roda em roda: brincando e cantando o Brasil**. São Paulo: Peirópolis, 2013.

\_\_\_\_\_. **Música na educação infantil**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

\_\_\_\_\_. **Quantas músicas tem a música? ou, Algo estranho no museu!** São Paulo: Peirópolis, 2009.

CAVALCANTI, Francisca Maria Barbosa. **Saberes do professor de classe de uma Escola Waldorf: Práticas musicais em contexto inclusivo.** Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

CAVALCANTI, Francisca Maria Barbosa; SCHAMBECK, Regina Finck. Práticas musicais em sala de aula inclusiva: Relatos de uma Escola Waldorf do Brasil. **Revista Educação, Artes e Inclusão.** v.11, n. 2, 2015.

DECKERT, Marta. **Educação Musical: da teoria à prática na sala de aula.** (Cotidiano escolar: ação docente). 1º ed. Moderna, São Paulo, 2012.

FERES, Josette S. M.. **Bebê: música e movimento: orientação para musicalização infantil.** Jundiaí, SP. Ed. Brittem, 1998.

FIGUEIREDO, Camila Fernandes. **A aprendizagem musical de estudantes com autismo por meio da improvisação.** Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. Raymond Murray Schafer: O educador musical em um mundo em mudança. In: MANTEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). **Pedagogias em educação musical.** Curitiba: InterSaberes, 2012. - (Série Educação Musical). p. 275-303.

FURTADO, Adriano de Oliveira. Aulas de música dentro de um hospital psiquiátrico para pessoas com diferentes características de aprendizagem: relato de uma experiência. In: ALVARES, Thelma Sydenstricker; AMARANTE, Paulo. **Educação Musical na diversidade: construindo um olhar de reconhecimento humano e equidade social em Educação.** Curitiba: Editora CRV, 2016. p. 169-200.

GUIMARÃES, Pedro da Silva. **Tecendo sons e palavras: oficina musical dirigida à Portadores de Distúrbios Graves.** Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2008.

KUNTZE, Vívian L. **A relação do surdo com a música: representações sociais.** Florianópolis, 2014. 151 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

LOURO, Viviane. **Arte e Responsabilidade Social: Inclusão pelo teatro e pela música.** Santo André: Tdt Artes, 2009. 131 p.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos da Aprendizagem Musical da pessoa com deficiência.** São Paulo: Editora Som, 2012. 314 p.

\_\_\_\_\_. **Jogos e atividades musicais para a educação musical inclusiva.** São Paulo: Editora Som, 2018. 202 p.

\_\_\_\_\_. **Música e inclusão: múltiplos olhares.** São Paulo: Editora Som, 2016. 283 p.

MARIANI, Silvana. **Émile Jaques-Dalcroze: A música e o movimento.** In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). **Pedagogias em educação musical.** Curitiba: Ibpex, 2011.

PAREJO, E. Edgar Willems: um pioneiro da educação musical. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz Senoi. **Pedagogias em educação musical.** Curitiba: InterSaberes, 2012. p. 89-123.

SILVA, Walênia Marília. **Zoltán Kodály: Alfabetização e habilidades musicais.** In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). **Pedagogias em educação musical.** Curitiba: Ibpex, 2011.

SOARES, Lisbeth. **Formação e prática docente musical no processo de educação inclusiva de pessoas com necessidades especiais.** 2006. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

SOUZA, Catarina Shin Lima de. **Música e inclusão: necessidades especiais ou necessidades profissionais especiais?** Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

TEIXEIRA, Walmir Marcelino. **Representações de tempo e de espaço escolar da música na rede pública de ensino: políticas públicas para a educação musical do Estado do Paraná.** Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

TUDISSAKI, Shirlei Escobar. **Ensino de música para pessoas com deficiência visual.** São Paulo: Editora Cultura Acadêmica, 2015. 200 p.

RABY, Melody Lynn Falco. **Apreciação musical em crianças com deficiência intelectual.** Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

RIBEIRO, Larissa Oliveira Mesquita. **A inclusão do aluno com Deficiência Visual em contexto escolar: afeto e práticas pedagógicas.** Revista Educação, Artes e Inclusão. v. 13, n. 1, 2017.

SANTOS, Micael Carvalho Dos. A educação musical na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - Ensino Médio: teias da política educacional curricular pós-golpe 2016 no Brasil. **Revista da Abem**, v. 27, n. 42, p. 52-70, jan./jun. 2019.

SCHAMBECK, Regina Finck. Inclusão de alunos com deficiência na sala de aula: tendências de pesquisa e impactos na formação do professor de música. **Revista da ABEM**. Londrina, v. 24, n. 36, 2016.

SCHAFER, Raymond Murray. **A Afinação do Mundo**. Tradução: Marisa Trench de Oliveira. Fonterrada. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 2001.

\_\_\_\_\_. **O Ouvido Pensante**. Tradução: Marisa Trench de Oliveira. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

SILVA, Crislany Viana da; ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. Educação Musical e Inclusão: Um estudo sobre as práticas de professores de música no ensino fundamental. **Revista Educação, Artes e Inclusão**. v.14, n.4, 2018.

# CAPÍTULO 2

## MÚLTIPLOS CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM MUSICAL: ESPAÇOS FORMAIS, NÃO FORMAIS E INFORMAIS, A PARTIR DO PARADIGMA CIENTÍFICO EMERGENTE<sup>2</sup>

Andersonn Henrique Araújo/UERN

### INTRODUÇÃO

Em minha atuação como educador em projetos sociais e professor do curso de licenciatura em música, tenho focado a atenção em perceber as nuances da atuação do professor nos mais diversos contextos. Trabalhando *in loco*, orientando trabalhos de conclusão de curso ou supervisionando estágios, tenho visto a dificuldade dos estudantes em ver o ensino de música com um olhar próprio, singular, e que leve em conta as diferentes concepções de ensino, ressaltando a importância da não hierarquização e suas legitimidades. Assim, o olhar que é preciso para ver a escola, com toda a sua complexidade, deve ser diferente do olhar necessário para ver os projetos sociais que possuem objetivos, concepções formativas e estratégias metodológicas próprias.

Este escrito surge a partir desse lugar de fala, no contexto da formação de professores, com o objetivo de discutir as noções e conceitos que são usados para congregar os diversos espaços de ensino de música. Para tal, escolhemos os macroconceitos de Espaço Formal, Informal e Não formal.

Diferenciando espaço de educação, uma vez que espaço é compreendido como uma construção intelectual de estudo, para compreender como acontecem os processos da sociedade, dentre eles, os processos educativos (HART-

---

<sup>2</sup> Este escrito é uma versão ampliada e contextualizada de ARAÚJO, Andersonn. Múltiplos contextos e intencionalidades do ensino de música. III Encontro regional nordeste da ABET e I Encontro Regional Norte da ABET. *Anais...* Salvador: ABET-NE, 2012.

SHORNE, 1978; COSCIONI, 2015). Assim, o ensino e a aprendizagem acontecem nos espaços sociais nos quais não são meras delimitações físicas.

A escolha da nomenclatura (formal, não formal e informal) se deu pelo fato de serem estudadas não somente pela Educação Musical, como também, pela Etnomusicologia, Pedagogia e Sociologia da Educação. Como viés metodológico, optei por estudar as noções por meio da organização, da metodologia e das concepções.

Contudo, não pretendo limitar ou classificar todos os possíveis espaços de ensino de música com conceitos fechados, pois acredito que as discussões sobre as intencionalidades e concepções servem de base para as reflexões sobre os espaços. Também não é interesse para este trabalho categorizar todos os espaços de forma hegemônica, em três caixas de análise (formal, não formal e informal), mas antes, é ressaltar os pontos em comum que os espaços apresentam no fazer musical.

Defendo a tese de que houve uma limitação criada, historicamente, por processos que visavam à hegemonização da experiência musical, a partir do processo colonizador. Essa visão limitou os pesquisadores da educação musical a observarem os mais diversos espaços com a perspectiva da escola, e ela começa a ser corroída com os estudos culturais do final do século XIX. E, como consequência e causa da primeira tese, a partir dessa nova perspectiva, cria-se a necessidade de procurar pontos de intersecção entre os espaços. Nesse sentido, utilizo as nomenclaturas espaços formais, não formais e informais para se buscar essas familiaridades.

## **A MONOCULTURA DA MENTE**

A música é uma atividade humana repleta de significantes e significados que permeiam as existências dos diversos grupos sociais através da história. Diferente do cinema que teve sua primeira exibição em 1895 no Salão Grand Café em Paris, não é possível afirmar quando e onde foi entoado o primeiro canto ou executado o primeiro instrumento. A ciência descobriu a partir de investigações arqueológicas, que foram encontradas flautas produzidas entre 43 mil e 82 mil anos atrás. Logo, apesar do surgimento não ter data definida, é possível afirmar que nessa época os grupos humanos já produziam música.

O fenômeno musical é uma prática culturalmente construída por meio de processos sociais históricos. Maura Penna, ao refletir sobre essa construção, afirma que,

na medida em que alguma forma de música está presente em todos os tempos e em todos os grupos sociais, podemos dizer que é um fenômeno universal. Contudo, a música realiza-se de modos diferenciados, concretiza-se diferentemente, conforme o momento da história de cada povo, de

cada grupo [...]. Assim, a arte é um fenômeno universal, como linguagem é culturalmente construída, diferenciando-se de cultura para cultura. (PENNA, 2012, p.22-23).

Essa afirmação abre duas questões, a primeira é que mesmo antes do processo colonizador português no Brasil, os povos que aqui viviam, trouxeram suas atividades musicais, quando se mudaram para o país. Com o processo de povoamento das Américas, cada nação, cada tribo tinha uma relação própria e singular com a música. Assim, havia práticas musicais diversas no Brasil pré-colombiano que se desenvolveram por outros caminhos que não estão diretamente interligados ao processo musical europeu que segue pela antiguidade clássica, passando pela Idade Média, Ars Antiqua, Ars Nova, Renascimento, Barroco etc. É, portanto, uma história musical, cultural e humana que se desenvolveu em autonomia do “velho continente” e que se viu suprimida pelos processos colonizadores. Logo, a história do ensino e da aprendizagem em música em terras brasileiras não se iniciou com os Jesuítas no período colonial.

A segunda questão, a partir da afirmação de que os grupos humanos são capazes de produzir música, mesmo que não a denomine como tal, é que: em detrimento da história musical dos povos nativos do Brasil ou dos povos que vieram escravizados a este país, é ensinada a história do povo colonizador, a partir de pressupostos eurocêntricos de música.

Ao refletir a respeito do saber ocidental dominante e de suas conquistas sobre o saber de comunidades tradicionais quando do processo colonizador, Vandana Shiva afirma que a ligação entre o saber e o poder é própria do sistema dominante:

O poder também é introduzido na perspectiva que vê o sistema dominante não como uma tradição global localizada, mas como uma tradição universal, inerente e superior aos sistemas globais. Contudo, o sistema dominante também é produto de uma cultura particular (SHIVA, 2003, p.22).

É importante salientar que a dominação colonizadora e exploratória foi implementada como sendo uma verdade universal, hegemônica, ao mesmo tempo em que foi criada a ilusão de que a história da música do colonizador também era a história dos povos colonizados.

Nesse sentido, a história da educação musical no Brasil, em especial a história das manifestações musicais não europeias, é marcada por tentativas de negação, substituição e sobreposição das diversas experiências da cultura musical da metrópole sobre o saber local. Outro momento em que fica clara essa concepção é no discurso do senador baiano Ruy Barbosa (1849-1923) sobre o recital promovido pela então primeira dama brasileira, Nair de Toffé (1886-1981), realizado na sede do governo republicano, Palácio do Catete, na noite de 26 de outubro de 1914.

Além das músicas do compositor Arthur Napoleão e de Rapsódias de Franz Listz, “figurava timidamente um tango para violão a ser executado pela própria Mme. Nair Hermes” (NASCIMENTO, 2017, p. 39). O tango em questão tratava-se do famoso “Gaúcho: Corta-Jaca”, composto em 1985 para a opereta Zizinha Maxixe, de Chiquinha Gonzaga. Segundo o senador Ruy Barbosa,

uma das folhas de ontem estampou em fac-símile o programa da recepção presidencial em que, diante do corpo diplomático, da mais fina sociedade do Rio de Janeiro, aqueles que deviam dar ao país o exemplo das maneiras mais distintas e dos costumes mais reservados elevaram o Corta-jaca à altura de uma instituição social. Mas o Corta-jaca de que eu ouvira falar a muito tempo, que vem a ser ele, Sr. Presidente? A mais baixa, a mais chula, a mais grosseira de todas as danças selvagens, a irmã gêmea do batuque, do cateretê e do samba. Mas nas recepções presidenciais o Corta-jaca é executado com todas as honras da música de Wagner, e não se quer que a consciência deste país se revolte, que as nossas faces se enrubesçam e que a mocidade se ria! (BARBOSA, 1914, p.02).

O discurso do senador à tribuna do senado reflete anos de imposições hegemônicas sobre o lugar e o espaço reservado para a diversidade musical na sociedade brasileira. Levando em consideração a posição política de oposição do senador em relação à presidência da república, músicas de origem popular, como maxixe, batuque, cateretê e samba não deveriam ter espaço nos eventos da “mais fina sociedade”. Sendo inferior e mais do que isso, “a mais baixa, a mais chula, a mais grosseira de todas as danças selvagens”, Corta-jaca, então, se transformou simbolicamente em um elemento negativo e infame, atribuído à primeira dama, ao presidente da República e, por último, à Instituição Republicana<sup>3</sup>.

A partir da interseção entre Vandana Shiva (2003) e o discurso do senador baiano, é possível afirmar que o processo de colonização monocultural europeu teve como fruto a transformação da diversidade, quando considerada, em culturas inferiores e sinônima de caos, inteligível, “selvagem”.

## **A TRANSIÇÃO DO PARADIGMA**

As crônicas dos viajantes europeus que passaram pelo Brasil no período colonial e suas observações sobre cantos e danças mostram que há uma tradição histórica bem estabelecida no Brasil de estudos sobre os fenômenos musicais. Contudo, esses relatos, geralmente, enfatizavam elementos históricos, carac-

---

<sup>3</sup> Para um maior aprofundamento sobre o episódio da “noite de 26 de outubro de 1914”, sugiro consultar a investigação na área de Antropologia Social de Rafael Nascimento, publicada na Revista do Instituto de Estudos Brasileiros (NASCIMENTO, 2017).

terísticas musicais ou coreográficas e, em alguns casos, apontavam mudanças sofridas por um determinado gênero musical ao longo da história (BÉHAGUE, 1987).

Somente a partir de estudos pós-coloniais e, principalmente, etnomusicológicos, no final do século XX, foram gradativamente trazidos à tona os estudos sobre os diversos espaços musicais, ainda que no início dos anos de 1900, os pesquisadores viam a música não eurocêntrica como “exóticas” e seus estudos reduzidos a aspectos folcloristas.

O termo exótico é utilizado pelo ponto de vista europeu e descreve uma prática musical não europeia, dessa forma, a

complexidade das demais tradições e expressões musicais do país [Brasil] ou era tratada apenas como folclore ou música de cunho comercial ou, então, simplesmente não percebida como merecedora de uma reflexão maior (LÜHNING, 2014, p.14).

O processo de superação da visão unilateral do estudo do fenômeno sonoro não foi linear e não se restringiu apenas à área de conhecimento da Música. Ele pressupõe uma mudança de paradigma resultante do processo de intensificação da própria ciência, durante o século XX. Nesse sentido, o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos afirma que “o aprofundamento do conhecimento permitiu ver a fragilidade dos pilares em que se funda” (SANTOS, 2008, p.41).

O paradigma hegemônico monocultural europeu dominou as práticas científicas e sociais, excluindo a diversidade. No caso dos estudos folclóricos, a monocultura tornou exóticos e inferiores os conhecimentos resultantes de manifestações não eurocêntricas.

Na história brasileira, a escola se tornaria, pelo processo colonizador da monocultura do pensamento, a única instituição que durante muito tempo era possuidora do *status* de promotora, conservadora e divulgadora do conhecimento. No caso da música, os conservatórios musicais divulgavam, transmitiam e conservavam a música europeia. A crise do paradigma é a crise de legitimação da visão da escola como única capaz de produzir conhecimento.

Nesse sentido, dentro de um contexto de transição para um paradigma emergente (SANTOS, 2008), a partir do ano 2000 são intensificados os estudos que promovem uma maior reflexão da complexidade e das múltiplas formas e origens do fenômeno musical.

Ao fazer um panorama no mundo ocidental e no Brasil, Angela Lühning percebe uma mudança na epistemologia, como também, no campo de atuação dos estudos etnomusicológicos. Para ela, essa transição se dá com a inserção da área disciplinar da etnomusicologia no Brasil, a partir dos anos de 1990. Isso possibilitou, aos poucos, surgir

uma proposta conceitual que permitisse perceber e discutir a diversidade das tradições musicais brasileiras a partir de outro ângulo. Esse período coincidiu com a implantação de políticas públicas específicas, tanto da parte da UNESCO quanto do Ministério da Cultura, dando visibilidade a mestres e mestras, protagonistas das expressões musicais e, finalmente do projeto Encontro de Saberes (INCTI/MINC), idealizado por José Jorge de Carvalho. A etnomusicologia permitiu que se construísse aos poucos uma visão diferente de música, certamente influenciada pela sua proximidade conceitual e metodológica com a antropologia (LÜHNING, 2014, p. 14).

## **A CRISE DO PARADIGMA PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL**

As áreas do conhecimento passam por momentos de efervescências e transformações epistemológicas que decorrem do avanço científico, mas também, são provenientes da própria dinâmica da sociedade (SANTOS, 2008). É nesse contexto de mutações que surge, na Educação Musical no Brasil, a ênfase na articulação dos conhecimentos musicais que não estão restritos apenas aos processos escolares.

Então, essa articulação torna-se uma questão de investigação, ora com um viés interpretativo, ora com viés propositivo de que o professor de música pode fazer os conhecimentos que um aprendiz possui dialogarem, a partir da vivência musical nos múltiplos espaços.

Sendo um processo social, o ensino de música está presente em meios diversos que podem ser tão insólitos quanto imagináveis. Esses momentos de aprendizagens vão desde a interação por meio do *YouTube*, conversas cotidianas por *Apps* de mensagens, até a experiência de participar de manifestações da cultura popular, como o Boi de Reis e Coco de Roda.

Sendo a música uma prática comum a todas as sociedades ao longo da história, a aprendizagem musical é um fato social. Cada povo, sociedade, grupo etc. se manifesta musicalmente através de pressupostos culturais que são atrelados a práticas sociais. Logo, a música e sua aprendizagem se apresentam diversificadamente numa mesma sociedade, numa mesma cultura, a depender das práticas sociais nas quais estão inseridas.

Assim, a prática social musical possui um espaço (compreendendo também espaços virtuais), um tempo (mesmo que não sistemático) e uma interação musical (sendo esta de maneira direta, como o aluno e o professor em sala, ou indireta, no caso de aprendizagens por meio de revistas, tutoriais do *YouTube*, autoaprendizagens etc.).

A discussão sobre o ensino de música como prática social nos múltiplos ambientes vem se intensificando a partir da superação da visão colonizadora da monocultura europeia. E, no caso da pesquisa sobre a aprendizagem musical no Brasil, a partir dos trabalhos de Luciana Prass (1998), que pesquisa uma escola de samba e seus processos de transmissão musical, e Margarete Arroyo (1999), que estuda as práticas de ensino e aprendizagem musical com congadeiros, e professores e estudantes de um conservatório de música.

É importante salientar que essas não foram as primeiras pesquisas que abordam a aprendizagem musical para além da escola. Contudo, Prass e Arroyo conseguem estabelecer conexões entre a pesquisa etnográfica e a educativa, visando as aprendizagens musicais em contextos não escolares.

Na área de Educação Musical no Brasil, de acordo com Luis Almeida (2005), o foco de pesquisa nos diversos espaços, com viés nos processos de ensino e aprendizagens, toma impulso no ano 2000, com o 7º Simpósio Paranaense de Educação Musical, no qual Alda de Oliveira (2000) e Margarete Arroyo (2000) apresentaram trabalhos relacionados aos diversos ambientes de ensino de música.

Margarete Arroyo (2000), para além de identificar os contextos de formação de educadores musicais, consegue também ver as relações entre o ensino formal e o informal no processo formativo. A autora busca promover discussões entre as formalidades presentes nas manifestações populares e em escolas especializadas em música. Outra importante consideração da pesquisadora está relacionada à legitimação dos diversos espaços, em relação ao fenômeno musical, e sua relação com o ambiente escolar.

Arroyo (2000) alerta para o uso do termo “educação não escolar”, pois, este se remete à escola, tomando como “padrão” esta instituição que não é a única a desenvolver conhecimentos musicais. Para a autora, é preciso considerar “a educação [musical] como prática social e cultural que é mais ampla que a escolarização” (ARROYO, 2000, p.78).

Nesse sentido, entendemos que a superação do termo “educação não escolar” é ao mesmo tempo o reconhecimento da pluralidade de aprendizagens e da diversidade musical, frente à tentativa de centralização da monocultura colonialista em considerar os saberes escolares como únicos legítimos. Além disso, é considerada a descentralização da escola no processo do fazer educativo-musical em uma sociedade plural. Antes de ser uma categoria de análise ou resultado de um processo científico, a superação desse termo é o reconhecimento de que a música se faz presente em diversas sociedades situadas dentro de contextos históricos e culturais específicos e que trazem, implicitamente, os processos de ensino e aprendizagem como fenômeno recursivo dessas práticas musicais.

Em uma busca para entender as organizações que ensinam música, Alda de Oliveira (2000) remete-se ao pedagogo José Libâneo. Para Libâneo (2010), a mediação é intrínseca ao processo educativo e favorece o desenvolvimento de indivíduos, a partir das dinâmicas socioculturais presentes nos espaços e/ou momentos de aprendizagens. Portanto, os valores, os conhecimentos, as habilidades, as técnicas e as atitudes são reorganizados a partir da complexidade de intenções que produzem e reproduzem a dinâmica social e os indivíduos que nela estão inseridos. Nesse sentido, aprender música não se restringe a tocar ou cantar, mas também, está vinculado a processos de inserção social e visões de mundo.

José Libâneo congrega a diversidade dos ambientes educativos em dois macroeixos, utilizando a intencionalidade como critério de identificação: o pri-

meiro ele chama de **educação não intencional**, também denominada de educação informal e ou paralela; o segundo macroeixo é chamado de **educação intencional** e possui duas vertentes: a educação não formal e a formal (LIBÂNEO, 2010).

É preciso contextualizar as afirmações de Libâneo para fazer pontes com a Educação Musical. O autor dirige-se aos pedagogos para mostrar a difusão dos espaços de atuação da Pedagogia, seja na área profissional ou, como campo disciplinar legitimando, a própria pedagogia, como um lugar de formação de profissionais que trabalham em certos processos educativos.

Há uma questão em relação ao critério utilizado por Libâneo que se refere à intencionalidade e às nuances próprias do ensino. Quando simplesmente transpomos as suas teorias para a Educação Musical, pode-se ter a impressão que a educação informal é desprovida de intencionalidades. Contudo, o termo educação não intencional remete-se às aprendizagens, a partir das experiências cotidianas, das relações com o núcleo familiar e social. Em música, nas muitas relações que acontecem no cotidiano, não é possível separar o fenômeno musical da aprendizagem de valores, crenças e visões de mundo. Mais que isso, na sociedade do Século XXI aprendemos mediados pelas tecnologias, utilizando trocas rápidas de arquivos, buscando tutoriais em canais de vídeos ou em aplicativos de mensagens instantâneas.

As aprendizagens informais, espontânea, ou familiar, sem nenhuma regulamentação, quase desprovida de sistematização e, principalmente, sem a institucionalização da figura do professor, são ações intencionais. Quem as busca, tem a intenção de aprender e, em um exemplo hipotético, uma pessoa que grava e envia seu vídeo tocando violão a um amigo e pede auxílio, propõe uma intervenção intencional.

Outra questão em relação ao conceito de educação não intencional é que se pode ter a impressão de que a presença do professor institucionalizado, no caso da educação formal e informal, figura como padrão de todos os processos educativos. Pode-se também repetir o exercício homogeneizante da monocultura do pensamento ao definir os múltiplos fenômenos de aprendizagem musical, a partir do modelo de escola, ou seja, tendo sua estrutura e seu funcionamento como ideais comparativos. Nesse sentido, os termos educação intencional e educação não intencional devem ser problematizados a partir de uma ótica não apenas escolástica, mas que compreenda a pluralidade de aprendizagens musicais na contemporaneidade.

No campo da música, Luis Ricardo Queiroz (2007) apropria-se dos estudos de Oliveira (2000), que adaptou para o campo da educação musical os conceitos de Libâneo e expõe três dimensões em relação à aprendizagem musical: a primeira corresponde aos **espaços formais** que abrangem as instituições regulamentadas e especializadas, de acordo com a legislação vigente no país, como a escola de educação básica; a segunda dimensão corresponde aos **espaços não**

**formais** que são constituídos de cursos livres de música oferecidos por instituições como ONGs, projetos sociais, associações comunitárias; e, a terceira, aos **espaços informais** que dizem respeito às manifestações da cultura popular e expressões musicais urbanas.

Na literatura, ainda é possível encontrar termos como educação não explícita (SANDRONI, 2000, p. 20-21), contexto de classes populares, projetos de base comunitária e educação musical popular (SANTOS, 2009; ALMEIDA, 2009; CANECA, 1993; ALMEIDA, DEL BEN, 2005; KLEBER, 2006; CALDEIRA, 2007; MOURA, 2008; MOREIRA, 2008). Contudo, há uma predominância nos textos da classificação em: formal, não formal e informal (WILLE, 2003; QUEIROZ, 2007; CAMPOS, 2007; ALMEIDA, 2005; SANTOS, 2006; ALMEIDA, 2009; SOUZA, 2001; LIBÂNEO, 2010; OLIVEIRA, 2000; entre outros).

Apesar de não se aprofundar nas discussões sobre as nomenclaturas, Queiroz utiliza o termo espaços formais e não formais como ferramenta de categorização dos espaços para assim “compreender as suas concepções, estratégias, situações e processos de ensino e aprendizagem da música que caracterizam esses contextos” (QUEIROZ, 2007, p.2). Em minha concepção, apesar da diversidade, as nomenclaturas **espaços formais, não formais e informais** conseguem congregam os múltiplos espaços de aprendizagem musical. Entretanto, essas nomenclaturas não devem servir para definir barreiras ou hierarquizações entre fenômenos musicais, mas sim, como ferramenta para a compreensão da **organização, da metodologia e das concepções que o ensino e a aprendizagem em música possuem nesses espaços.**

Entendo que organização, metodologia e concepções de ensino não são quantificáveis, mas servirão de parâmetros não autoexcludentes de estudo.

Também preciso ressaltar que hibridizações são possíveis, visto que muitos espaços possuem características de espaços formais e informais, compartilham e utilizam a dialógica horizontal de permutas de metodologias, intencionalidades, organizações e concepções.

## **OS ESPAÇOS FORMAIS**

Ampliando os estudos de Oliveira (2000) e Queiroz (2007), posso afirmar que os espaços formais são chamados assim por serem regulamentados por força de Leis, Diretrizes, Parâmetros, Decretos que ordenam seu funcionamento. Nesse sentido, é possível dizer que esses espaços são providos de maior estrutura documental e instrumental que os demais e, portanto, possuem regulação e regulamentação maiores. As escolas de educação básica, por exemplo, contam com o ordenamento da Legislação (LDB 9394/2008), de Parâmetros Curriculares, da Base Nacional Comum Curricular, de Diretrizes Federais, Estaduais e Municipais etc.

Oliveira (2000), Queiroz (2007) e Arroyo (1999) consideram os Conservatórios e Escolas Especializadas de Música espaços formais. Entretanto, eles geralmente têm pouca regulamentação e a figura do professor é muito presente, por vezes central, ficando o mesmo livremente responsável pela elaboração de planos e propostas metodológicas que norteiam os cursos, sem que haja diretrizes ou um currículo que funcione como instrumento regulador.

Também é importante salientar que outros Conservatórios e Escolas de Músicas Especializadas possuem regulamentação. Como por exemplo, o Conservatório Dramático e Musical “Dr. Carlos de Campos” de Tatuí, nacionalmente conhecido como Conservatório de Tatuí, é uma instituição gerida pela Organização Social da Área de Cultura Abaçai, pertencente à Secretaria de Cultura do Estado de São Paulo, nos termos do Decreto Estadual n.º 50.941/06. O Conservatório possui curso técnico, registro de fundação, estatuto social<sup>4</sup> e regimento escolar que contém a organização pedagógica e administrativa<sup>5</sup>.

Nas Escolas Específicas e nos Conservatórios de música pode haver propostas de planos metodológicos traçados pelos professores que norteiam os caminhos pelos quais os conhecimentos percorrem, como currículo e matriz curricular. Esses planos variam de cada instituição e podem passar por aprovações de um colegiado, como é o caso da Escola de Música da UERN que existe desde o ano de 1989 e foi integrada ao Departamento de Artes a partir o ano de 2017, passando a funcionar como Escola de Extensão. A Resolução nº 40/2017 aprovou o regimento da instituição e seus programas e estatutos são aprovados pelos colegiados universitários. Contudo, esta não é a realidade presente em todas as Escolas Especializadas e nos Conservatórios.

É impossível afirmar que, tendo apenas como parâmetro a natureza da instituição, um Conservatório ou Escola de Música é um espaço formal. É preciso conhecer os processos de funcionamento da instituição do qual o professor também é um elemento constitutivo, não sendo o principal.

Esse aspecto é importante não apenas para os pesquisadores e pesquisadoras em música, mas também, deve ser levado em conta na formulação de projetos e programas de estudo na formação de professores. Por exemplo, em uma experiência de estágio ou de observação/intervenção pedagógica, a escolha de um Conservatório ou Escola Especializada deve observar a sua sistematização e a sua organização, pois, instituições totalmente diferentes são rotuladas como conservatórios de música, mas possuem características organizacionais diferentes que interferem tanto no seu funcionamento quanto nas vivências que serão apreendidas pelos licenciandos.

---

4 Ver: <http://www.conservatoriodetatui.org.br/estatuto-da-aact-de-tatui/>

5 Ver: <http://www.conservatoriodetatui.org.br/wp-content/uploads/2015/03/regimento-escolar-2017-alta.pdf>

Se a organização, o planejamento e a regulamentação não são pontos em comum, é hegemônico que a promoção da convivência social não está como foco central das metodologias formativas dos espaços formais. Essa centralidade é vista nos programas, projetos e serviços socioassistenciais como, por exemplo, o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos no qual o fortalecimento de vínculos sociais é uma constante nas ações cotidianas. Nesses espaços, a convivência tem por força motriz o ensino de música (ARAUJO, 2018).

Já nos espaços formais, a socialização comumente acontece como consequência da institucionalização dos ambientes de convivência: o refeitório, a sala de aula de Arte, a prática de conjunto etc. Nessa perspectiva, Arroyo (1999, p.226), ao pesquisar as representações sociais e o simbólico no Conservatório de Música de Uberlândia, afirma que a socialização acontece por meio da matriz curricular e dos vários eventos que ocorrem durante o ano. A institucionalização dos componentes curriculares coletivos são caminhos metodológicos que têm objetivo o desempenho musical e o desenvolvimento de competências performativas.

## **ESPAÇOS NÃO FORMAIS**

Para Belle, a educação não formal consiste em “toda atividade educacional organizada, sistemática, executada fora do quadro do sistema formal para oferecer tipos selecionados de ensino a determinados subgrupos da população” (BELLE, 1982, p.2). Contudo, é preciso ir além de apenas afirmar que o que não é formal é não formal, também, é preciso olhar os espaços não formais como fruto de processos legitimatórios e que não se constituem muletas compensatórias da educação formal. Um dos efeitos da monocultura hegemônica é levar as pessoas a acharem que o sistema de ensino formal é o processo central da formação humana e que as outras formas de aprender são inferiores ou auxiliares a ele.

São diversos os espaços classificados como não formais que fazem parte da paleta policromática do ensino de música na sociedade. Eles abrigam um fazer musical diferenciado no sentido institucional, metodológico, sistemático e têm a sua concepção formativa para além da aquisição de habilidades musicais. Atento à autodisciplina e à socialização, o ensino de música se reconfigura, abrangendo também o desenvolvimento de habilidades sociais.

Tocar em grupo e fazer música coletivamente são metodologias, mas também, significam aprender a ouvir, a se comunicar, a interagir a partir de concepções que são comuns à música e à convivência social.

O processo de convivência e de socialização é um dos objetivos centrais dos espaços não formais. Desse modo, surge a ideia de “música preventiva”, relatada por Brécia (2002), que estudou o programa social chamado Projeto Guri, no estado de São Paulo. Música preventiva significa utilizar-se da aprendizagem

musical na prevenção e no enfrentamento de constrangimentos e do risco social<sup>6</sup> aos quais as pessoas podem estar expostas.

Os projetos, serviços e programas tidos como de inclusão social têm como alicerce as políticas afirmativas ou de correção de fluxo, características do neoliberalismo. Em uma perspectiva histórico-social, as políticas afirmativas se fazem necessárias, pois, há falhas na “produtividade” que promovem a exclusão e a marginalização próprias do sistema capitalista. Exemplificado pelo fato de os usuários dos sistemas de garantia de direitos, educativo, assistencial e/ou de saúde, gastarem mais tempo/recursos para a correção de suas deficiências, no cumprimento e na promoção de seus direitos do que na prevenção do risco social (BUFALO, 2008).

Assim sendo, não foram promovidas ações para a garantia das necessidades básicas e tais projetos e ações se constituem como prioridade na correção dos problemas sociais. A música, nesses projetos, assume um discurso de formador de personalidade, levando o aprendiz a integrar-se à sociedade, estimulando as capacidades cognitivas.

Bréscia (2002) concebe essa visão crítica de falta de investimento na escola pública e elenca ganhos psicossociais e de estímulos de capacidades cognitivas possíveis para os estudantes de música:

Parece evidente que o ensino na escola pública não é uma prioridade para os responsáveis pela educação no Brasil, embora seja do conhecimento de todos que o aprendizado de música, além de favorecer o desenvolvimento afetivo da criança, amplia a atividade cerebral, melhora o desempenho escolar dos alunos e contribui para integrar socialmente o indivíduo (BRÉSCIA, 2002, p.81).

O ensino da música é voltado para o indivíduo e sua inserção na sociedade, focado na cultura de cada participante, e visa desenvolver certas habilidades que estão mais ligadas ao caráter da vida social do que propriamente a seguir um programa conteudístico. Então, volta-se para o indivíduo, readaptando, desenvolvendo habilidades para, assim, transformar a sociedade. É, portanto, um movimento de aquisição de conhecimentos que, ao mesmo tempo em que se aprendem sons, também se aprende a viver em sociedade.

O trabalho social dos espaços não formais não pode ser realizado em detrimento da aprendizagem posto que a música é catalisadora desses processos. Em um serviço socioassistencial, por exemplo, quando o ensino de música não é tratado com seriedade, pode-se comprometer toda a rede de atendimento da criança e assim intensificar as vulnerabilidades sociais ao invés de superá-las.

---

6 Para uma discussão sobre Risco e Vulnerabilidade Social dos alunos de música, consultar Araújo (2018).

Esse movimento catalisador musical rompe a dicotomia: trabalho social x qualidade do ensino, uma vez que o trabalho social é intrínseco ao ensino de qualidade. Logo, um trabalho musical sem o compromisso com a aprendizagem pode comprometer a rede socioassistencial, além disso, não garante o direito ao acesso ao bem cultural e ao desenvolvimento cognitivo (ARAÚJO, 2018, p. 304).

Outra característica é sua metodologia mais aberta, desenvolvida em um ambiente descontraído, não fatigante e diferenciado da rotina escolar. Dentro dessa perspectiva, Park (2005) distingue a educação não formal dizendo que:

Caracteriza-se por uma prática educacional flexível, sem rotina rígida ou conteudística, sem avaliação hierarquizada e quantificada, realizada em ambientes prazerosos e envolventes, em tese, visando o desenvolvimento de relações sociais, o crescimento pessoal e o bem estar dos grupos envolvidos e, o mais importante, é o como fazer e não o que fazer (PARK 2005, p.4).

Os espaços não formais podem ser governamentais, não governamentais ou mistos. Além disso, podem estar vinculadas por meio de legislação e/ou identificação conceitual às esferas socioassistencial, cultural, educacional etc. Nesse sentido, as expectativas, objetivos e práticas de um projeto socioassistencial são diferentes das de um projeto sociocultural, vinculado às práticas culturais. E, além disso, o estudo desses espaços não pode ser feito com o mesmo olhar dos espaços formais, pois, como dito, são espaços extremamente distintos, legítimos e importantes para o desenvolvimento cognitivo e musical das pessoas e das suas comunidades.

## **ESPAÇOS INFORMAIS**

Diferente dos espaços não formais, nos espaços informais a obtenção das habilidades sociais não é prioridade, contudo, podem ser desenvolvidas como consequência da aprendizagem. Esses espaços são vinculados às manifestações populares e focados na transmissão de conhecimentos. Sendo assim, a continuidade de determinada manifestação popular depende diretamente da transmissão de conhecimentos e do empenho de seus atores (mestres, alunos e espaços). Os conteúdos não são sistematizados e dependem exclusivamente do contexto de transmissão e da inserção dos aprendizes. Portanto, aprendizagem e performance são intimamente interligados.

Luis Queiroz ressalta a relação entre aprendizagem e performance, ao investigar um terno de cantopês:

Os processos de ensino e aprendizagem musical se configuram de forma natural em momentos imprevisíveis, sem horários específicos, conteúdos determinados e avaliações sistemáticas. Nos Cantopês se aprende a fazer

fazendo, colocando em prática aquilo que é visto, ouvido e sentido durante a performance musical e que, em vivência desse universo, vai sendo incorporado pelos iniciantes e menos experientes (QUEIROZ, 2005b, p.125).

Nesse sentido, o ensino de música nas manifestações da cultura popular é intergeracional, sem formas/fórmulas ou métodos específicos e se concretiza a partir de experimentações e de repetições. Logo, a relação aprendizagem e performance só adquire real significado quando executado dentro do espaço no qual a manifestação está inserida. Para os participantes, o conhecimento musical ganha sentido quando é executado nos festejos ou manifestações.

## CONCLUSÃO

Olhar para os espaços de ensino e aprendizagem musical no Brasil é, também, olhar para o fortalecimento de uma área que tem em seu âmago o pulsar da pluralidade, característico do fenômeno musical. Essa pluralidade não é fruto do (re)conhecimento da área sobre os diversos espaços de aprendizagem, mas antes, é resultante do processo histórico e social no qual a música se faz presente nas mais diversas ocupações humanas.

A tentativa reducionista de olhar para a diversidade escolasticamente, ou tornar a escola o centro, o único ou o mais importante espaço de aprendizagem de música, significa incorrer na monocultura da mente que só consegue enxergar ruídos onde existe diversidade.

A partir de estudos que tratam acerca do tema, como os desenvolvidos por Margarete Arroyo (1999), Alda Oliveira (2000) e Jusamara Souza (2001), é possível apontar que a Educação Musical se alinha com as concepções de Boaventura Santos (2008) sobre o paradigma emergente. Esse paradigma reconhece a não centralidade de apenas uma forma ou espaço de aprendizagem, mas antes, busca uma relação dialógica entre os conhecimentos provenientes dos mais diversos espaços para fazer ciência.

Como prática científica, para o campo da Educação Musical, talvez seja mais fácil o trânsito entre os estudos que rejeitam a monocultura da mente (SHIVA, 2003), pois, esta é uma área relativamente nova. Em 1995, foi criado o primeiro curso de Doutorado em Música no Brasil, na UFRGS, ou seja, em nosso país a pesquisa científica universitária já nasce em meio a paradigmas emergentes e aberta a novas possibilidades.

Falar em múltiplos espaços em educação musical é considerar a complexidade dos elementos que compõem a cultura e os sujeitos que a produzem, reproduzem, insubordinam-na e a (re)significam. O ensino e a aprendizagem da música não foge a essa característica, ocorrendo em espaços distintos e de formas diferenciadas, sendo seus objetivos (re)configurados de acordo com as características didático-pedagógicas, valores e significados estabelecidos por cada contexto sociocultural.

Considerando as diversidades do ensino e aprendizagem, suas didáticas e a relação metodológica, pretende-se que seja uma prática a atenção, por parte do professor, aos espaços nos quais o ensino se desenvolve, tendo em vista que a variação desses fatores tem relação direta com as metodologias e os objetivos do processo educativo. Diante da pluralidade existente, reconhece-se que cada ambiente possui concepções e objetivos que alicerçam as estratégias dos processos educacionais. Esses ambientes podem ser mais ou menos sistematizados, regulamentados oficialmente ou até legitimados apenas pela comunidade local.

Constitui-se um desafio aos educadores musicais a atenção aos diversos espaços, às suas técnicas, aos conhecimentos ensinados no dia a dia e, principalmente, ao diálogo enriquecedor. Metodologias do ensino informal podem dialogar com a educação escolar, visto que a escola pode se aproximar musicalmente das organizações não governamentais, de forma que essa dialógica possa enriquecer o ensino de música e as experiências dos participantes.

Outra consequência desse diálogo é a desmistificação dos conhecimentos, espaços e pessoas. O conhecimento e a troca ajudam a superar o pré-conceito de exótico sobre manifestações populares, de crianças pobres e problemáticas sobre os participantes de projetos sociais e de educação inflexível e conteudística das escolas.

Emerge-se, então, a atuação de professor que interliga os conhecimentos e espaços, enquanto mediador da construção do saber. Assim, o papel do professor reconfigura-se:

de mero transmissor de conhecimento musical passa-se a ser um “facilitador” do processo de aprendizagem, estimulando, questionando e aconselhando os alunos, tornando-se então “um jardineiro, ao invés de um instrutor” (SWANWINCK apud LOUREIRO 2003, p. 197)

Por fim, qualquer um dos agentes envolvidos no processo de ensino aprendizagem musical pode ser o proponente da prática dialógica entre os espaços formais, informais e não formais. Mas, especificamente para os cursos de licenciatura, o diálogo gera a necessidade de sempre repensar a(s) formação(ões) que promova(m) a não hierarquia dos saberes e o diálogo horizontal. Com o objetivo de formar profissionais que atuem e reconheçam as possibilidades de aprendizagem contextualizadas com as concepções, realidades e desafios do diálogo entre os conhecimentos que são frutos dos múltiplos espaços de aprendizagem musical.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luis. Educação formal / não-formal / informal: formação musical nos terreiros de Salvador. In: Encontro Regional Da Abem Nordeste, 08, 2009, Mossoró. **Anais...** Mossoró: ABEM-NE, 2009.

ALMEIDA, Cristiane; DEL BEN, Luciana. Educação musical não formal: um estudo sobre a atuação profissional em projetos sociais em Porto Alegre-RS. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 15, 2005. **Anais...** São Paulo: ANPPOM, 2005. p. 83-91.

ARAÚJO, Andersonn. Política pública socioassistencial e o ensino de música para crianças e adolescentes. **Revista Música Hodie**, Goiânia, V.18, n.2, 2018, p. 296-306.

ARROYO, Margarete. Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música. Tese (Doutorado em Música) – UFRGS, Porto Alegre, 1999.

\_\_\_\_\_. Transitando entre o “formal” e o “informal”: um relato sobre a formação de educadores musicais. VII Simpósio Paranaense de Educação Musical. **Anais...** Londrina, 2000, p. 77-90.

BARBOSA, Ruy. O protesto do Sr. Ruy Barbosa. **A Época**, n. 806, Rio de Janeiro, 8 de nov. de 1914. Disponível em: [http://memoria.bn.br/pdf/720100/per720100\\_1914\\_00806.pdf](http://memoria.bn.br/pdf/720100/per720100_1914_00806.pdf)

BELLE, Thomas. **Nonformal Education in Latin América and Caribbean. Stability, Reform or Revolution?** New York: Praeger: 1986.

BÉHAGUE, Gerard. O estado atual da Etnomusicologia brasileira. **Encontro Nacional de Pesquisa em Música**, v. 3, p. 199-206, 1987.

BRÉSCIA, Vera. **Educação musical: Bases psicológicas e ação preventiva.** São Paulo: Átomo, 2002.

BUFALO, Paulo Roberto. Trabalho Infantil: Políticas Públicas e a concepção emancipatória do trabalho. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2008.

CALDEIRA, Zoica. O papel mediador da educação musical no contexto hospitalar. São Paulo, 2007. **Dissertação** (MESTRADO EM MÚSICA) - Universidade Estadual de São Paulo.

CAMPOS, Luiz Melo. Modos de relação com a música. In: **Revista Sociologia, Problemas e Práticas**. n. 53, 2007. p. 91-115.

CANECA, Marco. O pífano da feira de caruarú: contextos, características, aspectos educativos. Rio de Janeiro, 1993. **Dissertação (MESTRADO EM MÚSICA)** - Conservatório Brasileiro de Música – UFRJ, Rio de Janeiro, 1993.

COSCIONI, José. Reflexões sobre as posições epistemológicas de Richard Hartshorne em *The Nature of Geography*. **GEOUSP – Espaço e Tempo**, São Paulo, v.19, n.1, p.11-24, 2015.

HARTSHORNE, Richard. **Propósitos e natureza da geografia**. São Paulo: Hucitec, 1978.

KLEBER, Magali. A prática da educação musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro. Porto Alegre, 2006. Tese (DOUTORADO EM MÚSICA) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

LIBÂNEO, José. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo, Cortez. 2010.

LOUREIRO, Alcía. **O ensino de música na escola fundamental**. Campinas: Papyrus, 2003.

LÜHNING, Angela. Temas emergentes da etnomusicologia brasileira e seus compromissos sociais. **Música em perspectiva**, v.7, n.2, p. 7-25, dez. 2014.

NASCIMENTO, Rafael. Catete em ré menor: tensões da música na Primeira República. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 67, p. 38-56, ago. 2017.

MOREIRA, Marcos. O ensino coletivo: relatos de experiência em escola pública de educação especial em Salvador - BA, bandinha rítmica e capoeira. In: Simpósio de Cognição e Artes Musicais, 4, 2008. **Anais...** São Paulo: SIMCAM: USP, 2008.

MOURA, Risaelma. Fatores que influenciam o desenvolvimento musical dos alunos da disciplina Instrumento Suplementar: Violão. Salvador, 2008. **Dissertação (MESTRADO EM EDUCAÇÃO MUSICAL)** - Universidade Federal da Bahia.

OLIVEIRA, Alda. Educação musical em transição: Jeito brasileiro de musicalizar. In: Simpósio Paranaense de Educação Musical, 7, 2000, Curitiba. **Anais...** Curitiba, 2000. p. 15-32

PARK, Margareth. Juventude, Educação não-formal e culturas: Parcerias conjunturais. In: Encontro Fam De Educação, 6, 2005. Rio de Janeiro, **Anais...** Rio de Janeiro, 2005.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

PRASS, Luciana. Saberes musicais em uma bateria de escola de samba: uma etnografia entre os “Bambas da Orgia”. Porto Alegre, 1998. Dissertação (Mestrado em música) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

QUEIROZ, Luis Ricardo. Espaços e concepções de ensino e aprendizagem da música em João Pessoa- PB. In: Congresso da Anppom, 17, 2007, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ANPPOM, 2007.

\_\_\_\_\_. A música como Fenômeno Sociocultural: Perspectivas para uma Educação Musical abrangente. **Contexturas: O ensino das artes em diferentes espaços**, org. Vánildo Mousinho Marinho e Luis Ricardo Silva Queiroz, p. 49-65. João Pessoa: Editora Universitária /UFPB. João Pessoa, 2005.

\_\_\_\_\_. Performance musical nos ternos de catopês de Montes Claros. Salvador, 2005b. **Tese** (Doutorado em Música). Universidade Federal da Bahia.

SANDRONI, Carlos. Uma roda concentrada de choro: reflexões sobre o ensino de músicas populares nas escolas. IX Encontro Anual da Abem, 2000, Belém. **Anais...** Belém, 2000. p. 19-26

SANTOS, Boaventura. **Um discurso sobre a ciência**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Carla. Educação Musical nos Contextos Não-formais: Um Enfoque acerca dos projetos sociais e sua interação na sociedade. **Dissertação** (Mestrado em Música) – UNICAMP. Campinas, 2006.

SANTOS, Catherine Furtado dos. Práticas pedagógicas na percussão dos grupos de maracatu em Fortaleza/CE: o maracatu solar. Encontro Regional da Abem Nordeste, 8, 2009. **Anais...** Mossoró: ABEM-NE, 2009.

SHIVA, Vandana. **Monoculturas da mente: perspectivas da biodiversidade e biotecnologia**. São Paulo: Gaia, 2003.

SOUZA, Jusamara. O formal e o informal na educação musical no ensino médio. In: Encontro Regional da Abem Sul, 4, 2001, Santa Maria. **Anais...** Santa Maria: ABEM SUL, 2001. p. 38-44.

WILLE, Regiana Blank. As vivências musicais formais, não-formais e informais dos adolescentes: três estudos de caso. Porto Alegre, 2003. **Dissertação** (Mestrado em educação musical) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

# CAPÍTULO 3

## MÚSICA E INCLUSÃO SOCIAL: OS PROJETOS SOCIAIS COMO ESPAÇO DE TRÂNSITO E MEDIAÇÃO DE SABERES DO PROFESSOR DE MÚSICA

José Magnaldo de Moura Araújo/IFRN

### INTRODUÇÃO

Buscando compreender os diversos papéis que a música exerce na vida dos sujeitos, principalmente no que diz respeito à formação humana, a área de educação musical tem levantado discussões bastante pertinentes sobre os múltiplos contextos de ensino e aprendizagem musical. Alguns estudiosos abordam os múltiplos contextos de aprendizagem musical sob uma perspectiva exploratória de conhecer os processos e significados inerentes e delineados da educação musical, na vida dos sujeitos (PRASS, 1998; CORRÊA, 2000; KLEBER, 2006).

Outros pesquisadores buscam refletir sobre as transições e adaptações de abordagens de ensino e aprendizagem fora de seus contextos raiz, como, por exemplo, sistematizar os processos de transmissão e apropriação musical de uma cultura popular e adaptá-los a um contexto institucionalizado de ensino e aprendizagem musical (SANDRONI, 2000).

Por fim, alguns outros teóricos se questionam sobre: a formação inicial e o papel da universidade na formação de professores de música, para atuarem nesses múltiplos contextos; como formar profissionais para o mercado de trabalho e como contribuir com a formação do profissional que já atua no mercado; e quais os saberes necessários para se atuar nessa diversidade de contextos (SANTOS, 2001; GROSSI, 2003; DEL BEN, 2003, ARAÚJO, 2016).

Wille (2003) divide os múltiplos contextos de aprendizagem musical em três categorias: contexto formal, não-formal e informal. O **contexto formal** seria aquele organizado, planejado e sistematizado cuidadosamente, na intenção de escolarizar musicalmente, segundo alguns princípios, valores éticos e culturais; o **contexto não-formal** seria aquele em que as relações pedagógicas ocorrem de

forma intencional, mas não são formalizadas, nem tão pouco sistematizadas de acordo com algumas convenções sociais; e o **contexto informal**, que engloba a família, a vida social, a mídia, a igreja e etc. que, de forma indireta, influenciam a formação do indivíduo (WILLE, 2003).

Outros autores criticam essa categorização apontando problemas que estão ligados diretamente ao desconhecimento ou, ainda, a um pré-conceito sobre como funcionam os processos de apropriação e transmissão musical. Carlos Sandroni (2000, p. 21), em seu discurso durante o IX Encontro Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, relata:

Parece-me que o emprego destas expressões denuncia antes de mais nada nosso desconhecimento dos modos pelos quais funcionam os variados aprendizados extra-escolares (sic). Elas refletem antes nossa ignorância sobre as “formas” e “sistemas” destes aprendizados do que a ausência, ali, de tais atributos. Não existe educação espontânea; ela não apenas transmite cultura, a educação é ela mesma um artefato cultural, e como tal, por definição, algo de elaborado, organizado. Que sua organização seja difícil de ver não nos autoriza a considerá-la inexistente.

Nessa perspectiva, os processos de ensino e aprendizagem musical, existentes nos múltiplos contextos, mostram-se bastante difíceis de serem enquadrados em termos como informais e/ou não-formais, pois, na perspectiva de Sandroni (2000), existem complexidades envolvidas no processo de ensino e aprendizagem que talvez ainda não foram vistas ou foram mal interpretadas por alguns pesquisadores da educação musical. Isso não ocorre por incapacidade ou descompromisso científico, mas por uma tentativa de adaptação de termos (formal, não-formal e informal) utilizados na área de educação, que talvez não comporte a complexidade existente na música, enquanto linguagem que passa todas as culturas.

Nessa perspectiva, buscando contribuir com o entendimento das complexidades existentes nos múltiplos contextos de ensino e aprendizagem musical, esse trabalho tem como objetivo discutir sobre os projetos sociais enquanto *lócus* de educação musical, a partir dos conceitos, concepções e saberes que nele transitam. Para isso, tratamos, primeiramente, dos conceitos e concepções sobre os projetos sociais existentes na literatura sobre o tema e, por fim, trazemos os projetos sociais como espaço sociocultural de trânsito e mediação de saberes, apontado as principais concepções de educação musical que permeiam esse contexto sociocultural.

Este capítulo é um recorte de algumas reflexões teóricas presentes na dissertação de mestrado “saberes docentes na prática do professor de Música do Projeto SESC Cidadão” que teve como objetivo compreender como se constituem e de que forma se articulam os saberes docentes de um professor de

Música, formado em curso de Licenciatura, atuante no projeto SESC<sup>7</sup> Cidadão de Mossoró/RN.

## A FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO MUSICAL NOS PROJETOS SOCIAIS

Antes de adentrarmos em uma discussão mais densa sobre a função da música nos projetos sociais, procuramos definir esse termo, partindo dos sentidos dados a ele, a partir de uma problemática existente sobre os sentidos dos projetos sociais na contemporaneidade.

Segundo Nascimento (2014), existe um efervescente interesse entre políticos e estudiosos de diversas áreas, incluindo os pesquisadores da Educação Musical, em pesquisar sobre o tema **Projetos Sociais**. No entanto, são poucas as reflexões realizadas sobre o que esse fenômeno representa para os diversos setores sociais. Segundo o autor,

para uns, os projetos sociais representam a pedagogia em evidência na atualidade para lidar com pessoas em situação de risco, constituindo-se em mais um recurso educacional como tantos outros já desenvolvidos ao longo da história da educação. Para outros, sobretudo no mundo empresarial, o apoio aos projetos sociais representa uma oportunidade ao empresário para, por um lado, melhorar a imagem mercadológica de seus empreendimentos e, por outro, beneficiar-se de renúncia fiscal concedida pelo Estado. Esse conjunto de ações sociais apoiadas pelas empresas constitui o que se tem denominado como ações de responsabilidade social. Comumente, tais ações – ou projetos sociais – não compõem os organogramas das empresas que as apoiam: são concebidas e implementadas por Organizações Não Governamentais (ONGs) que compõem o Terceiro Setor – ou mesmo por fundações ligadas a grandes empresas (NASCIMENTO, 2014, p. 52).

A partir das ideias apresentadas por Nascimento (2014), percebemos o quanto é complexo definir os projetos sociais e todas as características que permeiam o tema, como o Terceiro Setor, as ONGs, as ações de responsabilidade social das empresas em parceria com governo, suas relações com os projetos sociais etc. A definição de projetos sociais carrega consigo os limites estabelecidos pelas instituições nas quais estão inseridos, sejam elas, uma ONG ou uma fundação ligada a empresas e/ou paraestatais, criadas por meio da parceria entre o Estado e as empresas.

Nessa perspectiva, na busca de uma definição, entendemos que os projetos sociais se referem a um conjunto de ações sociais que visam atender às diversas necessidades de pessoas que vivem em situação de risco. Essas ações

---

7 Serviço Social do Comércio (SESC).

são concebidas e implementadas por instituições do Terceiro Setor<sup>8</sup>, paraestatais, fundações, associações e demais ONGs, em parceria com instituições que podem pertencer a qualquer um dos três setores econômicos: o Estado, o mercado e o próprio Terceiro Setor<sup>7</sup>. O que define as características e funções dos projetos sociais são os contextos nos quais eles estão inseridos e as instituições e pessoas que os concebem.

Tratando-se da atualidade, é possível encontrar uma variedade bastante significativa de projetos de ação social que buscam, através da música, incluir socialmente indivíduos que se apresentam de alguma forma, à margem da sociedade. Esses projetos são, geralmente, executados por Organizações Não Governamentais (ONGs) e/ou pelo governo, por intermédio dos programas de assistência social. A educação musical promovida nesses espaços busca ser a ferramenta de inclusão e transformação social, por meio da qual, muitos poderão elevar a autoestima, alcançar dignidade humana, afastar-se da marginalidade, profissionalizar-se, terem acesso à cultura, melhorar a qualidade de vida, praticar a cidadania e construir laços afetivos, corroborando para uma formação humana integral (ARAUJO, 2013).

Mesmo existindo uma grande proliferação de projetos dessa natureza, não são todos que, efetivamente, conseguem atingir seus objetivos de inclusão social. Muitos prestam-se apenas ao lazer e/ou passatempo, negando, por muitas vezes, o seu próprio potencial inclusivo, sub aproveitando os espaços de aprendizagem e inclusão apenas para ocupar o tempo ocioso de crianças, jovens e adolescentes (KATER, 2004; HIKIJI, 2006; PENNA; BARROS; MELLO, 2012).

Desta forma, Müller (2004) aponta ainda para o cuidado que se deve ter com o “assistencialismo” que pode envolver educadores musicais que atuam em projetos sociais que, ingenuamente, podem estar “colaborando com a fixidez do sistema naqueles trabalhos em música movidos pelas mesmas promessas de salvar das drogas, retirar da rua, retirar do mundo do crime, trocar o “trabalho” com tráfico de drogas pelo “trabalho” com música, dar um futuro e etc.” (MÜLLER, 2004, p. 56).

Uma atuação assistencialista do educador, só colabora para que crianças e adolescentes, que vivem em risco social, continuem a viver sem nenhuma mudança significativa. Um educador pode passar anos dando aula em uma favela, mantendo distância da realidade social do aluno, ou ao contrário, pode passar anos dando aula sem que surja, entre os alunos, a seguinte pergunta: por que não estamos em uma escola? Ou seja, os alunos não conseguem nem ao menos

---

<sup>8</sup> Existem, atualmente, instituições do Terceiro Setor, multinacionais que trabalham em parceria com ONGs de menor porte, como é o caso, por exemplo, da Visão Mundial, que é uma instituição pertencente ao Terceiro Setor que financia ONGs do mundo inteiro para que elas possam executar projetos sociais em seus países. Para maiores informações, acesse: <https://visaomundial.org.br/>

criticarem suas realidades, de forma a buscarem uma transformação social, pelo contrário, se mantém, constantemente, inserido em uma realidade que não o leva a se transformar, mas sim, a se manter na realidade.

Nessa perspectiva, podemos perceber que a educação musical, pautada na inclusão social promulgada por projetos de ação social, possui uma diversidade de objetivos e abordagens pedagógicas que, muitas vezes, chegam a ser divergentes com os princípios da inclusão social. A respeito dessa discussão, Kater (2004, p. 46) aponta duas espécies de projetos sociais que possuem trabalhos metodológicos diferentes, são eles:

Projetos sociais de seleção que visam escolher dos inscritos aqueles julgados mais aptos a participarem do processo proposto (curso, montagem de espetáculos, eventos e etc.) excluindo exatamente os que mais precisavam se beneficiar dessas determinadas atividades. O foco desses tipos de projeto é predominantemente produzir um resultado final a ser apresentado interna ou externamente por questão de visibilidade reivindicada pelos patrocinadores do projeto. O fim visado se sobrepõe ao processo artístico; Projetos sociais que oportunizam a participação da comunidade sem seleção por nível de competências, abrangendo indivíduos por nível de interesse e desajustes sociais com limitações com maior ou menor acentuação sob vários pontos de vista (econômico, intelectual, emocional, afetivo, etc.).

Projetos sociais que predominantemente visam selecionar jovens talentos, entre uma diversidade de pessoas que realmente precisam ter acesso a uma educação musical de qualidade, cometem, no mínimo, uma contradição entre a prática e o discurso adotados, posto que projetos de cunho social, geralmente, nascem da necessidade de fomentar o acesso à educação musical a uma grande parcela da população, e não de selecionar os “melhores”, negando assim a oportunidade àqueles julgados como “menos capazes”.

De forma geral, podemos perceber que os projetos de inclusão social que trabalham com música têm uma certa liberdade de escolherem suas próprias finalidades. Esses projetos conduzem seus trabalhos conforme a visão de seus fundadores e/ou patrocinadores, por isso, podem dar diferentes enfoques, utilizando-se de diferentes concepções de inclusão. Penna; Barros; Mello (2012), ao tratarem sobre algumas abordagens de projetos sociais, afirmam que existem, na atualidade, dois tipos de abordagens propostas para o ensino de música nesses contextos. São elas:

**Essencialista:** voltada para conhecimentos propriamente musicais, enfatizando o domínio técnico-profissionalizante da linguagem e do fazer artístico. **Contextualizada:** que priorizam a formação global do indivíduo, enfocando aspectos psicológicos ou sociais (PENNA; BARROS; MELLO, 2012, p. 74).

Percebemos que, em algumas realidades, existe uma extrema dicotomia entre os “discursos pedagógicos” dos projetos sociais, visto que, em alguns ca-

tos, os discursos midiáticos, alguns documentos e outros tipos de registros são difundidos conforme a abordagem contextualizada. Mas, na prática, se caracterizam como abordagens Essencialistas. Ao tratarmos das abordagens essencialistas e contextualizadas, devemos levar em consideração as instituições que financiam o projeto, os profissionais que o executam, o público-alvo e os profissionais responsáveis pelas atividades de música.

Diante dessas colocações a respeito das abordagens propostas para o ensino de música em projetos sociais, é preciso estarmos alerta, pois “[...] parece fácil considerar qualquer abordagem de ensino de música como válida, qualquer contribuição como positiva.” (PENNA, 2006. p. 38), visto que a realidade social do público atendido pelos projetos sociais é tão precária que tudo parece ser válido, pois contribui para o desenvolvimento social de crianças, jovens e adolescentes. Contudo, oferecer qualquer ensino de música, validar qualquer tipo de prática musical, ensinar qualquer coisa, é banalizar a função social da música para a sociedade.

## **OS SABERES DO PROFESSOR DE MÚSICA QUE ATUA EM PROJETOS SOCIAIS**

Tratando-se da formação de professores de Música que atuam em projetos sociais, Almeida (2005a, 2005b) realizou um estudo com o objetivo de caracterizar o ensino de Música inserido em projetos de Porto Alegre/RS e aponta algumas características dos profissionais que atuam nesse contexto. Segundo Almeida (2005a, 2005b), os professores de Música que trabalham nos projetos sociais de Porto Alegre/RS são reconhecidos como oficinairos, posto que são músicos atuantes da região que são selecionados pela sua experiência profissional, portanto, a Licenciatura não é exigida. Fazendo menção aos saberes desses profissionais, Almeida (2005a, 2005b) relata que, por eles não terem uma formação específica para desempenharem a função de professor, os saberes experienciais construídos na prática são os que eles mobilizam em suas ações pedagógico-musicais.

Almeida (2005a, 2005b) acrescenta ainda a necessidade de se promover um diálogo mais aberto entre os cursos superiores de Música e os projetos sociais, de forma que possamos reconhecer o segundo como um espaço de atuação profissional. Além disso, os cursos podem promover disciplinas que propiciem um contato mais direto entre os licenciados e os projetos sociais.

Contribuindo com essa discussão, Santos (2014) realizou uma pesquisa que teve como objetivo geral compreender de que maneira os saberes docentes têm norteado a prática de educadores musicais em projetos sociais de Salvador/BA<sup>9</sup>. A partir da pesquisa, Santos (2014) constatou que os saberes docentes que

---

<sup>9</sup> Bahia (BA).

norteiam a prática pedagógico-musical dos professores que atuam em projetos sociais estão fundamentados na história de vida deles e no contato com a formação universitária, além de serem construídos, em boa parte, no próprio contexto de atuação. A relação afetiva do professor com os alunos é destacada como um dos principais saberes para os profissionais que atuam nessa realidade.

Somada as pesquisas realizadas por esses autores, realizamos em 2016, um estudo intitulado “Saberes docentes na prática do professor de Música do Projeto SESC<sup>10</sup> Cidadão” que teve como objetivo compreender como se constituem e de que forma se articulam os saberes docentes de um professor de Música, formado em curso de Licenciatura, atuante no projeto SESC9 Cidadão de Mossoró/RN. A partir dessa pesquisa, foi possível compreendermos que: os saberes docentes do professor de Música, atuante no projeto social, se constituem na sua trajetória pré-profissional somada à trajetória profissional vivida em diversos âmbitos sociais, entre eles, os grupos musicais e o Projeto Esperança (projeto social que ele participou quando era adolescente), que são experiências pré-profissionais vividas pelo professor; o Conservatório de Música foi uma fonte de experiência profissional do professor; a Licenciatura em Música e a Especialização em Musicoterapia são fontes de saberes da formação profissional e o SESC Cidadão serviu como fonte de saberes experienciais.

Nessa pesquisa identificamos que os saberes docentes constituídos nas experiências pré-profissionais como músico de grupos musicais se articulam na ação pedagógica do professor nos momentos em que se utiliza da percepção musical durante os ensaios, correções de erros, criação de repertórios e no trabalho com a imprevisibilidade de apresentações musicais que surgem no Projeto Social. Somados a essas experiências pré-profissionais estão os saberes docentes constituídos no Projeto Esperança, que se articulam na ação pedagógica do professor quando ele se relaciona com os participantes do referido projeto, demonstrando uma afinidade, na forma de tratá-los, bastante afetiva. O que se mostra muito similar ao modelo de relações que ele estabeleceu no Projeto Esperança, como aluno, ou seja, ao pensar em como tratar seus alunos, o professor tem como modelo sua experiência como aluno de Projeto Social, demonstrando uma relação bastante estreita entre o que ele viveu, estando em posição de aluno, e o que ele vive hoje estando em posição de professor.

Além das experiências pré-profissionais, estão os saberes docentes constituídos na experiência profissional do professor no Conservatório de Música, que se articulam em sua ação pedagógica, a partir da forma com a qual ele conduz a metodologia de aprendizagem do Xilofone, dentro do SESC Cidadão. O formato de tentativa e erro, pausa para correção e retomada, é um *habitus* docente pelo qual o professor, como docente do Conservatório, conduz seu traba-

---

10 Serviço Social do Comércio (SESC).

lho, demonstrando a estreita relação entre os modos de conduzir sua metodologia de ensino e de aprendizagem de um Instrumento, dentro do Conservatório, adaptado à realidade do Projeto Social.

Sobre os saberes da formação profissional constituídos na Licenciatura em Música, identificamos que eles se fazem presentes na ação pedagógica do professor, quando define algumas características e concepções de como sistematizar o trabalho docente no Projeto Social. A definição dos processos de ensino, as atividades propostas, a disposição física dos alunos nas atividades são concepções construídas na formação inicial de como realizar um trabalho educativo-musical.

Quanto aos saberes da formação profissional constituídos no curso de Especialização em Musicoterapia, observamos que esses se articulam na ação pedagógica do professor, no momento em que ele busca diagnosticar as particularidades emocionais e patológicas de cada aluno, enxergando-o como um ser humano único, que aprende em uma dinâmica própria que precisa ser respeitada no momento de se estabelecer um processo de ensino e aprendizagem. Essa visão é confirmada pelo professor tanto em seu discurso quanto em seu trabalho prático.

Por fim, os saberes experienciais, constituídos no próprio ambiente institucional do SESC Cidadão, se articulam na ação pedagógica do professor nos momentos em que ele procura trabalhar um repertório musical e metodologias que considerem a rotatividade dos alunos no ambiente. Além de esses saberes estabelecerem estratégias e acordos para motivar os alunos a participarem das atividades musicais, como exemplo, recompensá-los com uma atividade recreativa. A filosofia do Projeto, a estrutura física, o perfil dos alunos e seu funcionamento conduzem o professor a constituir saberes próprios a esse contexto de trabalho.

O que fica bastante evidente nos estudos citados nesse tópico é que os saberes experienciais são os que os professores que atuam em projetos sociais mais mobilizam em sua ação pedagógica. Mesmo na pesquisa que realizamos com um professor de música que possui formação inicial em cursos de Licenciatura em Música e formação continuada em musicoterapia, os saberes docentes que mais se faziam evidentes em sua ação pedagógica advinham das experiências vividas como músico profissional e como ex-aluno de projetos sociais, demonstrando a forte influência que as experiências pré-profissionais exercem no fazer pedagógico desse profissional.

## **CONCLUSÕES**

A partir desse estudo, observamos que existe um embate conceitual sobre a utilização dos termos formal, não formal e informal, não se tendo ainda um consenso sobre qual seria o conceito mais adequado ao nos referirmos aos

processos educativo-musicais que ocorrem em ONGs, projetos sociais, igrejas, por meio da televisão, em festivais, no cinema e em outros espaços que não possuem a mesma sistematização e funcionamento escolar formalizado.

Diversas pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem da música já foram realizadas. Desse modo, cabe a área da educação musical estabelecer estudos que possam trazer novas definições para o que chamamos hoje de contextos formais, informais e não-formais de ensino de música, tendo em vista que esses termos não comportam mais a complexidade existente no processo de ensino e aprendizagem musical.

A partir dessa reflexão e diante da diversidade humana presente na sociedade contemporânea, os cursos de formação de professores de música se veem perante a um desafio que é formar professores de música que estejam aptos a lidarem com essa multiplicidade de contextos de ensino e a aprendizagem musical, preparados para agirem diante das adversidades e imprevistos que permeiam os projetos sociais.

Dessa forma, a formação acadêmica do professor precisa ser questionada ao ponto de chegarmos a criar propostas que possam aproximar os saberes produzidos nas universidades e demais centros de formação de professores aos saberes necessários a prática nos múltiplos contextos. O professor de música precisa se sentir preparado não para saber de tudo e servir como um “multiuso”, mas sim ser capaz de mobilizar os saberes necessários a cada realidade e, a partir desses saberes, desenvolverem outros que são próprios à sua realidade de ensino.

Nessa perspectiva, a partir deste trabalho, vimos que cada vez mais deve ser ressaltada a necessidade do professor de música de incluir os alunos no processo de aprendizagem, independente de sua origem, bagagem sociocultural e valores. Antes, questões relativas ao nível socioeconômico e ao talento impediam que diferentes indivíduos pudessem aprender música, partindo do pressuposto de que a educação era um direito de poucos, sobretudo, daqueles que possuíam poder aquisitivo. Além disso, o mito do dom reinou (e ainda reina, em alguns casos) por muito tempo nas instituições que oferecem ensino de música, isso tornou a aprendizagem musical algo divino, na qual apenas alguns indivíduos escolhidos por “forças sobrenaturais” poderiam ter acesso à aprendizagem musical.

Na educação musical contemporânea, a diversidade é cada vez mais entendida como algo comum à sociedade, por isso, as diferenças não devem ser vistas como motivos para não aprendizagem – ser diferente não é ser menos capaz –, pelo contrário, a diversidade é matéria-prima para a construção de uma educação musical pautada no respeito e na democracia.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino dez. Educação musical não-formal e atuação profissional. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 49-56, set. 2005a. Disponível em: < <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/324/254>>. Acesso em: 5 ago. 2015(a).

\_\_\_\_\_. **Educação musical não-formal e atuação profissional: um survey em oficinas de música de Porto Alegre - RS.** 2005. 168 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005b. Disponível em: < <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/4297/000454994.pdf?...1>>. Acesso em: 27 ago. 2015(b).

ARAÚJO, José Magnaldo de M. **A caracterização do ensino de música nas ONGs de Mossoró/RN.** 75f. Monografia (Graduação em Música). Departamento de Artes, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2013.

\_\_\_\_\_. **Saberes docentes na prática do professor de música do projeto SESC cidadão.** 2016. 197 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível em: <[https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/21529/1/JoseMagnaldoDeMouraAraujo\\_DISSERT.pdf](https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/21529/1/JoseMagnaldoDeMouraAraujo_DISSERT.pdf)>. Acesso em: 11 jun. 2019.

CORRÊA, Marcos Kröning. **Violão sem professor um estudo sobre processos de autoaprendizagem com adolescentes.** 2000. Dissertação (Mestrado em música) Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

DEL BEN, Luciana. **Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: ideias para pensarmos a formação de professores de música.** Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 8, 29-32, mar. 2003.

GROSSI, Cristina. **Reflexões sobre atuação profissional e mercado de trabalho na perspectiva da formação do educador musical.** Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 8, 87-92, mar. 2003.

HIKIJÍ, Rose Satiko Gitirana. **A música e o risco: etnografia da performance de crianças e jovens.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. 256 p.

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

KLEBER, Magali Oliveira. **Educação musical e ONGs: dois estudos de caso no con-**

**texto urbano brasileiro. EM PAUTA**, Porto Alegre, v. 17, n. 29, p.113-138, jul. 2006.

MÜLLER, Vânia. **Ações sociais em educação musical: com que ética, para qual mundo?.** *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 10,, p.53-58, mar. 2004.

NASCIMENTO, Antônio Dias. **Projetos sociais e educação.** In: SOUZA, Jusamara et al. *Música, educação e projetos sociais*. Porto Alegre, RS: Tomo Editorial, 2014. p. 51-62.

PENNA, Maura; BARROS, Olga Renalli Nascimento e; MELLO, Marcel Ramalho de. **Educação musical com função social: qualquer prática vale?.** *Revista da ABEM*, Londrina, v. 20, n. 27, p.65-78, jan. 2012.

\_\_\_\_\_.Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. *Revista da ABEM*. Porto Alegre,n. 14, p. 35-43.

PRASS, Luciana. **Saberes musicais em uma bateria de escola de samba: uma etnografia entre os “Bambas da Orgia”.** 1998. Dissertação (Mestrado em Música) Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

SANDRONI, Carlos. **“uma roda de choro concentrada”.** **Reflexões sobre o ensino de músicas populares nas escolas.** Anais do IX Encontro Anual da ABEM. Belém: 2000. p. 19-26.

SANTOS. Regina Márcia S. **A formação profissional para os múltiplos espaços de atuação em Educação Musical.** Anais do X Encontro Anual da ABEM. Uberlândia, 2001. p. 41-66.

SANTOS, Elisama da Silva Gonçalves. **Educação musical em projetos sociais: os saberes docentes em ação.** 2014. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2014.

SOARES, Lisbeth; CORTEGOSO, Ana Lúcia; JOLY, Ilza Zenker Leme. **Educação Musical e Inclusão: saberes e práticas do professor de música.** In: XVI ENCONTRO ANUAL DA ABEM E CONGRESSO REGIONAL DA ISME NA AMÉRICA LATINA, 16., 2007, Campo Grande. **Anais** do XVI Encontro Anual da ABEM. Campo Grande: Abem, 2007. p. 1-16

WILLE, Regiana Blank. **As vivências musicais formais, não-formais e informais dos adolescentes: três estudos de caso.** 2003. Dissertação (Mestrado em Música) Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

# CAPÍTULO 4

## EDUCAÇÃO MUSICAL E MÚSICA DE TRADIÇÃO ORAL EM ONGS

Emerson Carpegianne de Souza Martins/UERN

### INTRODUÇÃO

Quando chamamos a atenção para observar a Música como prática social, pretendemos voltar nosso olhar para o ponto que se refere ao modo como as sociedades se relacionam com sua música, bem como os significados dela para essas pessoas, nos seus mais diversos contextos. Assim, na pesquisa bibliográfica que realizamos, buscamos estudos e escritos publicados sobre projetos sociais, principalmente, ligados a ONGs, objetivando uma discussão a respeito do ensino e conceitos de Cultura e contexto, para tratar de aspectos importantes e podermos compreender a Educação Musical como prática social nas instituições não governamentais que estivessem de acordo com a nossa proposta de investigação científica, com foco no Conexão.

A música tem papel importante na vida de uma pessoa e, principalmente, quando diz respeito ao público jovem, pelo fato de que se liga a questões psicológicas, sociais e culturais (DIAS, 2011). Isso porque estabelece, segundo Kramer (2000), relações estreitas entre a Educação Musical e outras áreas de conhecimentos, de acordo com as situações de convívio social que essa Educação favorece. Segundo Bastian (2011), tanto no quesito do aprendizado da música por si quanto no aprendizado social como um todo, desenvolve sensibilidades que predispõem a aproximação das pessoas.

Nesse sentido, iniciamos nossa especulação com Kleber (2006, p. 120) que, a partir de três perspectivas, observa que as práticas musicais resultam de uma “[...] multiplicidade de contextos [...]” e da experiência de cada indivíduo. No esboço da primeira perspectiva, se apoia em Shepherd e Wicke (1997), na defesa de que a Música é um elemento constituinte da sociedade e da Cultura. Kleber (2006, p. 120) observa que:

A música é social não só porque está sendo produzida através do mundo material e social, mas também, por sua capacidade de simbolizar o mundo externo material e social tal qual está estruturado. Nessa perspectiva, a arte e, conseqüentemente, a música são entendidas como uma prática social e culturalmente constituída e que, assim sendo, seu caráter não pode ser visto fora da noção de sociedade como algo à parte das formas simbólicas e culturais manifestadas pelas pessoas (KLEBER, 2006, p. 120).

Na abordagem da segunda perspectiva, Kleber (2006, p. 121) analisa as ONGs, entendendo-as como âmbitos nos quais acontecem situações entre cada pessoa e contexto, e que se entrelaçam de maneira a se caracterizarem como um entre muitos “[...] fenômenos sociais totais”. Para tanto, se apoia no antropólogo Mauss (2008), em suas concepções a respeito de questões inerentes a uma teia de complexidades naturais de determinada sociedade e apresenta, como características de algumas sociedades, a constante movimentação de “[...] coisas sociais [...]” (KLEBER, 2006, p. 121) que se relacionam entre si, a partir das necessidades individuais, causando uma enorme “[...] circulação de bens [...]” (KLEBER, 2006, p. 121).

Na terceira perspectiva, Kleber (2006, p. 122) aborda a multiplicidade de contextos e músicas, e tem como foco a “produção do conhecimento musical” nas ONGs. Essa produção consiste na observação dos processos dinâmicos de trocas nesses espaços que se constituem na transformação de identidade coletiva, por meio de um intenso movimento social.

Kleber (2006, p. 116) entende o “[...] processo pedagógico-musical [...]” das ONGs como um **fato social** total que deve ser observado sob a ótica de quatro dimensões:

- 1) institucional – envolvendo as dimensões burocrática, jurídica, disciplinar, morfológica, ou seja, a forma de funcionamento, o espaço físico e sua organização; 2) histórico – dimensão do processo histórico da constituição das ONGs, mediante as histórias, relatos, entrevistas e conversas com participantes da pesquisa, protagonistas dessa construção material e simbólica; 3) sociocultural – dimensão do espaço de circulação dos valores simbólicos, dos encontros, das relações intersubjetivas e interinstitucionais, dos conflitos e das negociações; 4) de ensino e aprendizagem musical – focalizando como, onde, porque, para que se aprendia e se ensinava música ali (KLEBER, 2006, p. 125-126).

Julgamos importante, em nossa pesquisa no Conexão, observarmos as questões quanto à dimensão institucional<sup>11</sup>, como fator relevante, que fazem parte das características do ambiente escolar do Projeto e que ajudariam a nos

---

<sup>11</sup> “Quanto a questões burocrática, jurídica, disciplinar, morfológica, espaço físico e sua organização” (KLEBER, 2006, p. 125).

posicionarmos melhor em relação ao nosso estudo (KLEBER, 2006). Nesse sentido, observando e tomando nota das questões de funcionamento e aproveitamento dos espaços físicos, como salas e ambientes de aulas e ensaios, com suas próprias distribuições de acordo com a realidade que requer determinada organização para melhor acontecimento das atividades, é que se pode ter contato com o todo de um projeto social, em que as outras dimensões que Kleber (2006) pontua são possíveis de observação. Assim, de acordo com a dimensão denominada **histórico**, os relatos de entrevistados e conversas informais percebidos ao longo da pesquisa favoreceram a montagem de um banco de dados e contribuíram para uma maior compreensão das situações observadas.

De semelhante maneira, é possível que as observações das movimentações cotidianas das atividades de um projeto façam maior sentido para o pesquisador, pois, com o olhar atento à circulação de alunos, professores e todos os demais transeuntes, suas falas nos intervalos de aulas e ensaios, bem como as relações interpessoais com empatias (com/sem tentativas de aproximação) e antipatias (com/sem tentativas de reaproximação) em vias de **vice e versa** entre aluno e outro, ou entre aluno e funcionário, funcionário e professor, professor e aluno, professor e professor, professor e coordenador, coordenador e aluno, coordenador e funcionário, e outros processos comuns em espaços dinâmicos de circulação constante de mesmas pessoas, uma pesquisa tende a apresentar questões que podem tornar esses espaços de aprendizagem sociocultural de ensino de Música mais compreendidos.

Com essa realidade, a dimensão do “[...] ensino e aprendizagem musical [...]” apresentada por Kleber (2006, p. 126), no sentido de sabermos **onde e por que** acontece, consegue dar um direcionamento para um entendimento do ensino de Música em projetos sociais como prática social. Assim, ficando para essa última dimensão o modo **como** se processam as partes mais ligadas ao aprendizado estritamente musical (aulas, ensaios e apresentações), como parte de um todo social, aprendido nessa prática educacional numa perspectiva “[...] pluri-contextual [...]” (KLEBER, 2006, p. 135).

Para os estudos da Educação Musical, importa observá-los de modo a podermos utilizar as músicas que os alunos levam de seus cotidianos para a sala de aula. Então, o professor precisa conduzir o estudo dessas músicas de uma maneira tranquila e não enfadonha, a fim de que seus alunos exercitem a prática do aprendizado musical, pautada no próprio repertório deles, assim como é apontado em discussões sobre aspectos da prática de ensino de Música em projetos sociais, conforme contribuições de autores como Wille (2003), Fialho (2003), Souza (2004) e Green, L., (2012).

Green, A. (1987) chama atenção para a Música ser um fato social que merece sérios estudos, pois, a partir dela, se estabelecem relações entre pessoas de um determinado contexto social. Dessa maneira, é possível perceber que a música tem a capacidade de reunir pessoas a momentos, em situações pecu-

liares a determinado grupo, cuja união de seus componentes aconteça devido a possuírem os mesmos gostos musicais, repertórios, estilos e gêneros. Esses aspectos caracterizam o todo social e musical de quaisquer grupos sociais.

Green, A. (1987) pontua essa afirmação compreendendo que a Música é um fato cultural que está inscrito na sociedade na qual o objeto musical é constituído, e, essa construção é feita pelos sujeitos que compõem essa sociedade.

Em semelhante ideia, Green, L. (1997) entende a Música como um fato cultural que está intimamente relacionado a seu contexto de produção e apreciação. Corroborando com essa ideia, Souza (2004, p. 7) afirma que a “[...] música não pode ser descontextualizada de sua produção sociocultural [...]”, pois, se o for, não se poderá ter a compreensão real do fazer. Nessa perspectiva, seguindo a visão de que a Música tem significado em seu local de feitura e acontecimento, entendemos que ela assume importante lugar nos grupos sociais.

Desta feita, a condução do ensino de Música nesses projetos, em seus moldes práticos, parecidos com os que eles mesmos (os alunos) se relacionam cotidianamente, aproximam esses jovens de uma possibilidade de interesse por uma nova perspectiva dessa música que é deles. Do contrário, segundo Green, L. (2012), se o estudo for como na academia, onde o tratamento da Música é de análise técnica em si, pode levar a certa falta de interesse por parte dos estudantes.

Para fim de exemplo, segundo nossas próprias experiências enquanto estudantes de Bacharelado em Música, o ensino nos leva a manter uma relação extrema e quase somente técnica com a Música, a partir do nosso instrumento. Não que não haja situações que comportem abordagens mais amplas, mas, por bastante tempo o contato com a música foi estimulado pela necessidade de ter que conseguir dominar determinado repertório, seja de exercícios de um dado método instrumental, seja de peças de um importante compositor de música ocidental tradicional. Na realidade, estamos chamando o assunto para o ponto da escolha dos repertórios e a relação que se estabelece com os alunos quando há ou não, de alguma maneira, a participação deles nessa escolha.

Possivelmente, se o aluno desenvolve o estudo de Música a partir de um repertório que mescle músicas de sua preferência com os previstos no currículo, o profissional – no caso de um curso em universidade – poderia obter resultados diferentes daqueles preconizados para serem alcançados (CANÇADO, 2006). A esse respeito, também podemos perceber a maneira como Green, L. (2012) experimentou, com alunos de escolas de ensino regular e séries distintas, se utilizando de repertórios diferentes e conseguindo relevantes resultados de satisfação com os estudantes.

No Conexão, também buscamos perceber se havia alguma relação direta da Instituição com os repertórios que fazem parte da vida de seus alunos, como é o caso de músicas provenientes das rádios, emissoras de Televisão e Internet (redes sociais), porém, o que prevalece são os repertórios dos mestres de folgedos existentes no bairro.

Considerando as discussões de contextos de ensino, e no sentido de estarmos observando o modo como as pessoas envolvidas desenvolvem reflexões de suas práticas de ensino, entendemos que em cada um deles há particularidades específicas e conjunturas que promovem um ensino e aprendizagem musical, seja: a) no modelo formal da Escola Básica, ou em instituições como escolas de música, conservatórios, universidades e as formações de grupos com modelos tradicionais ocidentais de ensinar; b) nas práticas de ensino organizadas por instituições não governamentais, com projetos sociais que podem mesclar o modelo tradicional de ensino com outros modelos advindos de práticas populares de comunidades; c) no aprendizado que se encontra nas ações das vidas de brincantes de Folguedos; d) no repertório que é aprendido em casa com os pais e vizinhos e que permanecem nas memórias das pessoas.

Dessas várias maneiras apresentadas, afirmamos que o importante para esta pesquisa é a presença primordial das três primeiras, por se tratar de um estudo voltado a acontecimentos de ensino e aprendizagem constituintes na Instituição estudada. Observamos todos esses aspectos nas práticas educacionais, intencionais ou não, realizadas por professores, mestres e alunos.

Arroyo (2002) considera a importância de se estar atento ao contexto no qual se proporcionará o ensino de Música para que seja possível um intercâmbio seguro entre as partes envolvidas – no caso, professor e alunos. Mesmo porque, todas as práticas de ensino promotoras de aprendizagens, têm suas particularidades e nelas se constroem, porém, não sendo melhores que as demais.

É necessário que mais pessoas se proponham a desenvolver pesquisas na área, para que, a partir dos resultados obtidos, possam promover uma ação educativa com vistas a uma prática mais profunda e atenta que considere a vivência e as experiências musicais de seus alunos dentro e fora dos ambientes de ensino de Música.

Segundo Penna (2008), o ensino da Música tem em si um importante papel na formação de indivíduos em um contexto sociocultural, seja qual contexto for. Nesse sentido, Penna (2008, p. 47) diz que é “[...] esse o objetivo final da musicalização, na qual a música é o material para um processo educativo e formativo mais amplo, dirigido para o pleno desenvolvimento do indivíduo, como sujeito social [...]”.

## **O ENSINO DE MÚSICA EM ONGS**

No âmbito do ensino de Música, como prática social em diversos contextos, temos ONGs na qualidade de ambientes educacionais que lidam com o universo sociocultural, utilizando modelos de ensino não formal e informal. Nesse sentido, essas instituições apresentam para as comunidades nas quais estão sediadas suas propostas de ações educativas, na forma de projetos acessíveis à sociedade local e de acordo com o público-alvo, como é o caso da TerrAmar,

com o Projeto Conexão Felipe Camarão, em Natal/RN, direcionado a crianças e adolescentes menores de 18 anos.

As ONGs apresentam relevante importância para a sociedade, haja vista seus papéis educativos em suas práticas com o ensino de Música. E, segundo Kleber (2003), o fato de essas instituições serem exatamente espaços para os quais o aluno vai de livre escolha (normalmente), torna-o ainda mais promissor, no sentido do desejo dos alunos pelas atividades que se propõem a executar, como percebemos em nossa pesquisa e em nossas ações enquanto profissionais atuantes em projetos dessa natureza.

Kleber (2006, p. 115-116) desenvolveu sua pesquisa em duas instituições que lidam com o ensino de Música, com o foco no estudo em ONGs e a respeito de práticas educacionais em projetos sociais, a partir de dois aspectos:

- 1) como as ONGs selecionadas se construíram e se instruíram como espaços legitimados para o ensino e aprendizagem musicais e 2) como é que se instaura o processo pedagógico-musical nesses espaços [julgando] que as ONGs apresentam-se como um campo emergente de produção de conhecimento na área da educação musical.

Kleber (2006) compreende as instituições estudadas como possibilidades de campos emergentes de novos perfis profissionais e atividades que legitimam um espaço de educação com desenvolvimento de ações socioculturais dinâmicas, com conteúdos flexíveis que permitem mobilização sociopolítica, a partir de redefinições de fronteiras culturais e estéticas predominantes.

Também faz parte de uma ONG, como a TerrAmar, uma realidade multicultural que apresenta variados gostos e preferências musicais, além do pressuposto da instituição (PENNA, 2008). Porém, além dessas condições intencionais, há também intencionalidades diferentes das planejadas pelas organizações e que propiciam aprendizados musicais. Referimo-nos às intencionalidades das práticas educacionais em duas aberturas: uma está relacionada aos planejamentos de cada instituição, quanto a seus objetivos de projeto e que, em aulas, ensaios e outras atividades, pertencem a um escopo previamente pensado; de outra parte, pode haver aprendizados musicais não intencionais, que acontecem nos corredores, a respeito das mesmas músicas apresentadas em sala de aula e também de outros repertórios frutos das próprias experiências pessoais dos alunos. Desse modo, da mesma forma que, em um primeiro contato com uma música nova, uma pessoa pode estranhá-la, quando essa mesma música é ouvida cotidianamente, deixará de ser estranha e passará a ser comum, podendo chegar à fase da reprodução (PENNA, 2006).

Em uma realidade complexa como a de uma ONG, se faz necessário “[...] um refinamento na capacidade de observar que possibilite contemplar aspectos que extrapolam as análises macrossociais” (KLEBER, 2008, p. 12). Percebemos isso porque, em depoimentos de alunos participantes de projetos em uma insti-

tuição de ensino, surgem aspectos indicadores da música e das relações sociais que fazem diferença para a **entrada e permanência** de jovens na instituição, conforme relatado por Kleber (2008) em sua pesquisa na Associação Meninos do Morumbi.

Nesse raciocínio, Barzano (2009, p. 184), a partir de bases teóricas e resultados obtidos em sua tese, reconhece as ONGs como espaços nos quais há uma pluralidade de saberes em um “[...] local que busca a construção de um corpo de conhecimentos que ensina conteúdos/temas diferentes da escola, pois não se preocupa com a certificação e com a hierarquização das séries e disciplinas, por exemplo [...]”.

## **ENSINO INDIVIDUAL E PRÁTICAS DE ENSINO DE INSTRUMENTOS EM GRUPO**

O ensino de Música acontece de diversas maneiras nos mais diferentes ambientes onde se promovem a Educação, sendo possíveis em pelo menos duas configurações: individual e em grupo, o que se afina com nossa pesquisa em ONG, principalmente, na segunda modalidade.

O ensino individual de Instrumentos é mais presente no ambiente de escolas particulares, conservatórios e universidades, nos cursos de Instrumentos, podendo ainda haver casos de instituições que lidam com projetos sociais e ensino de Música nos quais os alunos têm aulas particulares com seus professores de Instrumento/Canto.

As práticas de ensino de Instrumento Musical em grupo podem ser uma realidade de escolas formais como universidades, onde tanto formações homogêneas (mesmo naipe) quanto heterogêneas (vários naites) são conduzidas em disciplinas específicas, de acordo com métodos específicos de cada abordagem, ou, como em nossa pesquisa, que percebemos o ensino de Instrumento em grupo como uma prática nas Oficinas de Música, sendo nesse ponto que devemos nos ater adiante.

No Brasil, de acordo com Cruvinel (2008), por meio das experiências com o Canto Orfeônico apresentadas por Villa-Lobos, recém-chegado da Europa e fortemente influenciado pelo movimento dos **Métodos Ativos**, surgiu a proposta de se conduzir o ensino da Música em larga escala nas escolas públicas brasileiras.

Kleber (2011) acredita que a prática de aula em grupo ou rituais coletivos de aulas de Música e ensaios requerem planejamentos específicos para serem desenvolvidos de modo a alcançar o sucesso do aprendizado de todos os alunos de uma turma de Instrumento/Voz. Com semelhante ponto de vista, Menezes (2012) fala da necessidade da preparação de materiais didáticos que busquem progressões de cunho técnico, de modo a manter o constante interesse dos alunos.

Borne, Nascimento e Matos Filho (2011) consideram que a ministração de aulas a um determinado número de estudantes deve compreender várias etapas, de maneira que todos possam aproveitar a totalidade dos assuntos abordados e práticas apresentadas por um professor, em um mesmo ambiente, como uma sala. Em alguns casos, há o compartilhamento de mesmos instrumentos, por mais de uma pessoa, de maneira alternada.

Também há casos de Grupos nos quais não se necessita de compartilhamento de instrumentos, ocorrendo isso apenas quando todos os estudantes têm em suas posses um instrumento para determinada aula, nem que seja apenas para o momento específico da aula e depois tenham que devolvê-lo para ser utilizado por outros estudantes. Esse acontecimento pode surgir pela insuficiência na quantidade de instrumentos que consiga suprir as necessidades, em relação ao número de alunos de uma instituição ou oficina/turma, como ocorreu conosco em tempos de iniciação musical, em um projeto social. Existem os casos nos quais a quantidade de instrumentos é suficiente e todos os alunos têm acesso aos instrumentos – emprestados, nos casos de alguns projetos sociais.

Além de dificuldades como essas, há também questões importantes a serem pontuadas, quando elas são transpassadas, como por exemplo, questões mais amplas trabalhadas em situações de ensaios de arranjos de idiomáticas próprias que tornam mais aparentes problemas técnicos instrumentais, além de estimularem a concentração e o convívio em grupo (OLIVEIRA, 1998).

No entanto, segundo Cruvinel (2008), o educador precisa se munir de técnicas e, além disso, ser flexível frente às diversas realidades de seus alunos, de forma mais adequada ao contexto social e educacional. Condições como essas apresentam desafios quando são vários os instrumentos de mesma natureza e família. Porém, as dificuldades podem aumentar quando a natureza da turma for heterogênea, pois, isso exigirá do professor maior flexibilidade para lidar com as dinâmicas da sala de aula e do grupo sob seus cuidados.

No ensino, quando se pretende promover um aprendizado grupal, em meio a ensaios de grupos, como o mencionado por Joly e Joly (2011), que trata das atividades da **Orquestra Experimental** comunitária na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) no ano de 2011, com a participação de mais de 90 pessoas, entre amadores e profissionais, entre a faixa etária dos 10 aos 60 anos, é necessário ensinar outros atributos aos alunos e participantes.

Oliveira (1998) sugere, então, um **estudo dirigido** que é dividido em três etapas: a primeira, a da revisão, na qual deve ser realizada uma recapitulação dos assuntos apresentados no último encontro; a segunda, **informante**, que se refere à exposição do aluno a novos problemas técnicos, a partir dos novos materiais musicais a serem executados; e, a terceira etapa, chamada de **aplicação**, que é a fase na qual o aluno aplica e estuda questões apresentadas pelo professor na fase anterior, configurando esse momento como o de **estudo dirigido**.

Um grande grupo, como uma orquestra, em um espaço ímpar e de dinâmica também singular, a maior preocupação do pesquisador foi observar as relações humanas e interpessoais promovidas pela “[...] prática musical coletiva [...]” (JOLY; JOLY, 2011, p. 82).

O projeto, além das atividades de cunho musical, também objetiva a interação de todos os integrantes com suas diferenças de cor, classe social, cultura e situação econômica, em dedicação ao desenvolvimento humano e, isso se torna possível na promoção de diálogos entre os participantes. Uma curiosidade, é que a Orquestra não tem apoio financeiro externo, ou seja, sua manutenção depende do compromisso de seus integrantes, de acordo com suas possibilidades particulares. Joly e Joly (2011) também apontam diferentes momentos nos quais observam as chances de práticas sociais de convívio, como a da afinação, dizendo que os integrantes são conduzidos a se perguntarem acerca de suas próprias ações enquanto instrumentistas, apresentando-nos o entendimento de que essas reflexões se configuram em prática pedagógica e social, no modo de também perceberem os demais participantes da orquestra.

No processo de aprendizagem humana, o indivíduo aprende, em primeiro lugar, a falar, por meio do processo de observação e tentativas, para depois chegar à fase da leitura, seguindo à escrita. Nesse sentido, é pertinente que se faça o mesmo no processo de ensino e aprendizagem de Música, no qual o contato com um instrumento e os experimentos (concretos) com este sejam anteriores à etapa do entendimento abstrato dos gráficos e símbolos que sugerem representação da música (OLIVEIRA, 1998).

Com essa experiência, podemos entender que há possibilidades de aprendizados, a partir de uma vivência musical em grupo, tanto no domínio dos próprios elementos musicais, quanto na apreciação das questões de convívio social, e na mescla dessas duas, que contribuem para uma Educação Musical de caráter mais amplo, quando do tratamento humano (JOLY; JOLY, 2011).

Em relação a esses e outros aspectos pedagógicos, estamos levando em consideração um ambiente de acordo com uma realidade combinada com o professor, ligado à sua disposição e conhecimentos práticos e/ou teóricos, para desempenhar atividades relacionadas a um público em grupo. Ressaltamos isso por entendermos que nem sempre uma realidade como essa foi desejada e planejada pelo professor. Mesmo porque, de acordo com Fernandes (2013), otimizar o tempo de trabalho com sobrecargas na quantidade de alunos em sala de aula pode representar uma condição desfavorável para todos os envolvidos no processo. Ou seja, não podemos nos valer de modelos de aula em grupo para exacerbar um ambiente com alunos além do recomendável para cada situação e objetivos aplicáveis.

Para que não haja falhas em atividades previstas, como compartilhamentos de ideias, coparticipação nos processos de aprendizagem e interação entre os membros do grupo; para que seja agradável o compartilhamento de dificul-

dades comuns; para que haja a possibilidade de poder permanecer concentrado no seu lugar (mesmo em meio a todos e ouvindo-os) e dedicar alguns instantes para estudar partes importantes da aula anterior, esse e os demais alunos cresçam coletivamente nesse espaço dinâmico de aprendizagem global de Música.

## ENSINO CONTEXTUALIZADO COM A REALIDADE DOS ALUNOS

Por ter uma característica relevante de flexibilidade nos materiais a serem utilizados como didáticos, os projetos de ação social podem ser capazes de promover um ensino de Música mais voltado para a realidade de seus alunos. Poderia ser uma premissa dos projetos assumir a identidade de promotoras de ações socioculturais que podem ser, constantemente, redefinidas, próximas às demandas da vida prática de seus estudantes. Como também, por serem espaços que trabalham com conteúdos flexíveis, ancorados em demandas emergenciais de suas comunidades, firmando, nessa perspectiva, que as ONGs podem facilitar a redefinição de fronteiras culturais e estéticas predominantes, a partir de um repertório que contemple gostos e preferências musicais de seus jovens (KLEBER, 2006).

Atualmente, nossa sociedade tem à disposição uma série de possibilidades de entretenimento de áudio e vídeo, tanto com as tecnologias de ondas radiofônicas, quanto com as tecnologias digitais, que aqui dispusemos da seguinte maneira:

- 1) Canais Abertos (CA): emissoras de rádios **AM**<sup>12</sup> e **FM**<sup>13</sup> e emissoras de TV;
- 2) Dispositivos Portáteis Simples (DPS): cartão de memória, HD<sup>14</sup>, CD<sup>15</sup>, DVD<sup>16</sup>, Blu-Ray, gravadores analógicos e digitais;
- 3) Dispositivos Portáteis Digitais (DPD): como celular, *smartphone*, *palm-top*, *ipod* e *tablet*.

Nesse sentido, com o advento da Internet e o avanço dos DPD, o contato com sites e páginas em toda a rede pode facilitar o acesso a grande número de informações que crianças, jovens e adultos entram em contato, sempre que possível. Essa possibilidade tem sido otimizada a partir dos pacotes de serviços de operadoras de telefonia que disponibilizam planos com preços razoáveis, a fim de conduzir as pessoas a se tornarem seus clientes.

---

12 Amplitude Modulada (AM).

13 Frequência Modulada (FM).

14 High Definition (HD) = Alta Definição.

15 Compact Disc (CD).

16 Digital Versatile Disc (DVD).

Nesse sentido, em relação à postura que um professor precisa assumir para lidar com as questões que possibilitem o estreitamento entre ele e seus alunos, podemos observar Blacking (2007) quando chama atenção para a importância da compreensão de determinadas realidades sociais, tanto no quesito da observação de um indivíduo, quanto deste último, em e com seu contexto. As pesquisas na área facilitam “[...] a expansão do saber acerca das possíveis conceitualizações das músicas e da *performance* musical. Estas são mais importantes que a descoberta de novas estruturas musicais, porque sugerem maneiras alternativas de ouvir tanto as novas músicas como as músicas já familiares” (BLACKING, 2007, p. 206, grifo do autor).

Segundo Valdivia e Bettivia (1999), como em várias fases da nossa vida, na adolescência, os jovens tendem a se aproximar daqueles outros de mesma idade ou de idades próximas, bem como passam a utilizar mais os recursos tecnológicos, chegando a uma relação estreita que o permite se aprofundar mais ainda com o tempo, e, em mesmo grau, vai se afastando dos pais e família. Nesse sentido, as autoras comentam que os adolescentes que se relaciona com as músicas populares de mídia sente a necessidade de consumi-la como forma de status social.

De acordo com Arnett (1995), esses acontecimentos estão de acordo com o laser dos adolescentes, ligado ao uso da música por meio da mídia, bem como, em seus momentos solitários, em seus quartos, estabelecendo relações das músicas que ouvem com suas experiências pessoais, principalmente, de cunho emocional.

Pontuamos essas questões das crianças e adolescentes com a ideia de apresentar uma gama de realidades com as quais os professores lidam, seja em qualquer contexto. Atentos a esses processos, professores podem fazer uso das tecnologias digitais para facilitar o acesso a seus educandos e conseguir desenvolver atividades dinâmicas que, naturalmente, prendam a atenção dos alunos.

## **ENSINO DE MÚSICA DE TRADIÇÃO ORAL**

Através de gerações, muitas vezes de forma anônima, num processo de transmissão oral, de forma individual e/ou em grupo, a música de festividades e brincadeiras populares é ensinada e aprendida, de forma espontânea, a partir do interesse de seus aprendizes e participantes, como observado no Boi de Reis do Mestre Manoel Marinheiro, por exemplo.

Em um folgado, a música é compreendida como um elemento entre os demais que fazem parte, conjuntamente, de atividades da brincadeira. É também a própria manifestação com a qual os indivíduos se relacionam com totalidade, conforme pontua Morin (1982 apud LIMA, 2008).

Nesse sentido, as pessoas estão envolvidas com o todo da brincadeira que, em momentos específicos, tem a presença da música que serve como nor-

teadora para partes pontuais do fazer brincante. Ela é parte de uma totalidade, constituinte de vários elementos que perfazem acontecimentos de determinada brincadeira, conforme Netti (1983). No seu espaço original, essa música não se restringe a uma execução instrumental ou vocal, pois, ela se vincula a percepções dos indivíduos em seu contexto.

## TEATRO DE BONECOS

Há vários momentos na brincadeira do Teatro de Bonecos nos quais questões sociais são levantadas pelos personagens em suas histórias. Durante uma apresentação há espaços específicos nas cenas, onde se mescla a fantasia do Teatro com a vida real, a partir de provocações das personagens, direcionadas a uma pessoa ou outra da plateia. Isso é possível na parte destinada a improvisos, quando bonecos têm suas falas propositadamente direcionadas ao público presente. Dessa forma, a brincadeira facilita a mistura entre os dois mundos, podendo levar os apreciadores a reflexões sobre o modo como são vividas as questões cotidianas ligadas à política, saúde, relações interpessoais e estudos, sugerindo uma postura mais tranquila para resolver situações, sem deixar de lado a seriedade de fatos. A partir desse preâmbulo, poderemos direcionar a atenção para o fazer musical.

A música está presente no Teatro de Bonecos como parte da brincadeira, não sendo algo separado ou deslocado, mas sim, dentro do todo no folgado. É possível perceber essa importância quando observadas as funções que ela exerce, desde o momento de prelúdio, antecedendo a entrada das primeiras personagens, permanecendo ao longo da apresentação, até chegar ao término do evento. Os momentos musicais são específicos às cenas e às personagens, podendo se fazer presente também nos espaços entre uma cena e outra, e entre uma história e outra.

## O BOI DE REIS DO MESTRE MANOEL MARINHEIRO, O BOI MIRIM DE DONA IZA GALVÃO E A APRENDIZAGEM DE MÚSICA

As práticas musicais na brincadeira do Boi de Reis Mirim (Boi Mirim) se apresentam como uma oportunidade para crianças se envolverem com o folgado de Dona Iza Galvão, do Mestre Manoel Marinheiro, do bairro Felipe Camarão. E, é nesta envoltura que a Música assume sentido de completude aos infantes, culminando em um aprendizado sociocultural dinâmico.

De maneira própria, nas atividades do **Boi Mirim**, há uma preocupação com o processo de ensino das práticas existentes no Boi de Reis do Mestre Manoel Marinheiro – **Boi Adulto** – com vistas a um aprendizado detalhado de toda a brincadeira e, nela, a música.

As aulas-ensaio acontecem em um espaço próprio da casa de Dona Iza

Galvão que funciona como espaço anexo à sede do Conexão, este mesmo local é palco de ensaios para os dois Bois de Reis (adulto e infantil). Nesse contexto predial, o ensino de todo o festejo é desenvolvido. É nele que a criança aprende a se comportar de acordo com as questões de hierarquias e a ter respeito a um mestre que lhe tem determinada autoridade, no quesito das atividades das cenas do brinquedo.

No Conexão, a brincadeira de Boi de Reis está presente desde o início das atividades da Instituição, quando ainda estava sendo estruturando o Projeto, com a ideia de fortalecer um Boi de Reis Mirim que já se fazia presente. No bairro de Felipe Camarão, Manoel Marinheiro era o mestre da brincadeira, porém, os ensaios e festejos aconteciam na parte da frente da casa do Mestre, onde, em muitas ocasiões, seus familiares também participavam e ajudavam a sua esposa, Dona Iza Galvão, no funcionamento das ações.

Dona Iza Galvão conduzia o Boi Mirim, que também ensaiava na frente da residência do casal em um espaço de terra. As crianças da família e filhos de vizinhos eram os componentes desse Grupo de festejo de tradição.

Os organizadores da TerrAmar passaram a enxergar a prática como algo de grande valia para a comunidade e entraram em contato com o Mestre e sua esposa para aliamos ao Projeto as atividades da prática de ensino da brincadeira do Boi para as crianças. Nesse sentido, a brincadeira passou a ser parte das atividades do Conexão.

Segundo Dona Iza Galvão, as crianças do bairro tinham contato com a brincadeira nos vários momentos de ensaios que se faziam do Boi e prestavam atenção aos passos das danças quando as músicas eram tocadas e as personagens entravam para dançar. Além disso, elas ficavam muito atentas aos movimentos dos pés dos participantes, quando dançavam (informação verbal)<sup>17</sup>.

## **A CAPOEIRA**

No espaço do Conexão Felipe Camarão, a Oficina de Capoeira tem como sala de aula o *hall* central de entrada do prédio do Projeto. É uma sala onde a concentração carece de muita maestria por parte do professor que, com a ênfase na disciplina, consegue manter a atenção de seus aprendizes. Quanto a este assunto, o professor tem observações que permeiam sua preocupação com a qualidade do ensino de seus infantes.

De acordo com as entrevistas feitas com o professor de Capoeira e com o mestre, faremos maiores esclarecimentos das práticas educativas dessa Oficina. A importância de tratar das questões musicais nela existentes está no quesito

---

17 Informação fornecida por Dona Iza Galvão, na sede do Conexão, em Natal - RN, em agosto de 2016.

de como o repertório se estabelece, bem como, quais as funções das músicas na própria Oficina e como ocorre a utilização das músicas nas demais. Assim sendo, também nos importou entender as questões de musicalidade necessárias, exigidas pelos professores a seus alunos, bem como um olhar voltado para perceber as questões instrumentais e vocais (com e sem texto), atentando para o bater de palmas nos ritmos propostos pelo professor e pelo mestre.

Nessa ótica, também observamos as relações dos alunos com as músicas, bem como suas respostas sinestésicas, a partir do estímulo dos instrumentos tocados nas aulas e rodas. Nas aulas, o professor apresentava os instrumentos, os toques (células rítmicas), as músicas cantadas, as mudanças de todos esses elementos e o que os aprendizes de Capoeira deveriam fazer e como responder, a partir dessas incitações musicais.

Quando, na Capoeira do Projeto Conexão, o professor Alisson Samuel ou o Mestre Marcos se posicionam e iniciam a roda com o toque do Berimbau, logo os meninos se agacham e batem as palmas de acordo com a música tocada. No prosseguimento, o canto é conduzido pelo mestre e os alunos imediatamente esperam o momento das partes consequentes (canto - resposta) que lhes cabe cantar, enquanto continuam com o mesmo bater de mãos. Depois, calam-se as vozes para, novamente, o professor ou o mestre cantar outro trecho, e, essa dinâmica é seguida durante todo o tempo por todos os participantes, sem que haja a interrupção de palmas, canto, toques e jogo.

Merriam (1964) diz que a Música deve ser estudada como Cultura, na qual, além de outros elementos que compõem um grupo social, a música está presente. E, por esse mesmo motivo, o estudioso apresenta a **Música como Cultura**, sendo ela mesma um componente de onde e para onde todos os outros convergem. Assim, entendemos que, para podermos compreender os fazeres musicais de determinado grupo, se faz importante percebermos como os indivíduos se relacionam entre si e com sua música, percebendo como se relacionam com ela e a partir dela uns com os outros e, os mesmos, com o contexto do qual são pertencentes.

Em um ambiente no qual existe determinado repertório, o sentido dele está justamente na ligação entre todas as correlações dos fatos, na hora que estão ocorrendo. Não em outro momento, nem em outro local ou tampouco em outra situação distinta daquela da qual pertencem essas músicas.

Aprender música nos espaços de folguedos implica em processos de imitação dos brincantes no contato com os fenômenos sonoros, bem como, o aprendizado de um instrumento que vai da observação do aspirante ao tocador da brincadeira, nos momentos de ensaios e atuações.

Esquemas de imitação também ocorrem, de forma mais pontual, conforme observa Prass (1998), em seu estudo a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de Música, em uma escola de samba de Porto Alegre: Bambas da Orgia. Prass (1998, p. 154) diz que no processo de ensino e aprendizado tudo

acontece primordialmente “[...] sem a intervenção de palavras [...]”, mas, em comandos de voz e onomatopeias, a respeito do que será feito ou como deverá ser executado musicalmente. Gestos e expressões corporais também são utilizados, seguidos de olhares que indicam o momento de um procedimento ou outro. A autora denomina esse tipo de prática de ensino e aprendizagem como Etnopedagogia.

## CONSIDERAÇÕES

Sabemos que a responsabilidade das ações do Conexão volta-se para a formação de cidadãos, nas fases da infância e adolescência, por intermédio dos conhecimentos das Artes e delas, a Música de culturas de tradição.

No entanto, a Educação Musical prevista “não é para formar músicos” (informação verbal)<sup>18</sup>. Logo, devemos aprender como lidar com os conhecimentos, musicais e não musicais, de modo que eles possam favorecer parte da própria condição de vida de ex-alunos.

A música, como é vivenciada nas brincadeiras, permite que cada indivíduo aspirante (a alguma ou várias das habilidades musicais) deseje ser parte daquele fazer musical em observação, aprendendo a importância de tocá-la. Essa é uma relação muito íntima com todo o contexto de admiração que causa desejos por, também, ser parte daquela construção de cultura.

Contudo, quando músicas de brincadeiras da tradição oral adentram em ambientes escolares de ensino que não são os seus originais, os propósitos também não são os dos festejos e elas não são transmitidas pelos próprios agentes das culturas tradicionais. Ou seja, essas músicas deixam de ser vivenciadas como tradição oral e passam a ser vivenciadas como algo externo à escola. Ou melhor, elas podem até ser referências de culturas da tradição oral, mas não, em si, às culturas as quais se referem, o que, em suma, é importante, por proporcionar aos alunos o conhecimento de manifestações de tradições de festejos, a partir das músicas.

Percebemos que há grande importância na formação inicial e profissional de professores de Música, na realidade apresentada por projetos sociais como o Conexão que lida com as culturas de tradição oral da localidade onde atua, aliando conhecimentos e práticas de ensino e aprendizagem de mestres com práticas de ensino nos modelos de sala de aula. E, em um caso como este, é perceptível que o profissional deva estar imbuído da liberdade para o reinvento, ou seja, que a partir dos conhecimentos de pedagogias e metodologias adquiridas na universidade, os planejamentos sejam feitos com a participação da comunidade

---

<sup>18</sup> Informação fornecida por Vera Santana, na sede do Conexão, em Natal - RN, em setembro de 2015.

e para a comunidade na qual o graduando desempenhará o papel de educador quando formado.

Os desafios são uma realidade na Educação Musical e, para educadores, cabe um espírito pesquisador, pois, muito se tem a percorrer até a satisfação profissional que, também ocorre no tempo do processo e não somente no sonho dos resultados.

## REFERÊNCIAS

ARNETT, Jeffrey Jensen. Adolescents' uses of media for self-socialization. **Journal of Youth and Adolescence**, [S.l.], v. 24, n. 5, p. 519-533, oct. 1995. Disponível em: [http://www.jeffreyarnett.com/articles/ARNETT\\_adolescents\\_use\\_of\\_media\\_for\\_self\\_social.pdf](http://www.jeffreyarnett.com/articles/ARNETT_adolescents_use_of_media_for_self_social.pdf). Acesso em: 25 abr. 2015.

ARROYO, Margarete. Mundos musicais locais e educação musical. Em Pauta: revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, v. 13, n. 20, p. 95-121, jun. 2002. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/EmPauta/article/view/8533/4953>>.

BARZANO, Marco Antônio Leandro. Uma ONG e suas práticas pedagógicas: uma contribuição para a educação não formal. **Revista FAGED**, Salvador/BA, n.15, p. 179-198, jan./jul. 2009. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/3306/3526>. Acesso em: 21 maio 2015.

BASTIAN, Hans Günther. **Música na escola: a contribuição do ensino da música no aprendizado e no convívio social da criança**. Tradução de Paulo F. Valério. São Paulo/SP: Paulinas, 2011.

BLACKING, John. **How Musical is Man?** Seattle/USA: University of Washington Press, 1973.

\_\_\_\_\_. Música, cultura e experiência. Tradução de André-Kees de Moraes Schouten. **Cadernos de Campo**, São Paulo/SP, n. 16, p. 1-304, 2007. Disponível em: <http://revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/50064/55695>. Acesso em: 15 dez. 2014.

BORNE, Leonardo; NASCIMENTO, Marco Antonio Toledo; MATOS FILHO, José Brasil de. Parcerias entre redes de ensino para o desenvolvimento da educação musical na região Norte e Nordeste do Ceará. Brasília, DF. In: CONFERÊNCIA DO DESENVOLVIMENTO, 2.; CIRCUITO DE DEBATES ACADÊMICOS, 1., 2011, Brasília/DF. **Anais...** Brasília/DF: IPEA, 2011. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/code2011/chamada2011/pdf/area3/area3-artigo9.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2014.

CANÇADO, Tânia Mara Lopes. Projeto Cariúnas: uma proposta de educação musical numa abordagem holística da educação. **Revista da ABEM**, Porto Alegre/RS, v. 14, n. 14, p. 17-24, mar. 2006. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/308/238>. Acesso em: 8 mar. 2015.

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: *ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS*, 3., Brasília, DF. **Anais...** Brasília/DF: UnB, 2008. Não paginado.

DIAS, Leila Miralva Martins. **Interações nos processos pedagógico-musicais da prática coral**: dois estudos de caso. 2011. 224 f. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2011. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/29233/000776611.pdf?sequence=1>. Acesso em: 10 set. 2014.

FERNANDES, José Nunes. Aprendizagem de música na roda de capoeira. In: *ENCONTRO ANUAL DA ABEM*, 23., 2004, Rio de Janeiro/RJ. **Anais...** Rio de Janeiro/RJ: Conservatório Brasileiro de Música (CBM) – Centro Universitário (CEU), 2004. p. 490-496. Disponível em: [http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM\\_2004.pdf](http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2004.pdf). Acesso em: 2 ago. 2015.

FIALHO, Vania Aparecida Malagutti da. **Hip Hop Sul**: um espaço televisivo de formação e atuação musical. 2003. 186 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2003. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/2078>. Acesso em: 10 mar. 2015.

GREEN, Anne-Marie. Les comportements musicaux des adolescents. **Inharmoniques**: musiques, identités, Paris/FR, v. 2, p. 88-102, 1987. Disponível em: <http://articles.ircam.fr/textes/Green87a/>. Acesso em: 30 nov. 2014.

GREEN, Lucy. Pesquisa em sociologia da educação musical. Tradução Oscar Dourado. **Revista da ABEM**, Salvador/BA, v. 4, n. 4, p. 25-35, set. 1997. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/483/393>. Acesso em: 8 set. 2014.

\_\_\_\_\_. Poderão os professores aprender com os músicos populares? **Revista Música, Psicologia e Educação**, Porto/POR, n. 2, p. 65-80, 2000. Disponível em: [http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/3132/1/ART\\_LucyGreen\\_2000.pdf](http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/3132/1/ART_LucyGreen_2000.pdf). Acesso em: 8 set. 2014.

\_\_\_\_\_. Ensino da música popular em si, para si mesma e para “outra” música: uma pesquisa atual em sala de aula. Tradução de Flávia Motoyama Narita. **Revista da ABEM**, Londrina/PR, v. 20, n. 28, p. 61-80, 2012. Número especial 20 anos. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/104/87>. Acesso em: 6 set. 2014.

JOLY, Maria Carolina Leme; JOLY, Ilza Zenker Leme. Práticas musicais coletivas: um olhar para a convivência em uma orquestra comunitária. **Revista da ABEM**, Londrina/PR, v. 19, n. 26, p. 79-91, jul.-dez. 2011. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/176/111>. Acesso em: 25 out. 2014.

KLEBER, Magali Oliveira. Qual currículo? Pensando espaços e possibilidades. **Revista da ABEM**, Porto Alegre/RS, v. 11, n. 8, p. 57-62, mar. 2003. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/417/344>. Acesso em 8 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. **A prática da educação musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro**. 2006. 355 f. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2006. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/9981/000547646.pdf?sequence=1>. Acesso em: 8 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Práticas musicais em ONGs: possibilidade de inclusão social e o exercício da cidadania. **Fênix: revista de História e Estudos Culturais**, Uberlândia/MG, v. 5, ano 5, n. 2, p. 1-24, abr.-jun. 2008. Disponível em: [http://www.revistafenix.pro.br/PDF15/Artigo\\_o8\\_ABRIL-MAIO-JUNHO\\_2008\\_Magali\\_Oliveira\\_Kleber.pdf](http://www.revistafenix.pro.br/PDF15/Artigo_o8_ABRIL-MAIO-JUNHO_2008_Magali_Oliveira_Kleber.pdf). Acesso em: 9 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. A rede de sociabilidade em projetos sociais e o processo pedagógico-musical. **Revista da ABEM**, Londrina/PR, v. 19, n. 26, p. 34-46, jul.-dez., 2011. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/172/107>. Acesso em: 8 jun. 2015.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. Tradução de Jusamara Souza. **Em Pauta: revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS**, v. 11, n. 16/17, p. 50-73, abr./nov. 2000. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/EmPauta/article/view/9378/5550>. Acesso em: 18 jul. 2015.

LIMA, Agostinho Jorge de. **A brincadeira do cavalo-marinho na Paraíba**. 2008. 823 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal da Bahia, Salvador/BA, 2008.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo/SP: CosacNaify, 2008.

MENEZES, Evandro Carvalho de. Convivendo, conversando, criando e fazendo

música: a educação musical no Corpo Cidadão. **Revista da ABEM**, Londrina/PR, v. 20, n. 27, p. 43-54, jan.-jun. 2012. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/159/94>. Acesso em: 23 ago. 2015.

MERRIAM, Alan P. Social Behavior: the musician. In: \_\_. The anthropology of music. Evanston, Illinois: Northwestern University Press, 1964. Part two, chapter 7, p.123-144. Disponível em: <[http://www.posgrado.unam.mx/musica/lecturas/etno/complementarias/Merriam%20Alan-The\\_Anthropology\\_of\\_Music-1.pdf](http://www.posgrado.unam.mx/musica/lecturas/etno/complementarias/Merriam%20Alan-The_Anthropology_of_Music-1.pdf)>

NETTL, Bruno. **The Study of Ethnomusicology**. Illinois/USA: University of Illinois Press, 1983.

OLIVEIRA, Enaldo Antônio James. **O ensino coletivo dos instrumentos de corda: reflexão e prática**. 1998. 202 f. Dissertação (Mestrado em Musicologia) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 1998.

\_\_\_\_\_. Educação musical e diversidade: pontes de articulação. **Revista da ABEM**, Porto Alegre/RS, v. 14, n. 14, p.25-33, mar. 2006. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/309/239>. Acesso em: 14 mar. 2015.

PENNA, Maura L. Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. **Revista da ABEM**, Porto Alegre/RS, v. 13, n. 14, p. 35-43, mar. 2006. Disponível em: [http://abemeducacaomusical.com.br/revista\\_abem/ed14/revista14\\_artigo4.pdf](http://abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed14/revista14_artigo4.pdf). Acesso em: 3 set. 2015.

\_\_\_\_\_.; BARROS, Olga Renalli Nascimento e; MELLO, Marcel Ramalho de. Educação musical com função social: qualquer prática vale? **Revista da ABEM**, Londrina/PR, v. 20, n. 27, p. 65-78, jun. 2012. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/161/96>. Acesso em: 11 ago. 2015.

PRASS, Luciana. **Saberes musicais em uma bateria de escola de samba: uma etnografia entre os “bambas da orgia”**. 1998. 200 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 1998.

SOUZA, Jusamara. Educação musical e práticas sociais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre/RS, v. 12, n. 10, p. 7-11, mar. 2004. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/356/285>. Acesso em: 5 set. 2014.

SHEPHERD, John; WICKE, Peter. **Music and culture theory**. Malden/USA: Polity Press, 1997.

VALDIVIA, Angharad N.; BETTIVIA, Rhiannon S. Gender, generation, space and popular music. **Sound Identities: popular music and the cultural politics of education**, New York/USA, v. 96, p. 429-446, 1999.

WILLE, Regiana Blank. **As vivências musicais formais, não-formais e informais dos adolescentes: três estudos de caso**. 2003. 152 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2003. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/2424/000369554.pdf?sequence=1>. Acesso em: 30 dez. 2015.

# CAPÍTULO 5

## APRENDIZAGEM DE ADOLESCENTES NAS AULAS COLETIVAS DE INSTRUMENTO A DISTÂNCIA

Giann Mendes Ribeiro/IFRN/UERN  
Anne Valeska Lopes da Costa /UERN

### INTRODUÇÃO

O ensino coletivo de instrumentos vem sendo um elemento impulsionador para o processo de educação musical, sobretudo o nível de iniciação musical, nessas últimas décadas<sup>19</sup>,<sup>10</sup> no Brasil. Acreditamos que essa ferramenta pedagógica teve seus primeiros ensaios já no século XIX (CRUVINEL, 2005; PAZ, 2000). Cruvinel (2005) trata acerca dessas origens no nosso país:

no Brasil, o ensino coletivo de instrumentos musicais teve início a partir das primeiras bandas de escravos, ainda no período colonial. Dessas bandas vieram, posteriormente, as bandas oficiais, as fanfarras, os grupos de choro e de samba. A primeira grande iniciativa de sistematização de um método de ensino coletivo em música no Brasil foi o Canto Orfeônico na era Vargas, projeto pedagógico idealizado pelo compositor Heitor Villa-Lobos. Entretanto, não foi nessa era que surgiram iniciativas maiores nesse campo do ensino em conjunto instrumental que atingiram seu auge nos dias de hoje (CRUVINEL, 2005, p. 68-70).

---

<sup>19</sup> A partir da década de 1990, é notória a presença cada vez mais forte do ensino coletivo de instrumentos no Brasil, seja pela presença de trabalhos teóricos, por parte de educadores musicais brasileiros ligados ao tema ou pelos projetos que vêm sendo desenvolvidos, tais como: Projeto Guri da Secretaria de Cultura do Estado de São Paulo, Oficinas de Violão e de Teclado, da Escola de Música da UFBA, Oficinas de Cordas, da Escola de Música e Artes Cênicas da UFG, entre outras ações.

Além dos trabalhos acima citados, destacamos ainda o trabalho das professoras Maria de Lurdes Gonçalves Junqueira e Cacilda Borges Barbosa, intitulado “Educação musical através do teclado” (PAZ, 2000). Como pesquisadora, Maria de Lurdes iniciou suas pesquisas na UFRJ/UNI-RIO entre anos de 1977 e 1982, elaborando o que ela denominou de “Ensino de piano em grupo – nova abordagem de ensino do instrumento”. Posteriormente, entre os anos de 1983 e 1988, ela desenvolveu o projeto “Música através do piano – prática de habilidades funcionais no uso do teclado como alternativa didática”, em parceria com Augusto Merhy (UNIRIO/UFRJ). Em 1985, foi publicado o primeiro livro, de uma série de quatro volumes<sup>20</sup>, que apresenta os resultados das pesquisas citadas (PAZ, 2000).

Salientamos também o trabalho de Silva (2008), que faz um estudo acerca das pesquisas de Alberto Jaffé, que foram bastante significativas para o desenvolvimento dos métodos coletivos dos quatro instrumentos de cordas, na década de 1970. Segundo Silva (2008), Jaffé utilizou essa ferramenta pedagógica, inicialmente, na cidade de Fortaleza, no Serviço Social da Indústria (SESI) e, em seguida, a partir de Brasília, desenvolveu esse projeto por todo o país, num programa chamado Projeto Espiral, desenvolvido pela Fundação Nacional de Arte (FUNARTE). Desde 1992, Jaffé se transferiu para os EUA, a convite da Pensacola Christian College, na Flórida, com a finalidade de publicar seu método de ensino, denominado *The Jaffé String Program*. Nos dias atuais, Alberto Jaffé também desenvolve, na Pensacola, o ensino coletivo de instrumento musical a distância, chamado *Jaffé Strings DVD Program na A Beka Academy*<sup>21</sup>.

## **AULAS COLETIVAS DE INSTRUMENTO NO CONTEXTO DE APRENDIZAGEM MEDIADA POR COMPUTADOR**

O curso da “Oficina de Violão”, alvo do presente estudo e de adaptação para a modalidade a distância, em parceria entre duas IES, baseou-se em uma abordagem de ensino coletivo. Por esse motivo, necessitamos esclarecer o que caracteriza esse tipo de abordagem. Uma aula coletiva de instrumento requer um professor capaz de organizar situações de aprendizagem, de modo a propiciar que todos participem das atividades realmente em conjunto. Nessa perspectiva,

---

20 1º volume – Musicalização; 2º volume - Leitura - nas teclas brancas; 3º volume - Leitura - nas teclas brancas e pretas; 4º volume - Habilidades Funcionais. “Educação Musical através do teclado de autoria de Maria de Lurdes Junqueira Gonçalves com coautoria de Cacilda Borges Barbosa.

21 Programa de extensão da Pensacola Christian College.

repertórios e metodologias de ensino de violão em grupo ainda esbarram no pressuposto de que o ensino instrumental é altamente individualizado – e na verdade é -, mas pode ser altamente individualizado mesmo quando se tem um grupo. O problema está em coordenar a ação individual de tocar dentro de uma prática coletiva. É preciso formação para ensinar em grupo, para que a aula não se transforme em uma colagem de fragmentos individuais (TOURINHO, 2003, p. 78).

De fato, uma característica fundamental das aulas coletivas de instrumento é a abordagem colaborativa, na qual todos aprendem com todos e o conhecimento é construído de forma mais significativa para os alunos, pois parte de suas referências anteriores e integra seus interesses. Como ressalta Durkin (1995), a importância da influência recíproca na vida social envolve a harmonia entre as pessoas. Nesse âmbito, ele explica que os avanços no desenvolvimento podem ser produzidos por meio de atividades colaborativas entre crianças, seus pais e seus colegas. Entretanto, divergências e conflitos podem também levar à mudança no desenvolvimento e, essa segunda forma de reciprocidade não deve ser negligenciada (DURKIN apud HARGREAVES; NORTH, 2000, p. 7). Um ambiente de aula coletiva de instrumento deve garantir a vivência dos dois momentos de harmonia e de conflito, pois, é através desse processo dialógico e favorável à reflexão que o aprendizado pode se tornar mais efetivo.

Swanwick (2003) corrobora com a perspectiva da relevância do ensino musical em grupos, haja vista que postula que se deve abrir espaço para que os alunos explorem e se “apropriem” da música. Sobre isso, o autor escreve:

Existe alguma razão especial para que bons grupos musicais trabalhem sempre de forma coletiva? Os alunos, em pequenos grupos, trarão suas próprias interpretações e tomarão suas próprias decisões musicais em muitos níveis. Eles começarão a se “apropriar” da música por eles mesmos (2003, p.67).

Para que a aula de música, especialmente de instrumento, constitua-se em um espaço de experimentação, descoberta e “apropriação”, certamente devem ser planejadas situações na quais os alunos interajam e procurem uma forma de expressão mais adequada a um determinado estilo e, ao mesmo tempo, às suas habilidades técnicas e conhecimentos musicais.

Assim como a aula coletiva de instrumento presencial é um espaço fértil em possibilidades de interação, de aprendizagem colaborativa, o espaço virtual de ensino, mediado por computador, também é, extremamente, rico no sentido de favorecer a construção de conhecimentos em grupo. É provável que o ensino de instrumentos musicais, mediado por computador e pela telemática, venha ganhando espaço, também, por conta dessa constatação. Nas experiências de ensino de música a distância, a abordagem colaborativa tem se destacado como a mais utilizada (DILLON; MIEL, 2001). Esses autores relatam que os pesquisadores, de um modo geral, dão conta de que o contexto mais comum no

qual as tecnologias em música são aplicadas é o de aulas em grupo, com crianças trabalhando em pares ou em pequenos grupos e usando vários recursos tecnológicos para aprenderem. Somente para citar uma possibilidade de adaptação do contexto presencial para o espaço virtual, o formato de *master class*<sup>22</sup> – bastante utilizado em aulas coletivas de instrumento – também pode ser utilizado em ambientes virtuais. Vídeos e audioconferências com formatos semelhantes ao de uma *master class* são viáveis, mesmo aqui no Brasil, inclusive, por meio de *softwares* gratuitos, como o MSN e o SKYPE (SANTOS, 2006).

Julgamos que a metodologia do ensino coletivo corrobora com os modelos educacionais da aprendizagem *online*, principalmente, pelas intervenções centradas no aluno e pela abordagem colaborativa. Vale salientar a importância da formação do professor, que se apresenta como peça fundamental em trabalhos dessa natureza, “porque parte dele a atitude dialógica com e entre os estudantes” (TOURINHO, 2006. p.95).

Pesquisas recentes demonstram que as práticas pedagógicas têm utilizado cada vez mais os recursos tecnológicos nos processos de aprendizagem, determinando, dessa forma, um redimensionamento na ação do ensinar (BEAHAR, BERCHT, LONGHI, 2009). Na busca dos aspectos afetivos em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), as pesquisas têm avançado para além da verificação dos objetivos em relação ao conteúdo, procurando levar em consideração os atributos afetivos que interferem, de maneira significativa, nos processos mentais, tais como: memorização, raciocínio, atenção e motivação. Para tanto, as mais recentes abordagens em AVAs tendem a unir infraestrutura tecnológica às relações afetivas, cognitivas, simbólicas, entre outras, no processo educativo mediado por esses ambientes. Narita (2009) conclui que a abordagem colaborativa explorada em AVAs, entre os alunos numa disciplina do curso de música na modalidade a distância da UAB/UnB, indicou existirem “relações com o nível de engajamento e motivação com a atividade” (NARITA, 2009, p.411).

Assim, percebemos que o ensino coletivo vem se constituindo em uma forma de educação democrática, na qual todos os indivíduos podem se expressar musicalmente, sendo reconhecido por muitos educadores musicais como um poderoso instrumento de transformação social. A experiência relatada neste estudo investigou os padrões de interação mais frequentes e pertinentes, observados em um curso de violão a distância, mais especificamente em videoconferências, que foram o principal recurso tecnológico da Oficina de Violão a Distância.

---

22 Uma aula em formato de *master class* permite que o professor oriente mais diretamente um aluno, mas ao mesmo tempo interaja com outros que estão participando da aula.

## OFICINA DE VIOLÃO A DISTÂNCIA

Por compreendermos o grande desafio que seria planejar e realizar um curso de violão na modalidade a distância, tarefa que normalmente exige o trabalho de uma equipe multidisciplinar, procuramos mediar uma parceria de cunho extensionista entre as três IES envolvidas no curso. Para conseguirmos tal apoio, fizemos dois projetos de extensão, intitulados, respectivamente: “Elaboração de material didático para um curso de violão mediado por computador” e “Oficina de Violão a Distância”. Ambos os projetos foram aprovados e tornaram viável todo o processo, desde o planejamento até a execução do curso.

O primeiro projeto, como o próprio nome denota, visou à confecção do material didático: um tutorial que seria utilizado no curso. Consideramos tutorial todo o material destinado à autoaprendizagem. O referido material foi constituído por: 1) Páginas em hipertexto, basicamente com textos e imagens (fotos, partituras, cifras, figuras e outros elementos gráficos); 2) DVD com vídeos explicativos para cada lição do curso; 3) Apostila impressa, uma versão em papel das páginas em hipertexto. Esse material foi elaborado por uma equipe de três professores. Além dos dois professores de música<sup>23</sup>, contamos com um professor do Departamento de Informática, que é coordenador do Núcleo de Educação a Distância de umas das IES, e orientou-nos, efetivamente, em muitas decisões técnicas sobre a estrutura do tutorial.

Também contamos com dois estagiários: um do Curso de Música e outro do Curso de Informática. O primeiro trabalhou na edição de partituras e das letras de música com cifras, e na revisão dos textos do tutorial, enquanto o segundo era responsável por construir as páginas em hipertexto. O segundo projeto de extensão, “Oficina de Violão a Distância”, visou à implementação do curso. Para tal, solicitamos outro estagiário do curso de música, que atuaria como tutor presencial do curso. A função desse tutor envolvia a preparação do ambiente da sala de videoconferência e, também, a interação com os alunos do curso, a partir de um fórum de discussão.

Em função da natureza essencialmente prática da Oficina de Violão a Distância, decidimos que a videoconferência seria o principal instrumento de interação e serviria para encerrar o ciclo de estudos de cada semana. Basicamente, depois de os alunos estudarem a lição semanal, no tutorial, teriam a oportunidade de discutirem quaisquer tópicos da lição, por meio do fórum e, finalmente, participariam de uma videoconferência coletiva<sup>24</sup>, na qual poderiam interagir com o

---

23 Os autores do presente capítulo.

24 Nas videoconferências, os estudantes se reuniam em uma sala do IFRN/Mossoró projetada, especificamente, para esse fim. Assim, o que denominamos de “videoconferência coletiva” é uma situação em que os estudantes estão todos juntos, apenas o professor está distante,

professor para aprofundarem a compreensão e a prática daquela lição. Ao final de cada módulo, tínhamos encontros presenciais para revisão de conteúdos e para simulação de apresentações musicais.

## **LIMITES E POSSIBILIDADES NAS INTERAÇÕES POR VIDEOCONFERÊNCIA**

As observações realizadas pelos professores/pesquisadores ao longo da Oficina de Violão a Distância ensejaram muitas conclusões importantes quanto às estratégias didáticas que seriam mais ou menos viáveis em situações de interação via videoconferência. Pela impossibilidade de aprofundarmos todas as conclusões as quais chegamos por meio desse curso, apontaremos, neste estudo, apenas três situações-problema enfrentadas, destacando como tais dificuldades foram superadas ou minoradas.

## **COMO ENSINAR/APRENDER A LER PARTITURA EM UM CURSO A DISTÂNCIA?**

Um dos objetivos de nosso curso era ensinar a ler, na partitura, melodias no tom de dó maior<sup>25</sup>. Diferentemente do que foi inicialmente pensado, a estratégia da leitura métrica foi fundamental para que alcançássemos esse objetivo. Logo no início do curso, reconhecemos que era necessário anteciparmos o objetivo de praticar leitura métrica com os estudantes. Nosso pensamento inicial era deixar a leitura métrica apenas para a segunda e a terceira parte<sup>26</sup> do curso, pois esperávamos que os alunos aprendessem algumas melodias e padrões rítmicos, primeiramente, por imitação, com base nos modelos gravados no DVD do curso. No entanto, isso não aconteceu, pois os alunos dificilmente estudavam todo o conteúdo das lições, de modo que foi preciso que trabalhássemos a leitura rítmica ou a métrica desde as primeiras videoconferências.

Outro ponto a ser ressaltado em relação ao objetivo de aprender a ler partitura é que, se as músicas/exercícios tocados pelo professor podiam, eventualmente, sofrer prejuízo, devido a problemas com a qualidade da conexão, os exercícios de leitura rítmica ou métrica tinham a grande vantagem de poderem ser compreendidos pelos alunos, praticamente, sem nenhuma dificuldade. Ou seja, verificamos que, nos momentos em que a conexão estava ruim, a qualidade do som do violão era bastante prejudicada, mas não a da voz. Essa percepção nos fez recorrer mais frequentemente ao recurso da leitura rítmica ou métrica.

---

interagindo com a turma por meio dos recursos telemáticos.

25 Extensão do dó 3 ao dó 4, utilizando figuras de nota que durem até metade de um tempo, em compassos simples.

26 O curso foi dividido em três partes ou módulos, cada um com cinco semanas de duração.

Assim, ainda que fosse preferível trabalhar aspectos técnicos, especialmente, a leitura, a partir de músicas e exemplos práticos, as explicações e demonstrações do professor, em pequenos exercícios de leitura, se mostraram suficientes para gerar interesse e produzir bons resultados, pelo menos quando trabalhamos com alunos iniciantes.

## **COMO PROMOVER APRENDIZAGEM COLABORATIVA NUMA AULA COLETIVA VIA VIDEOCONFERÊNCIA?**

Apesar de termos a aprendizagem colaborativa como um fundamento central de nosso planejamento, não sabíamos ao certo como promovê-la ao longo do curso, especialmente, nas videoconferências. Então, o que fazer se os estudantes da turma apresentassem dificuldades muito diferentes? Apesar da heterogeneidade em uma turma ser algo bastante comum, é sempre um desafio encontrar uma dinâmica que permita o envolvimento efetivo de todos os estudantes.

Desde o início do curso, aprendemos a aprimorar uma competência básica para o professor que trabalha com ensino coletivo de instrumento: estimular a turma à participação constante e, ao mesmo tempo, intervir o mínimo possível nos momentos em que um estudante ou grupo estiver tocando. Por mais simples que possa parecer, esse foi um exercício que exigiu bastante esforço dos professores que ministraram as aulas via videoconferência.

Nas primeiras videoconferências, os alunos já eram estimulados a perceberem o que faziam, inclusive para ajudarem o professor a avaliar cada situação. Isso é muito utilizado no ensino presencial, mas nos pareceu algo mais necessário ainda no ensino por videoconferência, inclusive para que o professor fosse auxiliado, já que, em nosso caso, nem sempre a qualidade de áudio e vídeo permitia perceber muitos detalhes da execução. Em última instância, pudemos ver, nessa prática, um estímulo à co-gestão dos alunos em seu processo de aprendizagem. Assim, todos aprenderam a se ajudar, inclusive no sentido de se avaliarem mutuamente.

Como resultado desse estímulo ao trabalho colaborativo, com os alunos sendo colocados como modelos e auxiliares uns para os outros, a turma desenvolveu melhores condições de executar exercícios e músicas em conjunto, com cada um contribuindo dentro de suas possibilidades técnicas e musicais.

## **O QUE FAZER PARA CONSEGUIR TRABALHAR ASPECTOS COMO EXPRESSÃO E DINÂMICA DAS MÚSICAS, QUANDO A QUALIDADE DE ÁUDIO DA VIDEOCONFERÊNCIA É RUIM?**

A limitação mais importante que encontramos nas interações via videoconferência, certamente, foi a que se refere à percepção de características ex-

pressivas e dinâmicas das músicas trabalhadas. Nas últimas videoconferências do curso, quando era essencial que a turma desenvolvesse habilidades dessa natureza, percebemos que os estudantes não conseguiram compreender muito bem os detalhes expressivos que estávamos enfatizando, como por exemplo, notas ligadas e efeitos de crescendo. Por esse motivo, os encontros presenciais, especialmente os momentos de ensaio para o recital<sup>27</sup>, foram de fundamental importância para abordarmos detalhes relativos à expressão e à dinâmica que não foram esclarecidos nas videoconferências.

Apesar de reconhecermos que a qualidade do áudio das videoconferências não propiciou interações que atendessem ao mínimo que se requer para uma aprendizagem consistente de aspectos expressivos e dinâmicos, é importante ressaltar que a demonstração de pequenos trechos melódicos, por parte do professor, aliada à exploração de várias possibilidades expressivas, por parte dos estudantes, pôde proporcionar conflitos cognitivos que enriqueceram a aprendizagem de cada estudante e do grupo como um todo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Sendo a Oficina de Violão a distância um curso coletivo e colaborativo e, considerando que nosso propósito era criar uma versão que fosse mediada por computador, a alternativa mais eficaz, segundo nossa avaliação, foi estruturarmos um curso no qual os alunos se reunissem uma vez por semana para participar de videoconferências e, assim, tivessem a oportunidade de interagir com o professor de modo semelhante ao que acontece numa aula presencial. Pelas razões expostas, a videoconferência foi definida como principal meio de interação do curso, constituindo-se em ferramenta adequada ao ensino de instrumento a distância, ainda que determinadas limitações mencionadas tenham impedido diálogos mais precisos entre estudantes e professores. Entretanto, é preciso ratificarmos que a realização desse curso não é algo utópico ou sem sentido para nossa realidade, como alguns podem ainda imaginar, pelo fato de exigir muito em termos de estrutura tecnológica.

Uma das grandes vantagens que enxergamos em cursos com esse o formato é que muitas escolas poderiam ser atendidas com um único professor ou por um pequeno número de professores. Afinal, quantas cidades de interior, ou mesmo em bairros de periferia de grandes cidades, deixam de contar com bons professores por causa de dificuldades de transporte ou simplesmente porque o professor não tem tempo ou disposição para se deslocar grandes distâncias regularmente?

Outra vantagem seria promover um intercâmbio entre turmas e professores, a partir de videoconferência em escolas nas quais funcionem cursos presenciais

---

27 O curso foi encerrado com um recital, que foi precedido por dois encontros presenciais cujo propósito principal foi preparar as músicas a serem apresentadas.

e que disponham de estrutura tecnológica suficiente. Destacamos, por fim, que a nossa expectativa e compromisso é que a experiência com a Oficina de Violão a Distância seja aperfeiçoada, por meio de ações e projetos nas instituições que participaram desta pesquisa.

## REFERÊNCIAS

CRUVINEL, Flavia Maria. **Educação Musical e Transformação Social: uma experiência com ensino coletivo de cordas.** Goiânia: ICBC, 2005.

CRUZ, Dulce Márcia. Aprendizagem por videoconferência. In: LITTO, Fredric Michael e FORMIGA, Marcos (Orgs.). **Educação a Distância: o Estado da Arte.** São Paulo: Pearson Education, p. 282-288, 2009.

DILLON, Teresa; MIELL, Dorothy. **Composing and Creating on Music Technologies – Individual and Collaborative Perspectives.** Taylor & Francis Group, 2003. Disponível em: <[http://www.tandf.co.uk/journals/titles/cmue\\_rimeconf.asp](http://www.tandf.co.uk/journals/titles/cmue_rimeconf.asp)>. Acesso em 17 jun 2009.

GARRISON, Randy; ANDERSON, Terry; ARCHER, Walter. A Theory of Critical Inquiry in Online Distance Education. In: *Handbook for distance learning.* New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2004, cap. 8, p. 113-128.

HARGREAVES, David; NORTH, Adrian. The social psychology of music. In: HARGREAVES, David; NORTH, Adrian (Ed.). *The Social Psychology of Music.* Oxford: Oxford University Press, 2000. cap. 1, p. 1-24.

LONGHI, Magalí Teresinha.; BEHAR, Patricia Alejandra.; Bercht Magda. A busca pela dimensão afetiva em ambientes virtuais de aprendizagem. In: BEHAR, Patricia Alejandra e colaboradores (Orgs.). *Modelos pedagógicos em educação a Distância.* Porto Alegre: Artmed, p. 204-231, 2009.

MURPHY, Elizabeth. Report of the fourth formative evaluation: MusicGrid. Memorial University of Newfoundland St. John's, dez., 2003. Disponível em: <<http://www.musicgrid.ca/module.php?FN=news>>. Acesso em: 22 de jun. 2006.

NARITA, Flávia Motoyama. Colaboração virtual: uma prática musical real na modalidade a distância. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18, 2009, Londrina. *Anais...* Londrina: ABEM, 2009. p. 404-413. 1 CD-ROM.

PAZ, Ermelinda A. *Pedagogia musical brasileira no século XX: Metodologias e tendências.* Brasília: Editora Musimed, 2000.

SILVA, Marco Antonio. *Reflexões sobre o método Jaffé para instrumentos de cordas: a experiência realizada em Fortaleza.* 2008. 88f. Dissertação (Mestrado em

Música) – Programa de Pós-Graduação em Música da UFPB, João Pessoa, PB.  
SWANWICK, Keith. Ensinando música musicalmente. Tradução de Alda Oliveira e Ana Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

TOURINHO, Ana Cristina. Aprendizado musical do aluno de violão: articulações entre práticas e possibilidades. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEM, Luciana (Org.). *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003. cap. 4, p. 77-86.

TOURINHO, Ana Cristina. Violão nos cursos de Licenciatura EAD: possibilidades de um material interativo. In: XVIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2009, Londrina. Paraná. *Anais...* Londrina: ABEM, 2009.

TOURINHO, Ana Cristina. Reflexões sobre o ensino coletivo de instrumento na escola. In: Anais do I Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical. Goiânia. *Anais...* Goiânia: Enecim, 2004, p. 37-43.

TOURINHO, Ana Cristina. Ensino coletivo de violão e princípios da aprendizagem colaborativa. In: Anais do II Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical. Goiânia. *Anais...* Goiânia: Enecim, 2006, p. 89-96.

# CAPÍTULO 6

## EDUCAÇÃO MUSICAL E TECNOLOGIAS DIGITAIS: UM ESTADO DO CONHECIMENTO DA PRODUÇÃO DAS TESES E DISSERTAÇÕES DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA DE 2007 A 2017

Gibson Alves Marinho da Silva/UERN  
Giann Mendes Ribeiro/UERN/IFRN

### ESTADO DO CONHECIMENTO

Trabalhos do tipo estado da arte ou estado do conhecimento têm a finalidade de conhecer uma determinada área acadêmica e o que essa área está produzindo de conhecimento. Romanowski e Ens (2006) definem que objetivo do estado da arte é realizar um levantamento sobre determinado tema, a partir de pesquisas anteriormente realizadas em uma determinada área de conhecimento. Eles têm a finalidade de investigar, fazer levantamento, mapear e catalogar as dissertações, teses ou artigos em periódicos sobre um determinado tema, com a intenção de discutir o que está sendo publicado e tentando conhecer quais são os assuntos que estão em evidência nessas publicações. Ferreira (2002) também afirma que esses trabalhos possuem caráter bibliográfico e têm como desafio discutir a produção acadêmica, em distintos campos do conhecimento. A autora defende que esse tipo de pesquisa tenta responder às seguintes indagações: Que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários (FERREIRA, 2002, p.258).

Romanowski e Ens (2006) afirma que esse tipo de estudo, com a finalidade de conhecer o que está sendo produzido em uma determinada área científica, pode ser considerado um balanço, um inventário acadêmico, no qual se faz o levantamento de várias publicações, a fim de conhecer o que está sendo

discutido, analisado, estudado, enfim, realizado no mundo acadêmico. Além do mais, esse tipo de estudo possibilita “contribuir com a organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39). Esse tipo de balanço é fundamental para analisar um campo de investigação, ainda mais nos tempos de hoje, com constantes mudanças que estão associadas ao crescente avanço tecnológico e científico (ROMANOWSKI; ENS, 2006). Outra contribuição que esse tipo de estudo traz está ligada à construção do campo teórico acadêmico, pois,

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada ((ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

As autoras estabelecem a diferença entre o estado da arte e o do conhecimento: enquanto o estado da arte tem como objetivo a “sistematização da produção numa determinada área do conhecimento” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39), o estado de conhecimento escolhe um determinado meio de produção e divulgação acadêmica para tal finalidade. Apesar das diferenças, os procedimentos são os mesmos em ambos.

Os estudos que são feitos a partir da sistematização dos dados abrangem vários níveis de produção e divulgação acadêmicas, como publicações em periódicos, dissertações, teses, anais de congressos, ou seja, todo meio de produção acadêmica. Na produção de trabalhos do tipo “estado da arte” é necessário analisar toda a produção científica sobre determinado assunto de uma área de conhecimento.

Ferreira (2002) define os procedimentos necessários para realizar um estudo do tipo “estado da arte”: o primeiro procedimento é analisar os títulos dos trabalhos – artigos, dissertações e teses. Estes trazem informações importantes para a realização dos estudos sobre o estado da arte, tais como informações sobre: autor e orientador, local, data e área onde foi produzido o texto. Os títulos informam ao “leitor sobre a existência de tal pesquisa e, também, anunciam a informação principal do trabalho ou indicam elementos que caracterizam o seu conteúdo” (FERREIRA, 2002, p. 261). O segundo procedimento, consiste na análise dos resumos. Ferreira (2002) e outros pesquisadores, em suas pesquisas do tipo “estado da arte”, chegaram à conclusão de que era necessário analisar também os resumos, haja vista que, e algumas pesquisas, os títulos não continham as informações necessárias ao processo de categorização dos mesmos.

Ferreira (2002, p. 262) fala o que cada resumo deve conter para ser categorizado: “o objetivo principal de investigação; a metodologia/procedimento utilizado na abordagem do problema proposto; o instrumento teórico, técnicas, sujeitos e métodos de tratamento dos dados; os resultados; as conclusões e, por vezes, as recomendações finais”.

Outro procedimento, comumente adotado pelos pesquisadores que realizam estado da arte ou do conhecimento, é analisar também as palavras-chaves ou os descritores. A escolha desses pesquisadores em também analisar os descritores se dá em função da má constituição dos resumos, que não dispõem, em alguns casos, de informações suficientemente relevantes.

Para o presente trabalho, utilizamos o estado do conhecimento, por não realizamos uma pesquisa mais aprofundada e por essa pesquisa ter sido realizada utilizando uma única fonte de produção acadêmica.

Para a constituição do estado do conhecimento desta pesquisa, o primeiro procedimento que realizamos foi fazer um levantamento sobre quais são os programas de pós-graduação em música e artes. Para tanto, utilizamos o site da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música - ANPPOM. Encontramos 18 programas de pós-graduação em música e em artes, desses programas 15 são pós-graduações em música e 3 em artes.

#### **Quadro 1 - Programas de Pós-Graduação e música e artes e suas instituições**

<b>Programas de Pós-Graduação</b>
Programa de Pós-Graduação em Artes da UEMG
Programa de Pós-Graduação em Artes da UFPA
Programa de Pós-Graduação em Artes da UFU
Programa de Pós-Graduação em Música da UDESC
Programa de Pós-Graduação em Música da UFBA
Programa de Pós-Graduação em Música da UFG
Programa de Pós-Graduação em Música da UFMG
Programa de Pós-Graduação em Música da UFPB
Programa de Pós-Graduação em Música da UFPE
Programa de Pós-Graduação em Música da UFPR
Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS
Programa de Pós-Graduação em Música da UFRJ
Programa de Pós-Graduação em Música da UFRN
Programa de Pós-Graduação em Música da UnB
Programa de Pós-Graduação em Música da UNESP
Programa de Pós-Graduação em Música da UNICAMP
Programa de Pós-Graduação em Música da UNIRIO
Programa de Pós-Graduação em Música da USP

Fonte: Produção do autor (2018).

Após visitar os sites desses Programas de Pós-Graduação (PPG), foi encontrada uma série de trabalhos com várias temáticas e objetivos diversos, dividida nas diferentes áreas da música (musicologia, etnomusicologia, educação musical e performance). Porém, nos atentamos aos trabalhos que tinham como área “educação musical” e como temática “tecnologias digitais”. Em nossa busca, encontramos 26 trabalhos com essa temática, tanto nos PPG em música quanto nos de artes. Para selecionar os trabalhos, foram realizadas as leituras dos títulos, com o intuito de verificar se estavam de acordo com a área e a temática da primeira filtragem.

**Quadro 2** - Quantidades dos trabalhos com tema Educação música e tecnologia digital

PPG	Instituição	Quantidade
Artes	UEMG	0
Artes	UFPA	2
Artes	UFU	1
Música	UDESC	1
Música	UFBA	2
Música	UFG	0
Música	UFMG	1
Música	UFPB	0
Música	UFPE	0
Música	UFPR	0
Música	UFRGS	8
Música	UFRJ	3
Música	UFRN	0
Música	UnB	5
Música	UNESP	1
Música	UNICAMP	2
Música	UNIRIO	0
Música	USP	0
Total	18	26

Fonte: Produção do autor (2018).

Verificamos nos sites dos PPG e nos repositórios das universidades os trabalhos que estavam de acordo com os itens da primeira filtragem e encontramos trabalhos em 18 universidades. Após a leitura dos títulos dos trabalhos, vimos que 26 deles estavam de acordo com a área e a temática escolhidas. Desse 26 trabalhos, 8 são teses de doutorados e 18 são dissertações de mestrado, o que demonstra que a produção com essa temática, na área, é uma produção considerável.

O próximo passo foi dividir os trabalhos em categorias para as análises. Para isso, utilizamos as palavras-chaves. Escolhemos as palavras-chaves em comum entre os trabalhos para dividi-los em categorias de análise. Em alguns ca-

so, quando não havia palavras-chave, fez-se necessária a leitura dos resumos. Com base nas palavras-chaves, escolhemos as seguintes categorias: Tecnologias Digitais, Educação a Distância (EaD) e Tecnologias Digitais, Tecnologia da informação e comunicação (TIC), aplicativos e games e, por último, os de Categorias não especificadas. Nessa última categoria, foram colocados os trabalhos que não tiveram palavras-chaves em comum com outros trabalhos.

Na categoria Tecnologias Digitais encontramos seis trabalhos (ARALDI, 2004; CERNEV, 2015; COTA, 2016; LORENZI, 2007; PEQUINI, 2016; VAZQUEZ, 2011); na categoria EaD e Tecnologia digitais, oito trabalhos (ARAUJO, 2015; BRAGA, 2009; COELHO, 2015; EID, 2011; NUNES, 2015; RIBEIRO, 2013; SOLTI, 2015; TORRES, 2012); três trabalhos se enquadraram na TIC (BORGES, 2010; MÉIO, 2014; SANTOS, 2015); três na Aplicativos e Games (MIRIM, 2007; PFUTZENREUTER, 2013; SOUZA, 2014; MENDES, 2015; RODRIGUES, 2013); e, por fim, as Categorias não especificadas, que são três (BELTRAME, 2016; HENDERSON FILHO, 2007; RAMOS, 2012). As próximas tabelas mostram os trabalhos divididos segundo as categorias:

## **TECNOLOGIAS DIGITAIS**

Vamos começar a discursão nessa categoria pelo trabalho de Araldi (2004). Nele, a pesquisadora teve como objetivo compreender a formação e a prática musical de Djs, na cidade de Porto Alegre/RS. Por meio do estudo multicaso, que lhe permitiu compreender a formação, a prática musical e desvelar a complexidade desse fazer musical. A autora concluiu que a formação desse profissional está determinada pelas relações socioculturais. Outra pesquisadora que também pesquisou sobre Djs, foi Vazquez (2011). A sua pesquisa buscou estudar o processo de aprendizagem de três produtores de música eletrônica de pista e os Djs residentes do “5uinto”, todos de Brasília. A mesma buscou resposta utilizando o estudo multicaso etnográfico. Finalizou que a aprendizagem ocorre de forma autônoma, através da troca de experiências com seus pares, procurando informações no ciberespaço, na performance.

A pesquisa de Lorenzi (2007) teve como foco os alunos da rede básica de ensino. O mesmo investigou os processos de composição musical e seu registro sonoro num CD. A pesquisa foi realizada com 10 alunos de uma escola pública municipal de Gravataí/RS. Nessa pesquisa foi empregado o método da pesquisa-ação integral. Ao final da pesquisa foi concluído que os processos composicionais vão muito além das estruturas musicais e estão ligadas nas relações socioafetivas. E a produção do CD resultou num feedback auditivo, possibilitando novas referências estéticas, como também um resultado de uma produção coletiva.

O próximo trabalho a ser apresentado é de Cernev (2015). Na sua pesquisa teve como objetivo investigar a aprendizagem colaborativa e a motivação para aprender música por meio das tecnologias digitais. O trabalho está ancorado na Teoria da Autodeterminação e utilizou o método da pesquisa-ação integral e sistemática. Os resultados indicaram que as estratégias de aprendizagem dos alunos, as tecnologias digitais podem suprir as necessidades psicológicas básicas, mesmo que alguns alunos não apresentem motivação autônoma para aprender música.

A pesquisa de COTA (2016), estudou a viabilidade do uso de dispositivos móveis e a utilização de aplicativos na área da educação musical. A pesquisa utilizou o método da pesquisa-ação e com a participação dos alunos de licenciatura em música da UNIRIO, esses alunos participaram de uma capacitação sobre tecnologias móveis. Teve como resultado que os smartphones e tablets são ferramentas em potencial para a educação musical, também concluiu que os aplicativos que foram estudados, no decorrer da pesquisa, podem ser usados de várias maneiras para o ensino da música.

Por fim, a pesquisa de Pequini (2016). Esta teve estilo bibliográfico e foi criada sob três questionamentos, cujo principal foi verificar a produção das revistas científicas na área de música que tenham textos referentes às tecnologias. Por meio do levantamento bibliográfico, concluiu que a EaD e a educação informal têm utilizado mais as tecnologias quando comparadas à educação formal, e, que esse cenário precisa ser modificado.

## **EAD E TECNOLOGIAS DIGITAIS**

Nesta categoria, todos os trabalhos se preocuparam em discutir sobre o ensino e a aprendizagem, por intermédio das tecnologias. Portanto, cada trabalho disserta sobre uma ou várias ferramentas tecnológicas, ambienta onde estão sendo usadas e seus benefícios para o processo do ensino/aprendizagem da música, em vários contextos sociais, educacionais, e, até mesmo no ensino informal da música. Uma perspectiva de ensino que vem sendo vinculada, com frequência, às novas tecnologia é a EaD, cujo intuito é o de democratizar o acesso à educação e à formação continuada.

Dentro dessa mesma temática, EID (2011) desenvolveu seu trabalho que teve como objetivo verificar como o curso de Licenciatura em Música a Distância tem contribuído para a formação dos alunos e quais táticas e instrumentos são mais eficazes nesse ambiente. Para alcançar esse objetivo, o mesmo utilizou o survey como metodologia e participaram dessa pesquisa alunos do curso a distância da UnB. A pesquisadora concluiu que as aulas a distância mudaram a visão dos alunos em relação às aulas de música e apontaram para o fato de as interações sociais serem de fundamental importância para esse ambiente.

A pesquisa de Torres (2012) abordou a pedagogia musical *online* do curso de Licenciatura em música a distância da UnB. Esse curso utiliza um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA): a plataforma *moodle*. O estudo do referido autor teve como objetivo compreender como é composta a pedagogia musical *online*, partindo do pressuposto que pedagogias *online* consistem em conteúdos, ferramentas, metodologias, recursos, materiais didáticos, que são utilizados no *moodle* e outros meios teórico-metodológicos para o processo de aprendizagem, na modalidade a distância. Participaram desse estudo vinte e três sujeitos, sendo, portanto, uma abordagem qualitativa que utilizou o método estudo de caso para chegar as seguintes conclusões: é possível aprender música na modalidade a distância e a procura por esse tipo de modalidade é crescente por causa da flexibilidade com a qual é oferecida nesse ambiente; a pedagogia musical *online* precisa considerar o contexto dos sujeitos envolvidos para possibilitar uma aprendizagem significativa.

Outra pesquisa também feita em um curso de Licenciatura em Música, na modalidade a distância da UnB, foi realizada por Coelho (2015). Dessa vez, os pesquisados foram os tutores desse curso e investigou-se como os tutores realizavam as mediações *online* da disciplina “percepção e estruturação musical”. A pesquisa analisou como os tutores utilizavam as ferramentas pedagógicas do AVA e como incentivavam os trabalhos colaborativos, utilizando-se de uma abordagem qualitativa e quantitativa, usando como instrumento de coleta de dados a observação não participativa e entrevistas. Desse estudo, concluiu-se que os tutores utilizavam conhecimentos anteriores para realizar as mediações.

Apesar das vantagens apontadas por Torres (2012) e Eid (2011), Araujo (2015) estudou a evasão desse tipo de modalidade. A autora buscou identificar e analisar os fatores que provocam a evasão do curso de Licenciatura em Música, na modalidade a distância, da UnB. Para alcançar o objetivo, foi realizado um survey que consistia num questionário cuja finalidade era a de conhecer os fatores que causaram a evasão dos alunos. Ao analisar os dados concluiu-se que a falta de tempo e as dificuldades na realização das disciplinas foram os fatores que impulsionaram a evasão.

As pesquisas sobre EaD também foram realizadas em aulas de instrumentos musicais. Braga (2009) analisou e refletiu sobre as interações mais frequentes em aulas de violão, mediadas por computador, utilizando a pesquisa-ação como método e dividindo-a em três fases: planejamento, implementação e avaliação, o que deu origem a um curso chamado Oficina de Violão a Distância. Participaram dessa pesquisa seis alunos do Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET-RN), atualmente Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), nela, os instrumentos de coleta de dados usados foram as gravações em vídeo das dozes aulas, como também das três aulas presenciais e os diálogos do fórum. Ao final da pesquisa, verificou-se que as interações mais frequentes e significativas estavam relacionadas ao senso de solidariedade e a

síntese de vários pontos de vista, o que mostrou a preocupação dos envolvidos na pesquisa com o desenvolvimento criativo e do senso crítico.

Ribeiro (2013) pesquisou aulas de instrumento musical a distância, com o objetivo de investigar os processos motivacionais dos estudantes em interações online, em aulas a distância, no curso de licenciatura em música da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), com base na Teoria da Autodeterminação (TAD). Para alcançar o objetivo, o método utilizado foi a pesquisa-ação integral e angariou os dados por meio da observação participante, das entrevistas semiestruturadas, das filmagens e registros do fórum. Após a realização da análise dos dados, o pesquisador concluiu que a motivação apresentada pelos participantes não era intrínseca e que a motivação apresentada foi complexa, multifacetada e sensível a determinadas situações.

A pesquisa realizada por Solti (2015) teve como objetivo avaliar as aulas de guitarra elétrica e violão popular da Licenciatura em Música com habilitação em instrumento da Universidade Vale do Rio Verde (UniCor). Para este fim, o método aplicado foi o estudo de caso, que possibilitou a feitura de um levantamento de dados que teve como lócus de pesquisa o ensino dos conteúdos “improvisação” e “linguagem jazzística”. As análises consistiram em uma avaliação comparativa das gravações feitas no primeiro semestre com as do último semestre do curso de licenciatura. Ao analisar, o autor conseguiu verificar um crescimento em relação ao aprendizado do instrumento musical, porém, foram identificadas dificuldades nos elementos rítmicos e/ou na linguagem. Para explicar esse fenômeno, o autor utilizou a teoria de John Anderson (1981), que fala sobre assimilação, e a teoria de John Kratus (1996) que fala sobre os níveis de improvisação. Após a análise dos dados, concluiu que as dificuldades apresentadas estão em ambas as modalidades: presencial e a distância. Porém, são mais perceptíveis nas EaDs. Assim, o autor defende que esse tipo de modalidade é válido para a formação de professores que já possuem uma primeira formação no instrumento, ou como primeira formação, porém, com maior aproveitamento nas atividades presenciais dessa modalidade.

Por último, a pesquisa de Nunes (2015) propõe uma discussão do ensino de música na modalidade a distância, por meio da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC). Esta teve como objeto de estudo o ensino para composição de microcanções CDG (Cante e Dance com a Gente), e os participantes dessa pesquisa foram os alunos do curso de licenciatura em música, na modalidade a distância, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Esse curso foi intermediado pela internet e ocorreu no período de 2008 a 2011 e o autor constatou que a composição musical, nesse tipo de modalidade, precisa ser aberta e flexível.

## **TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO**

A pesquisa de Borges (2010) procurou compreender como os alunos do curso de graduação em música se relacionam com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Para isso, estudou três graduações em música no Estado de Santa Catarina. Teve como objetivo geral investigar a inserção das TIC na formação dos graduandos. Os dados coletados deram para aproximar-se da seguinte conclusão: as TIC foram encontradas nos cursos, porém, a tecnologia está ligada no fazer musical, mas pouco ligada aos aspectos específicos da docência.

Outra pesquisa que também usou as TIC com alunos do nível superior foi realizada por Méio (2014). O pesquisador investigou as atividades de criação musical colaborativa, por meio do uso das TIC e como essas ferramentas podem auxiliar na formação de professores do curso de licenciatura em música a distância da Universidade de Brasília (UnB). Para desenvolver essa pesquisa, o investigador criou um projeto de criação musical colaborativa com os alunos do polo de Anápolis e usou o método da pesquisa-ação. Após a intervenção e a coleta de dados, por meio dos questionários autoadministrativos, eles foram analisados de forma quantitativa e qualitativa. E concluiu que as TIC possibilitaram uma maior interação no decorrer do projeto colaborativo e ofereceu instrumentos úteis para criação musical. Por fim, o projeto colaborativo contribuiu para: competência do uso das TIC e a colaboração incorporada no processo de ensino e desenvolvimento dos conteúdos utilizados.

A pesquisa de Santos (2015) estudou a relação da TIC com a educação musical. Procurou analisar como os cursos de licenciatura em música se relacionam com as TIC e como essa ferramenta está influenciando a educação musical. O contorno metodológico realizado foi a Análise de conteúdo de Lawrence Bardin. Com essa pesquisa, o autor buscou contribuir para uma melhor compreensão das TIC na educação musical.

## **APLICATIVOS E GAMES**

Nessa categoria, vamos começar apresentando o trabalho de Souza (2014). O autor pesquisou o Vídeo Game Music (VGM) que está no site de compartilhamento de vídeos YouTube. Essa pesquisa buscou respostas para as duas seguintes questões: a nostalgia que os usuários de VGM sentem ao escutarem as músicas e o prazer estético imbuído ao ouvir no VGM. Essa pesquisa teve caráter quantitativo e utilizou o método etnográfico virtual. Contou com a participação de quatro canais de YouTube brasileiros, fãs de VGM. No decorrer da pesquisa foi constatado que a maioria das músicas compartilhadas pelos canais pesquisados está relacionada com jogos produzidos na década de 1980 e 1990. Por isso, a maioria dos comentários se relacionam com a nostalgia sentida pelos partici-

pantes ao lembraram. Também foi que, o prazer estético na escuta da VGM encontrar-se relacionada com o jogo ou a música.

A pesquisa de Rodrigues (2013) procurou responder a seguinte questão: como o desenvolvimento da percepção musical é apresentada para professores de música em formação? Para responder essa questão, a pesquisa foi realizada com alunos do curso de Licenciatura em Música da Universidade do Estado do Pará, que estavam cursando a disciplina “percepção e análise I”, no primeiro período de 2012. A pesquisa utilizou o método do estudo de caso e concluiu que os softwares são indicados para superar dificuldades no processo de aprendizagem e no desenvolvimento da percepção musical.

A pesquisa de Mendes (2015) apresentou um instrumento virtual baseado nas pesquisa de Albery Albuquerque Junior, em que o gênero musical desse pesquisador é baseado nos elementos da natureza, chamado de música viva da floresta. Essa pesquisa trata-se de um projeto de *software* de comunicação assíncrona. Esse projeto possui dois elementos: primeiro a linguagem musical dos animais que fazem parte do gênero uirapurina, e em segundo um *software* que é um instrumento musical virtual.

Seguindo as apresentações das pesquisas, encontramos a de Pfitzenreuter (2013). Esta objetivou identificar as qualidades e as propriedades das experiências de *flow* de guitarristas que jogam *Rocksmith* e relacionando com atividades sugeridas pelo game. O método empregado nessa pesquisa foi o estudo de entrevistas qualitativas, participaram da pesquisa seis jogadores do *game*. Os entrevistados apontaram que o game satisfaz as condições para as experiências de *flow*, com exceção da fusão-ação consciente e perda da autoconsciência. E em relação a aprendizagem, o *game* se mostrou positivo e revelou que entre o aprender e a diversão não são dicotômicas e que essa relação deve ser repensada.

Por fim, a pesquisa de Mirim (2007) apresenta um cenário do desenvolvimento dos recursos tecnológicos computacionais e suas implicações no contexto escolas. Para isso, buscou articular a educação musical como uma prática pedagógica, por meio das tecnologias computacionais. Para alcançar os objetivos, foram usados questionários, entrevistas e observação no contexto escolar do ensino fundamental, em Belo Horizonte (MG). Na ocasião, observou-se que o *software Encore 4.5*, ao realizar trabalhos de edição e criação de partituras, mostrou ser eficaz no processo de aprendizagem.

## **NÃO ESPECÍFICAS**

O estudo realizado por Beltrame (2016) tratou das práticas de produção musical. A partir da educação musical, a pesquisadora considerou produzir e compartilhar músicas, uma característica da cultura digital. O estudo foi realizado com três músicos que estavam envolvidos com a prática de produção musi-

cal. Essa pesquisa teve a abordagem quantitativa, especificamente, a quantitativa *online*. Após a coleta de dados, por meio da entrevista *online*, concluiu que a educação musical surgiu da prática da produção musical na cultura digital, por meio do processo da auto aprendizagem, da aprendizagem formal, por meio da troca entre seus pares e, por criação e trabalhos colaborativos.

A pesquisa de Scotti (2011) teve como objetivo desvelar os saberes e processos de apreensão/transmissão musical no fórum violao.org. Essa pesquisa, de caráter quantitativo, foi realizada por meio do estudo de caso, utilizando as seguintes ferramentas: questionário, entrevistas e análise de uma cena virtual. A pesquisa apontou que o estudo exploratório do fórum violão.org ampliou os estudos sobre os saberes e processos de apreensão/transmissão na educação musical.

A investigação de Henderson Filho (2007) objetivou a viabilidade da educação *online* para a formação continuada de professores de música da educação básica. Para realizar essa investigação, foi utilizado o método da pesquisa-ação, como também um curso *online* sobre educação musical e tecnologia para professores da educação das escolas públicas do estado do Pará. Foram usadas as seguintes ferramentas de coleta de dados: questionário autoadministrado, observação participante e entrevista semiestruturada. Ao realizar essa pesquisa, o autor concluiu que os programas de formação continuada de professores de música estão na concepção da metodologia que ele orienta: gestão eficiente do ambiente online, adequação do material didático e o apoio institucional.

O último trabalho nessa categoria foi realizado por Ramos (2012). Esta pesquisa investigou a escuta musical em dispositivos portáteis, considerando as vivências musicais e aprendizagem. Portanto, o objetivo foi identificar a potencialidade educativa da escuta musical, por meio das tecnologias portáteis, no formato mp3. Por meio do estudo de caso, as análises dos dados apontaram que a escuta portátil possibilitou a construção do conhecimento musical, nos seguintes aspectos: apreciação musical e transformação de espaços sociais em espaços musicais, podendo transitar entre: escutar, avaliar, perceber e compor.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste capítulo pudemos verificar que existe uma produção significativa sobre as tecnologias digitais e a música. A maioria das pesquisas encontradas tem como foco o ensino da música por meio das tecnologias digitais. Muitos trabalhos utilizaram a modalidade de ensino a distância, usando as tecnologias digitais, para aproximar o professor dos alunos na era digital. Esse tipo de produção é essencial para atender as necessidades da sociedade contemporânea e entender e conhecer esse tipo de modalidade é essencial para o ensino da música em pleno século XXI.

Outro ponto crucial é a produção acerca das TIC e os aplicativos. A partir dessas pesquisas pudemos verificar que as TIC estão ligadas ao fazer musical e que é uma possibilidade de aproximar o ensino da música à realidade dos alunos. Já em relação aos jogos e aplicativos, verificamos que é considerada uma maneira divertida de aprender música e que esse recurso é uma ferramenta que pode auxiliar na aprendizagem.

Desse modo, com esse levantamento, observamos que a produção acadêmica acerca da educação musical e das tecnologias digitais está ligada às práticas educacionais contemporânea e ao contexto do aluno. Dessa forma, as pesquisas em educação musical procuram uma discussão que auxilie no ensino de música, por meio das tecnologias digitais, buscando uma relação interdisciplinar entre as vivências musicais, o contexto social e as tecnologias digitais.

## REFERÊNCIAS

ARALDI, Juciane A. . **A formação e a prática musical de DJs:** um estudo multicaso em Porto Alegre. 2004. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

ARAUJO, Janaíne G.. **Evasão na EaD:** um survey com estudantes do curso de licenciatura em Música a distância da UnB. 2015. Dissertação (Mestrado em Música)- Programa de Pós- graduação em Música do Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

BELTRAME, JUCIANE ARALDI. **Educação Musical emergente na Cultura Digital e participativa:** uma análise das práticas de produtores musicais. 2016. Tese (Doutorado em Música) - Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

BORGES, Gilberto André. **Tecnologias da informação e comunicação na formação inicial do professor de música:** um estudo sobre o uso de recursos tecnológicos por estudantes de licenciatura em música no estado de Santa Catarina. 2010. Dissertação( Mestrado em música)- Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade do Estado de Santa Catarina, FLORIANÓPOLIS, 2010.

BRAGA, Paulo David Amorim. **Oficina de violão:** estrutura de ensino e padrões de interação em um curso coletivo a distância. 2009. Tese (Doutorado em Música) Programa de Pós- Graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador – Bahia, 2009.

CERNEV, Francine Kemmer. **Aprendizagem musical colaborativa mediada pelas tecnologias digitais:** motivação dos alunos e estratégias de aprendizagem. 2015. Tese (Doutorado em Música). Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

COELHO, Ráiden Santos. **Mediação online de música:** um estudo sobre o papel do tutor do curso de licenciatura em música a distância da UnB. 2015. Dissertação (Mestrado em Música)- Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

COTA, DENIS Martino. **Aplicativos musicais:** uma reflexão sobre a inovação na educação musical. 2016. Dissertação (Mestrado em Música) –PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro, 2016.

EID, Jordana Pacheco. **Formação de professores de música a distância:** um survey

com estudantes da UAB/UnB. 2011. Dissertação (Mestrado em Música) Programa de Pós-Graduação Música em Contexto, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

FERREIRA, Norma Sandra De Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, [s. l.], v. 23, n. 79, p. 257–272, 2002.

HENDERSON FILHO, José Ruy. **Formação continuada de professores de música em ambiente de ensino e aprendizagem online**. 2007. Tese (Doutorado em Música). Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

LORENZI, Graciano. **Compondo e gravando músicas com adolescentes: uma pesquisa-ação na escola pública**. 2007. Dissertação (Mestrado Em Música) – Programa De Pós-Graduação Em Música, Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 2007.

MÉIO, Daniel Baker. **Criação musical com o uso das TIC: um estudo com alunos de licenciatura em música a distância da UnB**. 2014. Dissertação( Mestrado em Música) Programa de Pós-Graduação Música em Contexto, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

MENDES, Valdemir Vinagre. **INMUI – um instrumento musical uirapurino como canal comunicacional web em uma tranfiguração estética temporal**. 2015. Dissertação (Mestrado em Artes)- PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES, UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, Belém, 2015.

MIRIM, Corrêa Pinto. **Tecnologia e ensino-aprendizagem musical na escola: uma abordagem construtivista interdisciplinar mediada pelo software Encore versão 4.5**. 2007. Dissertação (Mestrado em Música) - Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

NUNES, LEONARDO DE ASSIS. **Composição de microcanções cdg no prolicenmus: uma discussão sobre o confronto entre respostas por antecipação e liberdade para criar**. 2015. Dissertação (Mestrado em Música) - Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

PEQUINI, Alexandre Trajano. **O uso das tecnologias no cotidiano, na educação e no ensino musical sob uma perspectiva educacional e sociocultural**. 2016. Tese(-Mestrado em Música) - Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2016.

PFUTZENREUTER, Allan César. **Tocar / Jogar Rocksmith : as experiências de flow**.

2013. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

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) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

RIBEIRO, Giann Mendes. **Autodeterminação para aprender nas aulas de violão a distância online: uma perspectiva contemporânea da motivação.** 2013. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

RODRIGUES, Pamella Castro. **Ouvir e fazer música com compreensão: diagnóstico do desenvolvimento da percepção musical de licenciandos em música e indicações de softwares para superação de dificuldades.** 2013. Dissertação (Mestrado em Artes)- Programa de Pós-Graduação em Artes, Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As Pesquisas Denominadas do Tipo. **Diálogo Educacional**, [s. l.], v. 6, n. '9, p. 37–50, 2006.

SANTOS, Alexandre Henrique Dos. **As tecnologias de informação e comunicação (TIC) na educação musical : um estudo sobre a relação das licenciaturas em música com o fenômeno tecnológico.** 2015. Dissertação( Mestrado em música)-Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

SCOTTI, Adelson Aparecido. **Violão.org: saberes e processos de apreensão/transmissão da música no espaço virtual.** 2011. Dissertação(Mestrado em Artes) - Programa de Pós- Graduação em Artes, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

SOLTI, Endre. **Avaliação do ensino-aprendizagem de guitarra elétrica e violão popular na licenciatura em música na modalidade a distância da universidade Vale do Rio Verde.** 2015. Dissertação( Mestrado em música)-Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

SOUZA, Schneider Ferreira Reis De. **A Video Game Music Na Internet: nostalgia e estética no youtube.** 2014. Dissertação (Mestrado em Música) - Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

TORRES, Fernanda de Assis Oliveira-. **Pedagogia musical online**: um estudo de caso no ensino superior de música a distância. 2012. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

VAZQUEZ, Eliza Rebeca Simões Neto. **A aprendizagem de três produtores de música eletrônica de pista**: a interação na pista, no ciberespaço e o envolvimento com as tecnologias musicais de produção. 2011. Dissertação (Mestrado em Música)- Programa de Pós-Graduação Música em Contexto, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

# CAPÍTULO 7

## MÚSICA NA ESCOLA BÁSICA: POSSIBILIDADE DE DIÁLOGOS NA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES

Alexandre Antônio Gili Náder/UFPB  
Alexandre Milne-Jones Náder/UERN

Considerando atribuições de pesos diferenciados e admitindo ou não a possibilidade de sua refuncionalização (FREITAG, 1986), não há dentre a maioria dos autores que desenvolvem reflexões sobre Política Educacional, qualquer dúvida a respeito do destacado papel que a escola desempenha, dentre outros, como instância social difusora da ideologia dominante- a ideologia dos dominantes- no contexto histórico em que está inserida.

Nessa perspectiva, tomando-se como tradução possível de ideologia a expressão “visão de mundo”, é importante perceber o quanto o processo de escolarização é delineador, para aqueles que dele participam, de um redesenho de sua identidade de origem (SILVA, 2011), que poderá ser tão mais radical quanto mais afastado o participante estiver, no início do processo, da visão de mundo hegemônica.

Isso posto, pensamos ser oportuno, por necessário, tendo em mente os desdobramentos que terá sobre o próprio trabalho aqui apresentado, caracterizar nossa percepção sobre os vínculos entre conhecimento sistematizado e ideologia. De um lado, é preciso reconhecer que, mesmo não sendo saber disciplinar, a ideologia é, em si, uma construção do mental, hierarquicamente inferior, mas construção, como o saber sistemático (cf GRAMSCI, 1982). Do outro, a nosso ver, não há como produzir- e, conseqüentemente, socializar- conhecimento de forma desideologizada, ou neutra, ou, como anda na moda, sem partido. Toda ação de produção e socialização do conhecimento pressupõe, para sua efetivação, a adoção, pelos sujeitos nela envolvidos- pelo simples fato de serem sujeitos, humanos- de uma visão de mundo subjacente. Se, em decorrência da ação, essas visões de mundo dos sujeitos envolvidos serão transformadas ou não, substituídas por outras ou não, é uma outra questão. Mas a presença da dimensão ideológica nessas práticas é inevitável. Negar isso é nada mais do que querer ocultar o evidente.

Desse modo, acima de qualquer coisa, honestidade e ética no trabalho intelectual abrangem, por parte dos sujeitos envolvidos com práticas sociais que tem o conhecimento como objeto, a declaração de seus pressupostos ideológicos, de seu partido. E o partido aqui assumido é o do reconhecimento de um necessário percurso- que vislumbramos como bastante longo- para construção da igualdade na diversidade para todas e todos os/as integrantes do gênero humano. Do direito, também para todas e todos, de acesso e utilização da informação e do conhecimento- como um bem em si e, não menos importante, como um meio de alcançar um mundo onde prevaleça uma cultura de paz e de respeito aos direitos.

Com base no partido explicitado ao final do parágrafo anterior, é possível perceber que se torna viável pensar as Políticas Educacionais, das quais a concepção, a construção e a implementação curriculares são partes integrantes- e, explícita ou implicitamente, impregnadas de uma vertente ideológica (APPLE, 2002, 2006)- a partir de outro olhar. Aquele centrado na defesa e no respeito aos direitos humanos e que tenha como prioridade assegurar, para todas e todos, o indispensável e inalienável direito à valorização- dinâmica (assim como ela própria), o que inclui sua problematização e, a partir desta, seu enriquecimento- de sua identidade, geradora de sua memória e sua história, na condição de diferente, mas não desigual, das demais identidades em presença. Como parte constitutiva dessa identidade, deve ser destacado o seu acervo cultural. E, dentro dele, seus processos próprios de produção, socialização e apreciação do conhecimento artístico, inclusive o de caráter musical.

## **REFLEXÕES CONTEXTUAIS E POSSIBILIDADES RESSIGNIFICAÇÃO E RE-CONFIGURAÇÃO**

No presente momento, o contexto educacional brasileiro apresenta-se, mais uma vez, como uma situação crítica de reconfiguração dos currículos e reconstrução do significado dos conteúdos escolares, materializada nas discussões que envolvem a definição de uma Base Nacional Curricular Comum (BNCC) para a Educação Básica. Considerando uma concepção mais ampla do termo, podemos assumir que, ao ser promulgada em 1996, a Lei 9394/96(LDB) consolida uma demanda já existente por uma “base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (Art. 26). Ou seja, na LDB, diferentemente de na BNCC, a concepção de base nacional comum não está limitada a uma interpretação de caráter saudosista, cujo papel seria o de fazer reviver o velho- e já ultrapassado- conceito (e a prática escolar dele derivada) de *Currículo Mínimo*.

Pensamos ser possível, ao se adotar o segundo olhar exposto, tentar extrair da escola- e, conseqüentemente, do seu currículo- uma nova perspectiva para sua atuação. Conseguir dela, por meio das atividades desenvolvidas, formal e informalmente, no processo de escolarização, elementos que contribuam para a valorização, nos termos aqui anunciados, das identidades originárias dos alunos. E, sem dúvida, se estamos pensando em termos das identidades coletivas das camadas menos favorecidas da sociedade, o espaço social por excelência para a busca que se pretende é a Escola Pública Básica. Sem megalomanias triunfalistas, sem ilusões, com clareza do que representa a atuação predominante da instituição escolar, mas com a determinação de ampliar o espaço para diferentes subjetividades, individuais e coletivas- aquelas que, nos moldes usuais, nos nossos tempos, têm sido alienadas até mesmo do seu direito elementar de visibilidade-, no sentido de explorar até seus limites o espaço contraditório existente na escola, mesmo que exíguo, em favor das postulações aqui apresentadas.

Neste sentido, as reflexões que trazemos buscam delimitar, de modo consistente, uma abrangência de atuação que torne viável e exitosa a perspectiva educacional, sobretudo em sua vertente política, de qualificação para o exercício de uma cidadania/subjetividade, que defendemos nas considerações que aparecem ao longo do texto.

## **MÚSICA ENQUANTO IDENTIDADE: PERSPECTIVAS DE ATUAÇÃO DOCENTE**

Por um lado, circunscreve seu espaço de atuação a uma componente bem específica – o Ensino da Música, integrante do acervo cultural, que, por sua vez, é parte do que aqui é tomado como identidade. Por outro, define seu percurso de intervenção no processo educativo por intermédio do processo de construção do currículo- não numa perspectiva generalista, abstrata e descolada da diversidade de realidades existentes em nosso país (veja-se, por exemplo, mais uma vez, o lamentável caso da BNCC), mas por meio da formulação de princípios norteadores a serem agenciados e adequados pelas/às distintas realidades locais mencionadas, averiguando a possibilidade e buscando contribuir para que, numa perspectiva mais abrangente, seja concretizada a instauração de uma efetiva unidade na diversidade da Educação Brasileira.

Focalizando por esse prisma, a passagem pela Escola Pública Básica, para os alunos das camadas subalternas, poderá ter seu sentido reinterpretado como um embate potencial, cujo desenrolar e os resultados irão depender fortemente da atuação dos sujeitos educacionais presentes, com destaque para os docentes, pelas características peculiares de sua ação profissional, no qual se confrontam, de forma assimétrica, pela desigualdade do peso socialmente hierarquizado que cada uma delas tem na sociedade brasileira contemporânea, duas perspectivas, claramente antagônicas. De um lado, dominante, a intenção/esforço de desqualificação e conseqüente apagamento da identidade de origem do aluno, visando

sua inserção na visão de mundo hegemônica- a assim chamada cooptação por impregnação ideológica. Do outro, minoritária, a tentativa de valorizar/qualificar essa identidade originária, como preparação para a participação, com autonomia, enquanto estudante e depois, como egresso do processo de escolarização, nas relações e práticas, inclusive conflitos, na/da sociedade.

Não é exagerado ressaltar, uma vez mais (que o leitor nos perdoe pela insistência), que será por intermédio dessa última perspectiva que a escola(rização) poderá desempenhar um importante papel coadjuvante, de mediação, na consecução das tão necessárias- indispensáveis, mesmo- transformações na estrutura hierarquicamente engessada e profundamente injusta da tessitura social brasileira. Um alerta se impõe: nada de excessivo otimismo ingênuo- coadjuvante, mas nunca protagonista nem solista.

Antes de apresentar o esboço de proposta que aqui trazemos, propriamente dito- que, no presente momento, apresenta-se como embrionário, incompleto e, certamente, carente de ser submetido a um debate rigoroso para seu aperfeiçoamento e detalhamento-, cumpre, ainda, apresentar duas questões que nos parecem centrais.

Gostaríamos de mencionar que, para um dos autores (cf NÁDERb, 2008), uma das temáticas que tem sido verdadeiramente instigante, ao longo de toda a sua vida acadêmica pregressa, é a compreensão da dinâmica que se estabelece entre produção e socialização/transmissão do conhecimento musical, no caso das camadas populares, em suas manifestações de caráter cultural, bem como do “desperdício” cometido (inadvertidamente?) pela Escola Pública, ao apartar do ensino formal a riqueza contida nos vários- e distintos em suas características- processos acima mencionados. Na visão desse autor, ela e seu citado corolário foram, sem dúvida, os principais atrativos para a sua participação na formulação compartilhada dessas reflexões.

No caso do outro autor, a motivação fundamental para a integração ao diálogo que levou a essa produção conjunta foi, acima de tudo e tendo em mente o perfil de sua atuação acadêmica- predominantemente vinculada à seara da História/Política da Educação Superior, com ênfase na vertente da formação docente, e ao campo da Educação em/para os Direitos Humanos (EDH) (cf NÁDERa, 2007, 2018)-, o interesse em caracterizar o papel a ser desempenhado pela Universidade Pública na concepção, concretização e consolidação de um Ensino de Música, na Escola Pública Básica, nos moldes aqui preconizados.

Feitas as devidas delimitações, delineamentos e justificativas, é chegado o momento de apresentar a proposição (como já dito, em seu caráter preliminar) resultante dessas reflexões, geradora do presente trabalho. Proposição essa que tem, sobretudo, o objetivo de introduzir, de maneira fundamentada, uma nova prática procedimental na formulação e efetivação do(s) currículo(s) do Ensino de Música na Escola Pública Básica.

## ESCOLA PÚBLICA COMO ESPAÇO DE DIÁLOGO

O gatilho disparador para a concretização da referida proposição encontra-se no esforço em assegurar, tanto quanto possível, no espaço das Escolas Públicas de Educação Básica, a presença, tão abrangente quanto possível, dos variados artefatos culturais artísticos, de caráter musical, que fazem parte da experiência existencial dos estudantes, em sua diversidade.

Para tanto, para além de viabilizar, a partir do diálogo entre professores e alunos, no âmbito dos processos de ensino e de aprendizagem, o ingresso desses artefatos como elementos do conteúdo escolar, é preciso instituir o próprio espaço físico da escola como *locus* para a realização de eventos e manifestações culturais, assegurando, tendo em vista o local de sua ocorrência, a valorização da dimensão didático-pedagógica neles contida. É evidente que uma significativa parcela das escolas públicas de Educação Básica não detém, minimamente, os atributos indispensáveis para realizar, no limite do razoável, as ações indicadas, por falta de condições- físicas, sobretudo, ou de outras e diversificadas naturezas. Não buscamos um rascunho/pastiche caricato e empobrecido dos mencionados eventos e manifestações culturais; queremos trazê-los para dentro da escola na plenitude de sua riqueza. Cumpre, pois, o mais rapidamente possível, ao mesmo tempo em que se deflagra esse tipo de atuação para aquelas escolas que já podem fazê-lo, envidar esforços para dotar as demais instituições públicas de Educação Básica das condições- materiais e de outras ordens- necessárias para que possam vir a realizá-lo no tempo mais curto possível. O que não é fácil nem será conseguido sem o empenho de parcela significativa da comunidade escolar de cada uma delas.

Com isso, quer-se garantir que a escola, em sua condição de instituição social, seja percebida por todos os seus alunos como instância de acolhimento, na medida em que os recebe de forma integradora, ao possibilitar, em seu ingresso, que, junto com eles, seja trazido e valorizado um recorte significativo do acervo cultural que lhes é familiar, por ser constitutivo de sua identidade de origem. Recorte que, desse modo, passará a entrar na escola pela porta da frente e não mais de forma clandestina e/ou subalternizada.

Nada mais diferente, portanto, daquela outra forma de recepção alienante- lamentavelmente, bastante usual- que é oferecida pela escola, sobretudo para os alunos de origem menos abastada. Nela, a priori, ignora-se- a cabeça de cada aluno é uma *tabula rasa*, uma folha em branco a ser preenchida pela escola com o conhecimento sistematizado- e/ou se desqualifica- antes de iniciar o procedimento descrito logo acima, é necessário fazer, em cada aluno, uma lavagem cerebral para limpar sua cabeça dos detritos porventura previamente acumulados- sua bagagem cultural pregressa, abrindo um amplo espaço para a instauração de uma “esquizofrenia” que, espantosamente(!!!), parece pegar de surpresa até mesmo aqueles que são agenciadores dessa segunda forma de

ingresso dos estudantes na escola: a disjunção absoluta, pelos alunos, principalmente os oriundos das camadas menos favorecidas, entre o mundo da vida e o mundo da escola. Para nós, não há nada de surpreendente na ocorrência dessa dita esquizofrenia: ela nos parece uma decorrência, mais do que esperada, natural daquilo que a antecedeu- surpreendente é a surpresa ao se defrontarem com ela! A continuidade do processo prevista pela proposição aqui defendida é- uma vez assegurada a presença na escola de um panorama em que se evidencia a diversidade cultural- a subsequente incorporação desses elementos culturais diversificados ao currículo escolar, em sua valiosa (preciosa, mesmo) condição de eventos advindos de uma empiria viva e pulsante.

Tal incorporação poderá assumir uma extensa variedade de perspectivas. Seja sob a forma de conteúdos, de elementos empíricos nos quais as características próprias do conhecimento musical apresentam-se em evidência, a serem cotejados com outros artefatos musicais, populares e eruditos, na busca de fatores de proximidade e/ou de distanciamento. Seja sob a de construções cognitivas de um ramo específico do saber humano, com suas qualidades, fragilidades, insuficiências e ausências- a serem problematizadas por intermédio de uma metodologia que, sem qualquer perda de rigor no processo de sua análise, as valorize e as qualifique. Seja, até mesmo, como fator de enriquecimento do próprio instrumental teórico-crítico do conhecimento produzido na área da Música, em particular, e nas Artes, de modo mais geral: de há muito, é reconhecida, a partir de trabalhos de cunho empírico-teóricos, a presença de estruturas que conferem organicidade crítica e teórica a manifestações artísticas inscritas no campo da chamada Arte Popular (cf., por exemplo, AYALA, 1988, trabalho na área de Teoria e Crítica Literária, que desenvolve um Estudo de Caso sobre a “Cantoria de Pé de Parede”).

Ou seja, a incorporação que preconizamos é aquela que constrói, a partir do universo inicial da vivência/experiência do aluno, investigado, valorizado e questionado, um itinerário, sem cismas, que o levará à apropriação do saber musical erudito e à incorporação desse saber a seu acervo/repertório pré-existente, ampliando, desse modo, sua capacidade de apreciação- no sentido mais amplo, profundo e rigoroso desse termo- musical.

Se, no momento anterior, o aspecto destacado- como obstáculo a ser vencido- foram as condições operacionais das instalações físicas (principalmente, mas não só delas) das escolas, agora, a questão principal a ser posta sob a luz de nossas atenções é- embora, como pode ser percebido, ela também seja interviniente, e muito, nos demais passos do processo- a atuação dos professores. Para a consecução das finalidades aqui visadas, será exigida do professor uma enorme capacidade de transitar entre os variados modos e as diversas formas do saber musical. Tal atuação deverá ter como sentido e propósito a urdidura, em conjunto com os alunos, de tramas articuladoras entre os referidos modos e formas. Nessa perspectiva, ele deverá desempenhar o papel de liderança aca-

dêmica do processo e atuar em conformidade com as exigências postas pelas regras da produção e da socialização/apropriação do conhecimento sistematizado.

Não há como tergiversar a respeito dos procedimentos necessários para a obtenção da qualificação docente necessária ao exercício exitoso do que está caracterizado acima: essa qualificação deverá decorrer da implementação incisiva de uma vigorosa política de formação profissional, inicial e continuada, com pressupostos radicalmente distintos dos princípios predominantes na maior parte daquelas que vêm sendo desenvolvidas no presente momento (Olha aí, gente! Chegou a hora e a vez das Universidades Públicas entrarem em campo... seja atuando por iniciativa própria, seja articulando-se com outras instituições e/ou Sistemas Estaduais e Municipais de Educação). Não é necessário muito esforço para perceber o quanto as políticas/sistemáticas de capacitação atualmente em vigência são incapazes de atender as demandas postas pela proposição aqui defendida. Nos dias atuais, professores que porventura conseguem atuar na direção por nós indicada, em sua imensa maioria, o fazem por méritos próprios, tendo recebido bem poucos aportes- ou nenhum- em sua formação para fazê-lo.

Na perspectiva que apontamos, o professor deverá ter um “jogo de cintura” de um tipo bastante peculiar, que só poderá existir alicerçado por um sólido domínio de conteúdo específico e de instrumentais e métodos didático-pedagógicos a ele articulados e por uma percepção da identidade de cada e todo ser humano como Direito Humano inalienável que atravesse transversalmente sua atuação. E isto só pode ser conquistado por intermédio de um processo de formação profissional formulado especialmente para essa finalidade.

Para concluir essa etapa do texto, gostaríamos de deixar aqui uma ponderação que consideramos indispensável, e que, ao nosso ver, aplica-se, também aos demais chamados- que, porventura venham a aparecer neste trabalho- para o engajamento em atividades que se revelem indispensáveis para consecução das mudanças. Contrapor às indicações dessa natureza, como é o caso daquelas feitas logo acima,- que, sem dúvida, demandarão dos professores em atuação e dos alunos dos Cursos de Licenciatura a ampliação da dose já significativamente grande dos esforços ou, até mesmo, sacrifícios a que estão acostumados- a real e calamitosa situação das condições de salário e trabalho dos docentes da Educação Básica, em geral, e das escolas públicas, em particular, parece-nos inadequado. A meta visada, aqui, é a transformação de um dos vários aspectos negativos da Educação Básica Pública que hoje vigora, tentando, ainda, articular essa transformação com um processo mais radical e abrangente de mudanças na Educação em nosso país. Nessa perspectiva, a leitura- cuidadosa e tão precisa quanto possível- que devemos fazer das condições atuais é a da identificação do patamar a partir do qual alçaremos o voo no sentido das transformações e não a de um obstáculo irremovível, justificador de nossa inércia. Se a realidade atual fosse boa e fácil, não haveria motivos para querer mudá-la. Além disso, tudo que

a nossa inação pode assegurar é a permanência do que aí está, ou seja, daquilo que é, assim foi por nós identificado, muito insatisfatório. Por fim, ainda que “en passant”, cabe mencionar o quanto o imobilismo- por mais oneroso que seja um efetivo esforço crítico, reflexivo e consistente de mobilização-, frente a perspectiva de ações pela/para a mudança, joga água no moinho daqueles que advogam o completo fim do caráter profissional da docência.

O momento de ápice do processo, no qual ele irá alcançar a plenitude de suas finalidades, dar-se-á, quando, além dos alunos, o conjunto global dos integrantes da comunidade escolar puderem se apropriar do saber construído na fase anterior. Não estamos aqui supondo ou propondo a transformação de toda a comunidade num alunado de Música: para cada um dos grupos integrantes da referida comunidade, essa apropriação acontecerá de formas e intensidades distintas, de acordo com suas características peculiares e os vínculos por ele mantidos com a escola.

Vínculos esses, aliás, cuja frouxidão e os efeitos dela resultante, do ponto de vista de um generalizado descompromisso da comunidade com as necessidades da instituição- são raros, por exemplo, aqueles pais que, mesmo nos dias de hoje, “vestem a camisa da escola” dos seus filhos, ainda que a despeito das dificuldades existentes para tanto-, indicam que sua intensidade, atualmente, é bem mais tênue do que o desejável. Essa é nossa percepção a respeito.

A concretização desse momento poderá ser estabelecida por intermédio da organização de eventos temáticos, que tenham, também, como preocupação subjacente, estreitar os laços dos que fazem parte da comunidade, entre si e com a própria escola, cuja formulação e realização esteja o mais possível sob a responsabilidade dos estudantes, como método/instrumento de consolidar e comprovar seu aprendizado. Nessa perspectiva, a releitura atualizada da velha ideia do “sarau”, ou de formatos eventuais similares, pode ser bastante bem-vinda. Nessa nova configuração prevista para os saraus/formatos similares, seria estimulada, inclusive, a participação de pessoas externas à comunidade escolar, estudiosos e/ou artistas. O propósito, neste momento, é possibilitar que a comunidade, como um todo, usufrua dos benefícios da aprendizagem em Música dos alunos. E que esses, por seu novo patamar de conhecimento nessa área, tornem-se mediadores dessa apropriação pela comunidade, apoiando-se, para tanto, em suas próprias experiências de apropriação desse saber.

Desse modo, no âmbito do domínio de saber da Música, estará sendo possibilitada, para pais, demais alunos e profissionais da educação e servidores técnico-administrativos, pela realização desse tipo atividade, uma ampliação da qualidade dos seus conhecimentos. Para muitos deles, isso significará a possibilidade de ultrapassar os aportes sobre Música, embutidos no senso comum, superando as características desses aportes que sejam fruto de preconceitos, crenças equivocadas e/ou distorções difundidas sobre as práticas e os artefatos musicais, decorrentes, sobretudo, da configuração das relações de poder em

presença na atual sociedade brasileira. Não por mera coincidência, à guisa de exemplo, nada muito além disso, uma vez que não faremos aqui qualquer aprofundamento relativo a essa questão (cf. HORKHEIMER&ADORNO, 1973, caso tenha interesse numa abordagem mais refinada da temática), consideramos adequado mencionar como desdobramento possível- e mesmo esperado- do que estamos propondo, pela incisiva presença das mesmas na vivência das camadas populares, um novo patamar, menos ingênuo e consumista, de percepção e recepção das mercadorias musicais produzida pela, assim chamada, “indústria cultural”.

Uma vez concluída a apresentação das principais linhas de nossa proposta em sua conformação inicial, é imperativo assinalar que, no estágio em que se encontra, ela configura-se, portanto, na condição de intensamente demandante, de aprofundamentos, aperfeiçoamentos e maior rigor/precisão na caracterização dos aspectos que a integram. Tais atributos, acreditamos, deverão resultar da submissão da proposta aqui enunciada, a debates, no sentido da intensificação de seus pontos positivos e da correção de rumos, no caso dos negativos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No intuito de esboçar uma possível organização preliminar para esses debates aludidos e, simultaneamente, conferir uma finalização a estes apontamentos, gostaríamos, ainda, neste trecho final, de tematizar algumas questões.

De início, cabe ressaltar que a atribuição de relevância à nova perspectiva de formulação e de atuação aqui proposta no campo do Ensino de Música origina-se no reconhecimento do papel que a escolarização- com particular destaque para o currículo- desempenha na definição das identidades dos sujeitos sócio históricos que dela participam. Esse fenômeno é ainda mais significativo no caso da Educação Escolar Pública Básica, na qual se encontram, majoritariamente, os filhos das camadas menos favorecidas da sociedade.

Nessa perspectiva, cabe ressaltar a importância assumida por aqueles que formulam e implementam os currículos: os profissionais/trabalhadores da Educação. Sua ação como sujeitos nesse processo de confrontação, poderá ser decisiva para o resultado a ser atingido. O que se pretende e se considera relevante com a/na elaboração/divulgação desse trabalho é possibilitar a esses sujeitos anteriormente identificados uma atuação mais qualificada, a partir de elementos adicionais que lhes serão disponibilizados para ampliar o seu repertório de instrumentos de intervenção na arena anteriormente identificada. Mas, de todo modo, impõe-se um alerta que julgamos indispensável: ainda que passíveis de serem utilizados em favor de qualquer das perspectivas identificadas no embate anteriormente mencionado, considero inadequado classificar os resultados a serem obtidos como neutros, uma vez que o processo de sua própria concretização é, todo ele, informado por uma perspectiva teórico-ideológica muito nítida- aquela explicitada e defendida anteriormente.

Além disso, mantendo o foco em questões referentes a caracterização do Ensino de Música na Educação Básica, vale destacar que toda política curricular é constituída de propostas e práticas curriculares, não sendo possível separá-las e desconsiderar suas inter-relações. E, nesse sentido, toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura- de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo (APPLE, 2002, 2006).

Com base nas conclusões de Ball (1994, 2001), que apresenta suas reflexões sobre as políticas para educação especificamente na Inglaterra, é possível compreender que as políticas curriculares são processos de negociação complexos, das quais a produção dos documentos curriculares e o trabalho dos professores devem ser entendidos como aspectos associados. Além disso, nos momentos em que se dá a produção dos dispositivos legais, como este atravessado pelo Brasil atualmente, os textos elaborados, na sua forma escrita, não são fechados e não têm sentidos nem perfeitamente nítidos nem definitivos.

Considerando esses aspectos, tomamos os necessários cuidados para evitar a armadilha de que nossas formulações assumissem a configuração de algo estreito, uma fôrma/camisa de força na qual o Ensino de Música deve se moldar. Afinal, acreditamos que aquilo que trazemos aqui são, sobretudo, princípios, com a caracterização de diretrizes para a implementação dos mesmos, e não a definição grandiloquente de um currículo nacional. Além disso, mais do que admitir, assumimos claramente nossa posição política nesta construção; desejamos um Ensino de Música que trabalhe de forma significativa, alicerçada em uma pedagogia crítica, e que auxilie o aluno a pensar autonomamente sua realidade social, política e histórica. Pedagogia essa que se aproxima e toma como sua principal fonte a concepção defendida por Paulo Freire, em *Educação como Prática da Liberdade* (1977).

Por fim, no que concerne à temática da(s) identidade(s), em suas múltiplas e conflituosas percepções, vamos optar, aqui, por caracterizar da forma mais precisa possível o emprego- um dos possíveis- que fazemos desse conceito. Para nós, identidade é o conjunto, dialética e dinamicamente articulado, de atributos e relações no qual um ente social está envolvido e sua atuação nas referidas relações, sendo esta modulada pelos citados atributos. Caso o ente seja um grupo social, estaremos falando de uma identidade coletiva. Caso seja um único indivíduo, de uma identidade pessoal. É claro, pela própria caracterização aqui assumida de identidade, que essas duas dimensões são indissociáveis (SILVA, 2011).

## REFERÊNCIAS:

APPLE, Michael W. Podem as pedagogias críticas sustar as políticas de direita? **Cadernos de Pesquisa**- Fundação Carlos Chagas, Rio de Janeiro, n.116, p. 107-142, 2002.

\_\_\_\_\_. **Ideologia e Currículo**. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

AYALA, Maria Ignez Novais. **No arranco do grito**: aspectos da cantoria nordestina. São Paulo, SP: Ática, 1988.

BALL, Stephen J. & MAGUIRE, Meg, (1994). Discourse of educational reform in the United Kingdom and the USA and the work of teachers. **British Journal of In-service Education**, v. 20, nº 1, p. 5-16.

BALL, Stephen J. (2001). Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteira**, v. 1, nº 2, p. 99-116, dez. Disponível em: [www.curriculossemfronteiras.com](http://www.curriculossemfronteiras.com) . Acessado em 10 ago. 2017.

BRASIL. Lei 9394/96 (LDB). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

FREITAG, Barbara. Quadro Teórico, in **Escola, Estado & Sociedade**. São Paulo, SP: Moraes, 1986, pp. 15-43.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade**. 6a edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1982.

HORKHEIMER, Max & ADORNO, Theodor W. (org.). **Temas básicos de sociologia**. São Paulo, SP: Cultrix-EDUSP, 1973.

NÁDER(a), Alexandre Antônio Gíli. O Estado nas políticas educacionais e culturais em direitos humanos: o papel a ser desempenhado pela escola(pública), in SILVEIRA, Rosa Maria G. **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa, PB: SDEDH-MEC-UFPB(Editora Universitária), 2007, pp. 413-428.

\_\_\_\_\_. **Tempo e Conhecimento**: dialética da duração e fundamentos da narrativa para uma História de tempo recente/presente (1968-2002) da Educação

Superior Brasileira. João Pessoa, PB: Editora do CCTA, 2018.

NÁDER(b), Alexandre Milne-Jones. Performance e transmissão musical na Barca Santa Maria. 2008.179 p. **Dissertação** (Mestrado em Música) João Pessoa: UFPB/CCHLA, João Pessoa.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

# CAPÍTULO 8

## PLANEJAMENTO PARA AULAS DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: RESULTADOS DE UM SURVEY APLICADO COM LICENCIANDOS DA EMUFRN

Magno Altieri Chaves de Sousa/UERN

### INTRODUÇÃO

O planejamento está ligado diretamente à formação de professores (as) de música. Está, aliás, ligado, praticamente, à formação de professores de todas as áreas. Este capítulo, que é um recorte do meu trabalho de conclusão de curso (TCC), orientado pela Profa. Dra. Tamar Genz Gaulke e co orientado pelo Prof. Dr. Mário André Wanderley Oliveira, tem o foco no Planejamento para aulas de Música na Educação Básica, especificamente, sob a ótica das(os) licenciandas(os) em Música da Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (EMUFRN).

Todos planejam – ou pelo menos deveriam planejar. Para licenciandas(os), essa regra também se aplica. Temos estágios, avaliações, pesquisas, TCC etc. Tudo isso requer muito planejamento até sua conclusão. Claro, não é só o planejamento que é importante para licenciandas(os) em música. Elas(es) também precisam refletir sobre outros assuntos que podem desestabilizar seu planejamento, como os “elementos-surpresa”. Aqui, sobre os elementos-surpresa, não me refiro, apenas, aos desdobramentos que a aula possa tomar (isso também já deve estar no planejamento e pode ser resolvido com um “plano B”).

Em meu Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental, por exemplo, deparei-me com alunos que me faziam parar o que havia planejado e eu tinha que dar “sermões” sobre coisas, para a maioria, básicas, como: respeito, cordialidade, comprometimento com o estudo. Esses “sermões” até me faziam repensar se, realmente, era a sala de aula que eu queria para minha vida profissional, pois, apesar de conseguir algum resultado por alguns minutos, logo depois, os alunos voltavam a ter as mesmas atitudes e tudo que eu havia falado, parecia não ter surtido efeito algum.

Silva Neta nos traz reflexões e contribuições sobre experiências vividas como professora de Educação Básica e que foram ao encontro de minhas experiências:

Minhas primeiras aulas não funcionaram. Tudo fugia do controle e, de repente, tinham duas crianças de 8 anos brigando diante de meus olhos, durante a minha aula, e eu pensava: eu não faço a mínima ideia do que fazer? Isso é educar? Pensei tantas vezes em desistir no primeiro mês, todos os dias voltava frustrada para casa, e pensava: como posso fazer para ajuda-los? Será que posso conquistá-los? Enfim, foram muitas conversas com a equipe pedagógica e coordenadores da própria escola, muitas pesquisas sobre indisciplina e violência em sala de aula, muitas horas de reflexão e de diagnósticos, foi uma tarefa muito difícil, precisei de muita paciência, perder a voz várias vezes, observar e ouvir os alunos falarem até descobrir brechas que eu poderia aproveitar e parar um pouco para entendê-los. No final de tudo, acredito ter tido algum sucesso junto aos alunos, mas não foi nada fácil (SILVA NETA, 2013. p. 13).

Passei a perceber, desse modo, que, apesar de cursarmos, na Licenciatura, disciplinas nas quais temos contato com a sala de aula, jamais saberemos tudo o que ocorrerá numa turma, e isso, independente da faixa etária. Sempre penso que, quando um licenciado em Música, recém-formado, presta um concurso e é aprovado, terá, pelo menos, trinta anos de aulas a ministrar e, nesses trinta anos, terá outro “curso de formação”. Nesse sentido, gosto muito da reflexão da Gaulke (2013):

Na prática percebi que somente os conhecimentos que construía no curso de licenciatura não me bastavam para atuar na sala de aula. Sentia, a cada aula, que compreendia algo mais, era simplesmente algo que se dava naquele momento em que eu aprendia na prática com as crianças. Percebi que a formação acadêmica inicial é, como o próprio termo indica, somente uma etapa da construção da docência, uma etapa importante, mas não suficiente (GAULKE, 2013, p. 92).

Portanto, uma Licenciatura, isoladamente, não garante aos licenciandos subsídios necessários para toda uma vida profissional, o que engloba diferentes experiências e momentos que cada sala de aula trará. Isso não seria possível, nem mesmo se esse fosse o objetivo dos Cursos de Licenciatura. Saber o que ocorrerá amanhã numa sala de aula é como querer acertar os seis números da Mega Sena, na primeira tentativa. Claro que, com a experiência diária da docência, se constrói uma base sólida para, pelo menos, prever algumas situações mais corriqueiras e que, por acontecerem diversas vezes, se resolve com alguma desenvoltura. Assim, passa-se a agir como um jogador de Mega Sena que acredita que as “exceções são a regra”, como na sala de aula.

Romanelli (2014) afirma que o planejamento é “uma atribuição do professor que consiste na sistematização do ensino para desenvolver situações educativas, por meio de previsão das ações docentes” (p. 134). Já, a atribuição é, segundo o dicionário on-line Michaelis, “responsabilidade inerente a um cargo ou uma tarefa” (MICHAELIS, 2017). Sempre ouço falar em planejamento nos momentos que antecedem uma via-

gem, entre jogadores de um time de futebol que visam chegar à final de um campeonato etc. Planejamento é, por assim dizer, algo bastante recorrente em nossas vidas. Pensando em aulas, o planejamento é a “atividade intelectual que antecede a ação performática” (ROMANELLI, 2014, p. 133).

Libâneo (2013) diz, a respeito do planejamento, que se trata de “de uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino” (p. 245). A partir do planejamento, pode-se pensar em atividades, preparar a sua aplicação e, se preciso for, adequá-las, no momento da atuação com os alunos. É por isso que o planejamento “deve ser flexível” (ROMANELLI, 2014, p. 134), pois o professor pode precisar adequar às atividades pensadas, a partir da aula.

O planejamento é, de fato, uma das etapas mais importantes da docência, mas não deve ser o primeiro passo, pois “deve ser precedido pelo conhecimento da realidade na qual será desenvolvida a prática educativa [...]” (ROMANELLI, 2014, p. 134), isso porque, o “melhor” planejamento cairá montanha abaixo se quem o planejou não teve a delicadeza de conhecer, antes da atuação, o local da regência<sup>28</sup> e a turma com a qual trabalharia. Esse pensamento leva a condição de que “ensinar exige bom senso” (FREIRE, 1996, p. 67), então, pensar nas problemáticas existentes nas escolas, no contexto social em que a escola está inserida, por exemplo, torna o planejamento consciente, organizado e coordenado.

Mais um ponto que acredito ser importante para quem está planejando uma aula e pretende aplicá-la, é colocar “sua personalidade” (SCHAFER, 2011, p. 272) na aula. Apesar de o professor estar utilizando as pedagogias de vários autores, sempre deve depositar algo de si próprio. A personalidade será o diferencial, dará ao professor aquele algo mais que o fará único, mesmo sabendo que essa unicidade é resultado de algo que talvez seja milimétrico para si ou para especialistas que, possivelmente, se deparem com essa singularidade ao dar aula.

Citei, num momento anterior, a expressão “regência”, me referindo ao professor atuando em sala de aula. Abaixo, após mais uma citação do Romanelli, discorro sobre essa expressão e porque escolhi utilizá-la:

Diante de um mar de instrumentos de todas as formas e cores, em posição de alerta, no mais absoluto silêncio, nos segundos que antecedem os primeiros acordes. Aquele minúsculo espaço de tempo traduz um universo de planejamento: definição do repertório do concerto; organização das partituras; disposição dos músicos no palco; necessidade de músicos extras; e ensaios, além de outros aspectos, que somados duram, certamente, mais de dez vezes o tempo da apresentação (ROMANELLI, 2014, p. 133).

---

28 Termo bastante utilizado na EMUFRN, referente ao exercício do licenciando e/ou professor, frente à sala de aula.

Uma regência (aula), como Romanelli discorre acima, é o resultado de muito planejamento e, portanto, de momentos de reflexão, necessariamente, anteriores à aula. Isso, sabendo que, na sala de aula, os professores são regentes e, ali, naquele espaço, perante a turma, não regem apenas as tarefas e reflexões trazidas pelo planejamento. Nesse momento, estão diante de futuros regentes, regentes de suas vidas, de suas atitudes, do resultado de seus planejamentos, do resultado de suas regências.

## **BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA**

Para realizar esta pesquisa, optei pela abordagem quantitativa, na qual são importantes a coleta e a análise quantificada dos dados e, de cuja quantificação, sejam possibilitados resultados e análises (SANTOS, 2001, p. 30). Para isso, realizei um *survey* para obter os “[...] dados ou informações sobre as características, as ações ou as opiniões [...]” (FONSECA, 2002, p. 33) sobre o tema. Esse procedimento, adotado para a coleta dos dados, “envolve a interrogação direta das pessoas cujo comportamento desejamos conhecer” (PRADANOV, 2013, p. 57).

A amostra do estudo foi não probabilística (BABBIE, 1999), isso porque, por sua quantidade de respondentes (vinte, ao todo), não representa a população da qual fazem parte, ou seja, os resultados apresentados não são generalizáveis. No *survey*, utilizei um questionário com quatorze questões, sendo uma aberta e as demais de múltipla escolha.

## **APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS**

Neste momento, apresento os resultados da análise dos dados obtidos com os questionários aplicados junto aos licenciandos em Música da EMUFRN, bem como a discussão em torno desses dados. Discorro sobre os resultados obtidos questão a questão e disponibilizo, para cada questão, um gráfico, a fim de tornar os resultados mais claros visualmente e, assim, facilitar a sua interpretação.

A distribuição dos respondentes, neste trabalho, não é muito equilibrada, pois, os dados são oriundos das turmas de Licenciatura em Música, no espaço temporal compreendido entre os anos de 2013 e 2017, passando por todas entre esse intervalo, mas concentrando-se em dois: 2014, correspondendo a maioria dos respondentes, e 2015, o segundo maior público participante. O número expressivo de envolvidos da turma de 2014, é justificado pelo fato de eu ter participado de uma aula junto a eles, o que me ajudou na aplicação do questionário nesta oportunidade.

Começando a analisar o questionário, a Q1<sup>29</sup> traz o seguinte enunciado: “Você atua ou já atuou como professor de música na Educação Básica?” Com essa pergunta,

---

29 As questões foram representadas pela nomenclatura: Q1, referente à questão 1, Q2, referente à questão 2 e, assim, sucessivamente.

consegui traçar o perfil dos licenciandos participantes, com base na experiência que tinham em sala de aula e, conseqüentemente, com o planejamento.

Gráfico 1 – Atuação na Educação Básica

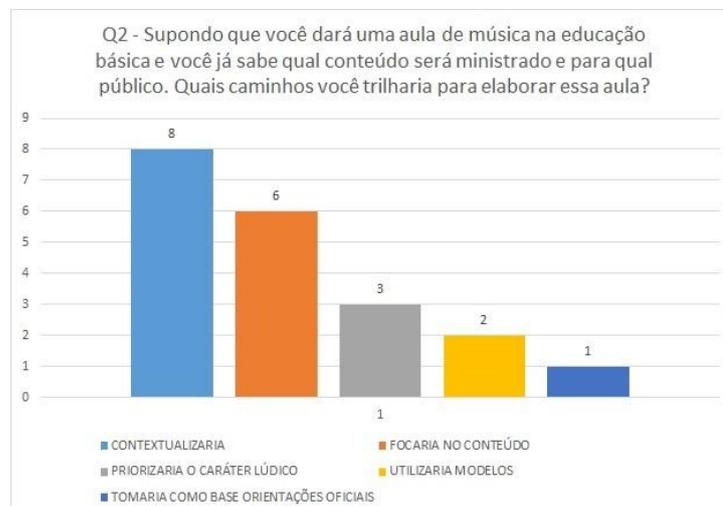


Fonte: autor.

É possível observar que, dos vinte licenciandos que responderam ao questionário, treze indicaram a alternativa “apenas em estágio(s)”. Com esse dado e, nesta pesquisa, fica claro que os Estágios Obrigatórios são o meio que mais aproxima licenciandos da Educação Básica e que, poucos atuam em sala de aula durante a graduação, o que se pode ver quando o total de quatro apenas responderam que “sim”, atuaram na Educação Básica.

A Q2 do questionário é a única questão aberta e pergunta o seguinte: “Supondo que você dará uma aula de música na Educação Básica e você já sabe qual conteúdo será ministrado e para qual público. Quais caminhos você trilharia para elaborar essa aula?” Como questão aberta, tabulá-la não foi uma tarefa tão fácil, por isso, foram elaboradas categorias (cinco) para agrupar as respostas, vide Gráfico 2.

Gráfico 2 – Estratégias para elaboração de aula



Fonte: autor.

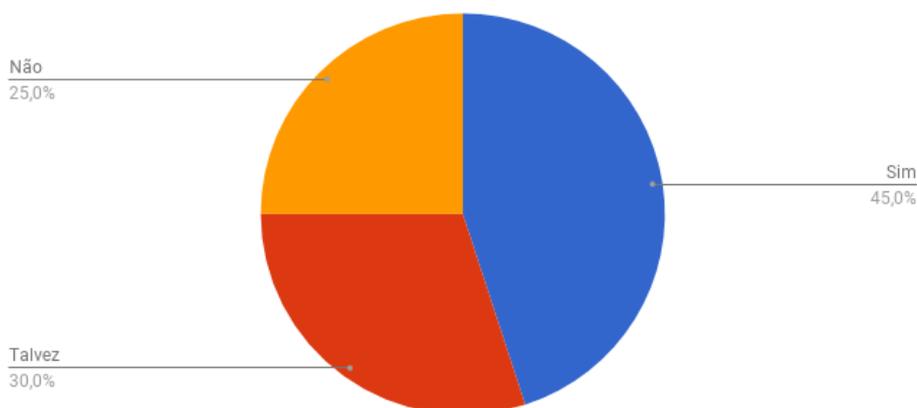
O maior número de respondentes indicou que priorizaria a contextualização, ou seja, o planejamento viria a partir de uma contextualização prévia, buscando, antes de tudo, a proposição de atividades considerando a realidade dos alunos. Seis dos respondentes escolheram a segunda categoria (a segunda categoria mais contemplada), “focaria no conteúdo”, ou seja, a aula seria construída a partir das demandas do conteúdo a ser trabalhado em sala de aula. Três priorizariam o caráter lúdico e dois respondentes optaram por utilizar “modelos de aulas prontos”, já elaborados por outras pessoas. Do total de respondentes, apenas um tomaria como base as orientações oficiais, como, por exemplo, os PCNs.

Os dados apresentados pela questão dois me fizeram concluir que, ao planejarem as aulas, a maioria dos respondentes priorizaria meios que possibilitem aos estudantes viverem o que aprendem em aula, ou que levem, para onde este aluno estiver inserido, a música, a partir do conteúdo ministrado. A segunda maior abordagem para essa aula, de acordo com os dados obtidos, está em planejar uma aula para que o estudante entenda o conteúdo ministrado.

A Q3, com o enunciado: “Essa aula, sendo numa escola pública ou privada, faria você mudar alguma coisa no seu planejamento?”, nos trouxe as respostas expostas no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Público-alvo e o planejamento

Q3 - ESSA AULA, SENDO NUMA ESCOLA PÚBLICA OU PRIVADA, FARIA VOCÊ MUDAR ALGUMA COISA NO SEU PLANEJAMENTO?



Fonte: autor.

Com nove respostas “sim”, temos a informação que os respondentes fariam adaptações numa determinada aula, a depender do contexto no qual seria ministrada (numa escola pública ou privada, por exemplo). Ou seja, não fariam a mesma aula nesses dois contextos de ensino, talvez por recursos, por tempo de aula ou quantidade de encontros em sala. É prudente dizer que cabem investigações mais aprofundadas sobre esta questão, talvez entrevistas ou conversas, para melhor compreender o re-

sultado. Cinco, fariam a mesma aula, não mudariam o planejamento e fariam igual ao aplicá-la numa escola pública ou privada e, seis, “talvez” mudariam algo em seu planejamento.

A Q4, “Que recursos você mais utilizaria nessa aula?”, continha várias alternativas para escolha e o respondente poderia escolher mais de uma das alternativas.

Gráfico 4 – Recursos para aula de música



Fonte: autor.

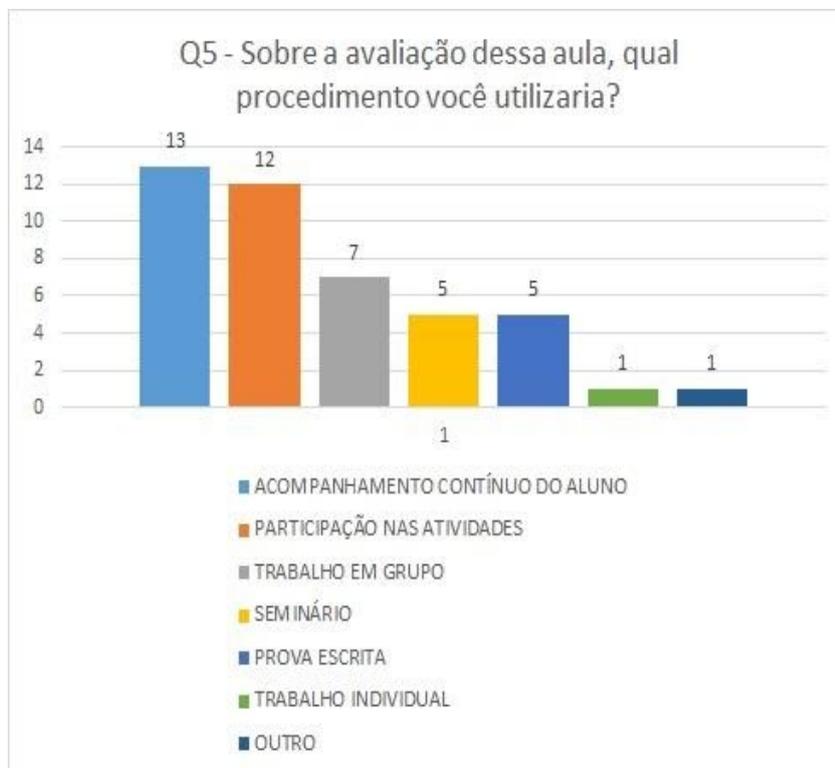
Nessa questão, a maioria (treze) assinalou a alternativa “músicas cantadas”, ou seja, utilizariam músicas cantadas em suas aulas. Aqui, vejo a importância de aulas, nas Licenciaturas, voltadas para esse fim. Com doze respostas, as alternativas “ludicidade” e “instrumentos musicais” empataram, ou seja, nessa pesquisa, o segundo recurso mais citado entre os respondentes. Em terceiro lugar, ficou a utilização de “vídeos” nas aulas, com nove escolhas. Em quarto, mais um empate, oito escolheram “áudios” e outros oito, “jogos musicais”. O uso de “imagens” ficou em quinto lugar, com sete escolhas e, com três escolhas, ficando em sexto lugar, o uso de “celulares e tablets” nas aulas. A opção “outro”, obteve duas escolhas, mas não foram especificadas nos questionários.

Observo aqui que, o uso de músicas em sala de aula e trabalhá-las com seus alunos é o meio mais utilizado, de forma lúdica e com instrumentos musicais, pois, esta é a ordem dos apontamentos aqui explicitados. O interesse por vídeos também é grande, por áudios e jogos musicais, seguido pelo uso de imagens. O uso de celulares e tablets pouco foi escolhido, acredito que pelo acesso à estas tecnologias ainda não estar disponível em todas as instituições de ensino.

Na Q5, busquei saber sobre a forma de avaliação que os licenciandos contemplam em seu planejamento. O enunciado foi o seguinte: “Sobre a avaliação dessa aula,

qual procedimento você utilizaria?” As alternativas das respostas eram: prova escrita, trabalho individual, trabalho em grupo, participação nas atividades, acompanhamento contínuo do aluno, seminário e outros. Observem o gráfico resultante desta questão.

Gráfico 5 – Procedimentos avaliativos



Fonte: autor.

Como observamos, nesta pesquisa, a maioria dos respondentes informaram utilizar o acompanhamento contínuo como processo avaliativo (treze respondentes). A segunda forma mais escolhida para a avaliação dos alunos (doze respondentes) foi a participação nas atividades propostas em sala. Trabalho em grupo, com sete escolhas, foi a terceira mais escolhida para esse fim e, em quarto, o empate entre “prova escrita” e “seminário”, com sete escolhas. As alternativas “trabalho individual” e “outro”, obtiveram ambos uma escolha, contudo, para a alternativa “outro”, o respondente ainda respondeu “prova oral e debate” (respondente 5). Com esses dados em mãos, observei que os professores em formação (os licenciandos respondentes) se preocupam em acompanhar o desenvolvimento de seus alunos e, também, a sua participação em sala de aula. Seminários e provas escritas não se mostram atraentes para os respondentes, junto a trabalhos individuais.

Por meio da Q6, cujo enunciado é: “O planejamento para essa aula, você iniciaria quando?”, obtive o Gráfico 6.

## Gráfico 6 – Sobre o planejamento



Fonte: autor.

Por meio desta questão, busquei saber quando o licenciando inicia o planejamento para as aulas a serem ministradas. As respostas revelam que, a maioria dos respondentes, um total de dez licenciandos, inicia seu planejamento na mesma semana em que a aula será ministrada. Seis, indicaram iniciar no final de semana anterior à aula e, outros seis, com quinze dias de antecedência. Dois respondentes disseram fazer o planejamento no dia anterior à aula que ministrará.

A Q7 trouxe a seguinte pergunta: “Quanto às atividades do seu repertório, você as elabora/tira/busca, baseadas em que referências?” Vejamos o Gráfico 7 logo abaixo.

## Gráfico 7 – Origem das atividades do repertório do respondente

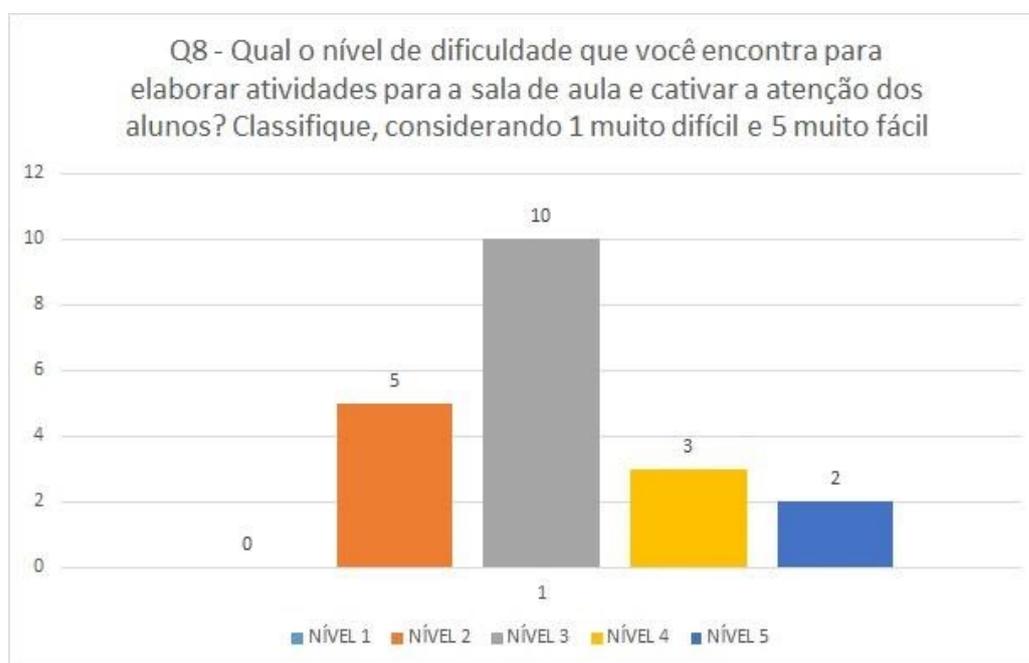


Fonte: autor.

A partir desse gráfico, vislumbrei que a maioria dos licenciandos buscam, no *YouTube*, atividades para aplicar em suas aulas, dezesseis ao todo. Esse dado me leva a pensar e dialogar sobre o conteúdo disponível nesse site de busca de vídeos e, também, em compartilhar ideias nessa ferramenta, já que, com mostram os dados desta pesquisa, é bastante visitado. Bem próximos ao *YouTube*, estão os livros, as atividades que aprendem nos estágios, as dicas dos professores da Universidade e as dicas que conseguem com colegas/amigos, como fonte de inspiração para os respondentes elaborarem atividades (todos esses foram considerados como a segunda melhor opção para os licenciandos buscarem atividades para suas aulas de música). As Atividades Orientadas<sup>30</sup>, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, e os artigos, foram as alternativas menos escolhidas, mas, mesmo assim, com um número considerável de escolhas.

Partindo para a Q8, fiz a seguinte pergunta: “Qual o nível de dificuldade que você encontra para elaborar atividades para a sala de aula e cativar a atenção dos alunos? Classifique, considerando 1 muito difícil e 5 muito fácil”. Os resultados indicaram que a tarefa de elaboração de atividades não é nem difícil, nem fácil, mas sim, um meio termo, pois, dez dos vinte respondentes escolheram a opção 3 (sendo 1 muito difícil e 5 muito fácil). Vejamos o gráfico e como ele evidencia tais informações.

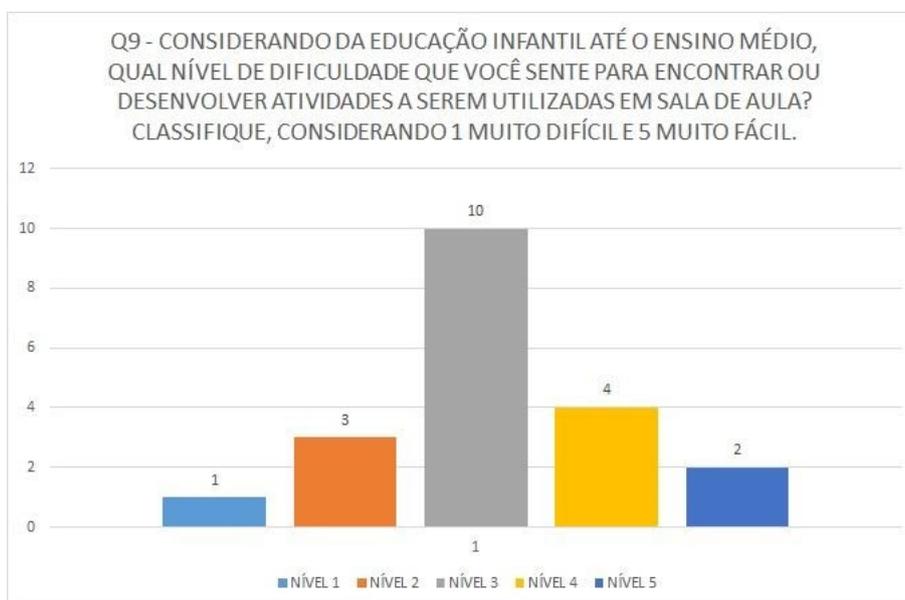
Gráfico 8 – Nível de dificuldade/facilidade para a elaboração de atividades



30 Disciplina Obrigatória no Currículo de Licenciatura em Música da EMUFRN, pré-requisito para os Estágios.

Na Q9, busquei conhecer o quanto é difícil para os licenciandos encontrarem ou desenvolverem atividades para todos os níveis da Educação Básica, seja para crianças pequenas, seja para adolescentes. O enunciado foi: “Considerando da Educação Infantil até o Ensino Médio, qual o nível de dificuldade você sente para encontrar ou desenvolver atividades a serem utilizadas em sala de aula? Classifique, considerando 1 muito difícil e 5 muito fácil”. Assim como na Q8, na Q9 obtive resultados que indicaram um “meio termo”, ou seja, a maioria assinalou 3, como nível de dificuldade entre as opções (de 1 a 5) nas quais 1 significa ser difícil encontrar ou desenvolver atividades para todos os níveis da Educação Básica e 5, fácil. O Gráfico 9 nos permite uma melhor visualização das respostas a este item do questionário.

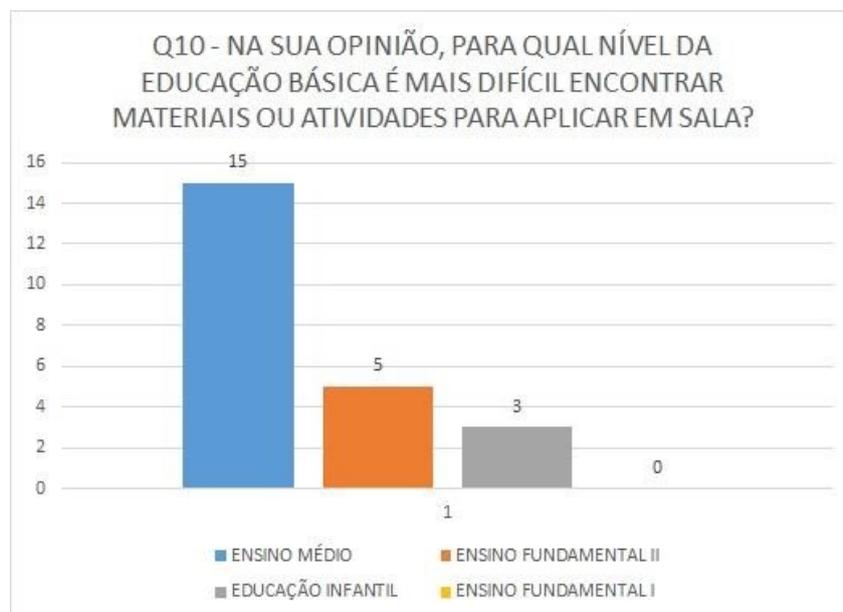
Gráfico 9 – Elaboração de atividades para a sala de aula da Educação Básica e seu nível de dificuldade/facilidade



Fonte: autor.

Na Q10, busquei conhecer a opinião de cada respondente sobre qual o nível da Educação Básica que cada um tem mais dificuldade para encontrar materiais ou atividades. A pergunta elaborada foi: “Na sua opinião, para qual nível da Educação Básica é mais difícil encontrar materiais ou atividades para aplicar em sala de aula?” As respostas podem ser observadas no Gráfico 10.

Gráfico 10 – Música na Educação Básica e as atividades para sala de aula

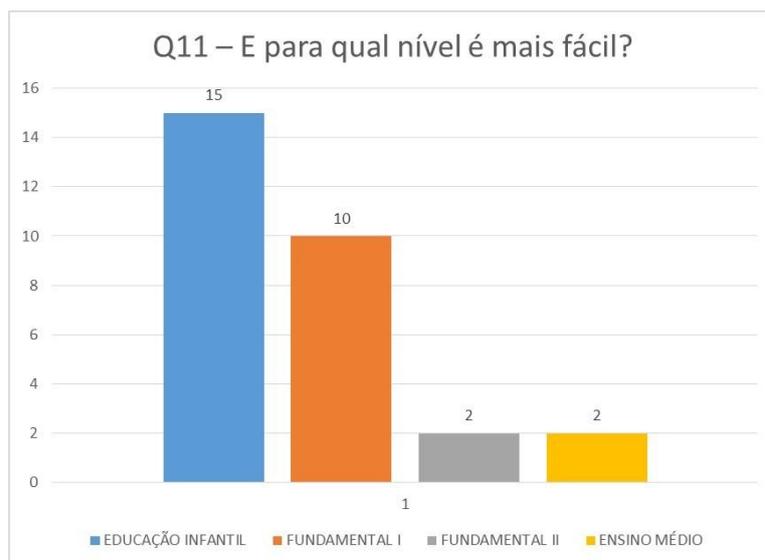


Fonte: autor.

Dos vinte licenciandos respondentes, quinze afirmaram ser o Ensino Médio o nível de ensino mais difícil para encontrar materiais ou atividades para a sala de aula. Ou seja, é possível que este seja um dos públicos com menos materiais ou trabalhos para o ensino de Música, conforme apresenta o Gráfico 10. O segundo mais difícil, de acordo com os dados fornecidos pelos licenciandos, foi o Ensino Fundamental II (anos finais), com cinco escolhas por parte dos respondentes, todavia com uma diferença significativa em relação ao apontado como mais difícil (quinze escolhas para o Ensino Médio e cinco para o Ensino Fundamental II). A Educação Infantil, nessa questão, obteve três escolhas e o Ensino Fundamental I (anos iniciais), nenhuma escolha.

Na Q11, procurei identificar para qual público da Educação Básica é mais fácil encontrar materiais ou atividades. O enunciado da Q11 é: “E para qual nível é mais fácil?” Os dados indicaram ser a Educação Infantil o nível no qual mais se encontra materiais e atividades para a sala de aula.

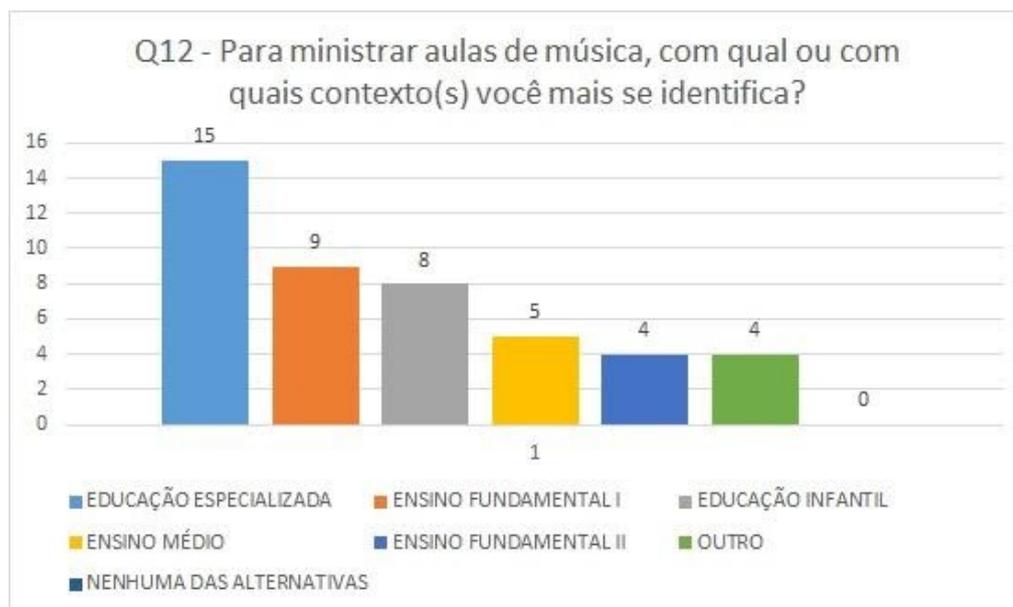
Gráfico 11 – Música na Educação Básica e as atividades para sala de aula



Fonte: autor.

A partir da Q12, busquei saber com qual contexto da Educação Básica os respondentes mais se identificam. O enunciado da questão foi: “Para ministrar aulas de música, com qual ou quais contextos (o) você mais se identifica?” No Gráfico 12, observamos o resultado para esta questão, que aponta serem as escolas de Ensino Especializado (escolas que se destinam apenas ao ensino da música, geralmente, com foco na prática instrumental), que despertam maior interesse por parte dos licenciandos respondentes.

Gráfico 12 – O professor de música e a escolha de seu público de atuação

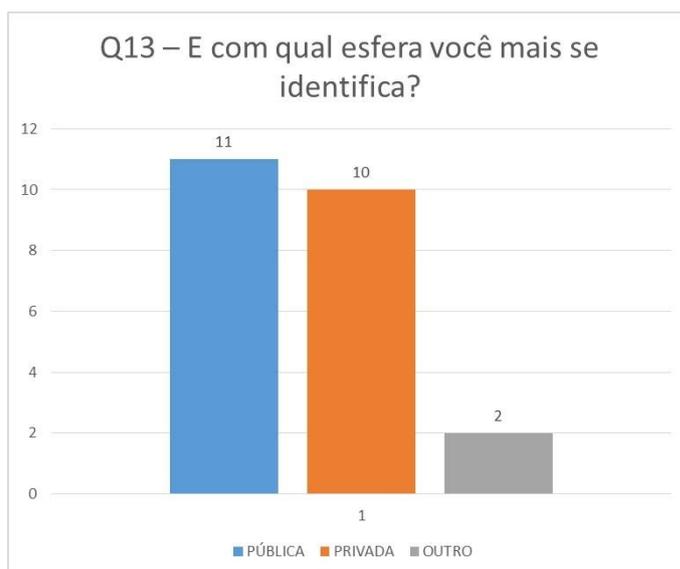


Fonte: autor.

O segundo nível de ensino com mais escolhas foi o Ensino Fundamental I (anos iniciais) ao lado da Educação Infantil, ou seja, nesta pesquisa, os dados revelam serem o Ensino Fundamental I e a Educação Infantil os contextos de ensino com o segundo maior interesse por parte dos licenciandos respondentes, para atuação como professor de música. Ensino Médio e Fundamental II (anos finais) são a terceira opção mais atrativa para atuação dos respondentes. A opção “outro” obteve quatro escolhas: uma para “projetos sociais” (L2)<sup>31</sup>, duas para “Educação Especial Inclusiva” (L14 e L19) e uma para “contextos informais” (L5).

A Q13 perguntou para o licenciando com qual esfera da Educação ele mais se identifica, para tanto, constitui o seguinte enunciado: “E com qual esfera você mais se identifica?” Nesta pesquisa entendemos como instituições públicas, as instituições Estaduais, Municipais e Federais, e, como instituições particulares, as escolas de música, as escolas de educação básica e as igrejas. Nessa questão, o respondente poderia marcar mais de uma alternativa, vide Gráfico 13.

Gráfico 13 – O professor de música e a escolha da esfera de atuação



Fonte: autor.

Os resultados mostram que as duas opções são bem atrativas para os licenciandos respondentes. A esfera pública teve apenas uma escolha a mais do que a privada. Mesmo essa diferença sendo de um ponto, a esfera pública mostrou ser a de maior interesse para atuação entre os respondentes, o que não diminui o expressivo número de licenciandos que desejam atuar em instituições privadas.

<sup>31</sup> Essa é a terminologia utilizada para se referir aos licenciandos nesta pesquisa: L1 (primeiro licenciando a responder), L2 (segundo licenciando a responder) etc.

Sobre a última questão do questionário, a Q14, cujo enunciado é: “Ao se formar na Licenciatura em Música, você pretende exercer a função de professor de música?”, obtive o resultado que pode ser contemplado no Gráfico 14.

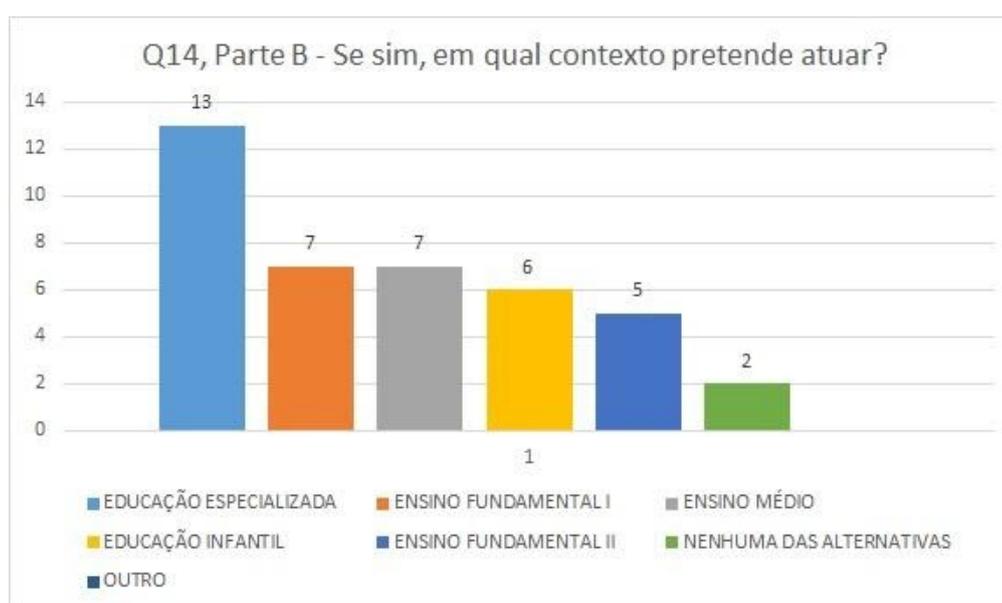
Gráfico 14 – Opinião sobre atuação como professor após formado



Fonte: autor.

Dezessete dos vinte respondentes declaram ter interesse em, após formados, trabalharem como profissionais do ensino de música. A referida questão ainda tem uma parte B na qual, se o respondente assinalasse “sim”, deveria indicar, também, qual o contexto que atuaria, o que apontou a Educação Especializada como contexto com a maior demonstração de interesse.

Gráfico 15 – O licenciando e o público para atuação após formado



Fonte: autor.

Essa informação nos mostra que a maior parte dos respondentes não escolheu a Educação Básica, mas sim, a Educação Especializada, esta, com treze escolhas. A Educação Básica vem em segundo lugar, com o Ensino Fundamental I e o Ensino Médio, ambos, com sete escolhas. É um dado bem significativo, já que se trata de um número que é quase a metade do número de escolhas da primeira opção. Isso mostra o grande interesse pelo ensino especializado em música, por parte dos respondentes desta pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este recorte de meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) teve como temática o planejamento das aulas de música na educação básica, sob a ótica de licenciandos em música. O seu objetivo geral foi investigar a atuação de licenciandos em música da UFRN, na educação básica, com o enfoque no planejamento de sua práxis. Por meio da abordagem quantitativa, pude levantar informações sobre as características, ações e opiniões dos respondentes acerca do assunto.

Os resultados indicaram que os estágios têm sido o meio mais expressivo para o licenciando em música conhecer a Educação Básica e que, sem esses estágios, a maioria não conheceria seu campo de atuação: a própria Educação Básica. Outro resultado desta pesquisa aponta que, em seus planejamentos, priorizam unir o conteúdo musical às vivências de seus alunos. Ficou evidente também que, quando planejam para uma escola pública, não fazem o mesmo planejamento que fariam para uma escola privada e, no planejamento, escolhem levar músicas cantadas para sala de aula como principal recurso para as atividades.

Como avaliação, preferem acompanhar o aluno constantemente, a cada passo que estes dão e, também, na participação das atividades propostas em sala. Os resultados também sinalizam que o planejamento para as aulas se iniciam na mesma semana em que essa aula acontecerá. Constatei ainda que o YouTube é o lugar mais visitado pelo licenciando para conseguir atividades para a sala de aula e que não acham fácil, muito menos difícil, elaborar atividades para a sala de aula, na verdade, se trata de uma etapa com um nível mediano. Verifiquei também, que o nível de ensino de maior dificuldade entre os respondentes, para encontrar materiais, é o Ensino Médio e a Educação Infantil, o nível de educação mais fácil para o mesmo fim.

Os resultados apontam que a escola de Ensino Especializado é o contexto de ensino de maior interesse para se ensinar música. Sobre qual esfera (pública/privada) de ensino mais os atrai, a pública foi a mais escolhida e, como último resultado, a maioria afirma querer atuar como professor de música na educação especializada.

Neste momento do trabalho, considero que os resultados tenham mostrado um pouco da realidade dos licenciandos, no que se refere ao seu posicionamento sobre planejamento das aulas e sobre o como seriam essas aulas

de um modo geral, passando por aspectos básicos, como os recursos didáticos mais utilizados, a forma de avaliação, as pretensões do licenciando acerca da atuação com música, após a formação inicial.

Considero ter alcançado o objetivo proposto, porém, creio que, face à natureza e limitações de tempo e espaço de um trabalho como este, eu não tenha contemplado aspectos como: uma maior quantidade de respondentes, uma entrevista ou roda de conversa com o público em potencial, um questionário com perguntas abertas. Teria sido interessante, também, ter feito tudo isso a nível de Estado ou na região Nordeste, por exemplo. Seriam estudos essenciais para a compreensão da temática a nível regional.

Para trabalhos futuros, que visem aprofundar o assunto, sugiro “abrir” algumas questões que ficaram mais focadas ou “fechadas” neste trabalho, como saber o porquê de cada escolha e, também, realizar a pesquisa com turmas inteiras de um curso de licenciatura; ou seja, fazer a pesquisa com todos os licenciandos ingressantes, com os do terceiro semestre, com os concluintes e, assim, contemplar os vários períodos do curso e buscar essa maior compreensão sobre o tema.

Por fim, ratifico a importância dessa temática, pois há relevância em planejar e em saber como os futuros professores e eternos planejadores musicais, estão lidando com o planejamento e procedendo para, assim, poder contribuir para que a Educação Musical seja bem pensada, repensada, planejada e bem alicerçada, pois, o planejamento deve estar em tudo e na Educação Musical não deve ser diferente.

## REFERÊNCIAS:

BABBIE, Earl. **Métodos de Pesquisas de Survey**. Trad. Guilherme Cezatino. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

BISSOLI, Guilherme Franzói; BISPO, Thiane Moreira de Moraes; CUNHA, Willian Ricardo da; URIARTE, Mônica Zewe. Ritmos e Rítmicas: abordagem dos ritmos brasileiros com ênfase na execução dos elementos rítmicos. In: Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, 19., 2010, Goiânia. **Anais...** Goiânia: Abem, 2010. p. 2141-2148.

CERNEV, Francine Kemmer. Ensino, Aprendizagem e Formação: o uso das mídias sociais pelos licenciandos de música. In: XI Conferência Regional Latino-Americana de Educação Musical da ISME, 11, Natal, 2017. **Anais** (on-line). Natal: ISME, 2017. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/isme/2017/paper/viewFile/2475/1129>>. Acesso em: 9 nov. 2017.

ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17., 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Abem, 2008.

ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18., 2009, Londrina. **Anais...** Londrina: Abem, 2009.

ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19., 2010, Goiânia. **Anais...** Goiânia: Abem, 2010.

ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 21., 2013, Pirenópolis. **Anais...** Pirenópolis: Abem, 2013.

# CAPÍTULO 9

## A PESQUISA SOBRE PRÁTICA MENTAL EM MÚSICA: REVISÃO DE LITERATURA

Pablo Pérez Donoso/UFBA

A Prática Mental (PM) é um procedimento bastante conhecido em áreas como o esporte. Na Educação Física, especialmente, no treinamento de esportistas de elite, é, geralmente, utilizada como forma de melhorar o desempenho dos atletas. Nessa área do conhecimento existe um corpo de pesquisas sólido o suficiente para conhecer, antecipadamente, os benefícios da PM aplicada às diferentes modalidades (DRISKELL; COPPER; MORAN, 1994). É comumente mencionado o parentesco, em muitos aspectos, entre os ofícios dos músicos e dos atletas, em particular quando ambos atingem níveis elevados de desempenho – aos que a literatura costuma chamar de *experts* (ROSS, 1985; SISTERHEN, 2004). Para atingir um nível expert em qualquer área é necessária uma intensa preparação prévia, a qual é mais evidente em áreas que trabalham com performance, como é o caso do esporte e da música.

A PM é um assunto recorrente entre músicos. É visível a presença das mentalizações no cotidiano de instrumentistas – sempre há algum violonista treinando suas digitações no próprio braço, emulando um violão, por exemplo. Na pedagogia desportiva, esse tipo de informação está sistematizada a partir do acúmulo de evidências nas pesquisas. O mesmo acontece na música? Ao que parece a PM surge espontaneamente na formação de instrumentistas, mas não é algo sistematizado, como acontece nos esportes. Pesquisadores da Educação Musical sinalizam a falta de revisões de literatura sobre a PM na área. Além disso, também não foram feitas tentativas de sintetizar as estruturas teóricas, um tanto díspares, empregadas até agora (MIKSZA, 2011, p. 52).

Esta revisão de literatura pretende ser um passo inicial para conhecer o que já foi investigado sobre PM na área de música. Uma das primeiras motivações é, justamente, saber até que ponto realmente não há sistematização desse tipo de prática, na preparação formal de músicos. Quiçá é algo que não chegou a ser difundido no nosso contexto? Há várias interrogações e as respostas a elas

podem nortear a condução de futuras pesquisas. Em síntese: conhecer o que já se sabe, o que já se utiliza, o que já foi testado e, principalmente, como. Esse é o foco desta revisão.

## **METODOLOGIA**

Uma das exigências da academia nos últimos anos tem sido a produção de pesquisas inéditas. Trabalhos inéditos precisam de um conhecimento da produção anterior, o mais completo possível. A produção científica tende a um rápido crescimento, que se incrementa na medida em que novas formas de comunicação e armazenamento de dados são criadas. Diante dessa expansão, são necessários métodos e estratégias de busca e compilação de dados mais eficientes, que permitam o acesso à informação relevante e de boa qualidade. A revisão de literatura é mencionada, com frequência, como uma das melhores formas para definir conceitos e elaborar questões norteadoras ou hipóteses. Não é exagerado dizer que “todo e qualquer caminho percorrido pela ciência é permeado pelo aporte da revisão literária” (GOMES; CAMINHA, 2014, p. 396). Isso, devido às possibilidades que ela oferece para entrar em contato com a produção acadêmica e analisar seus diversos aspectos.

Uma revisão de literatura pode ser realizada de muitas formas. Na Educação Musical não é tão comum encontrar revisões de literatura sistematizadas, isto é, com métodos bem definidos que permitam reprodutibilidade e replicabilidade em futuras revisões. O método mais utilizado nas revisões da área é a revisão narrativa, de caráter descritivo/discursivo. A revisão narrativa apresenta características únicas de subjetividade que propiciam inúmeras possibilidades de releitura e reinterpretção do material revisado. No entanto, concordando com Del-Ben (2010, p. 27), acredito que são necessárias “análises mais detalhadas” que permitam caracterizar melhor a produção da área de Educação Musical. Isso acontece porque o crescimento da produção científica “nos demanda, de tempos em tempos, parar, recuar no tempo, olhar para trás, para que seja possível pensar a pesquisa” (Ibidem, p. 31).

Na última década, as Ciências da Saúde têm elaborado métodos para estudos de revisão e síntese que possibilitaram ir além de um levantamento de apenas alguns artigos. Dessa forma, o espectro de resultados relevantes para a análise pode ser ampliado. Se bem esse tipo de revisão surge a partir de características próprias de outras áreas, as estratégias já consolidadas podem inspirar trabalhos na área da Educação Musical (DEL-BEN, 2010, p. 27)². Entre os métodos desenvolvidos, a revisão sistemática aparece como uma boa opção para “suprir a lacuna da inconclusão” que as revisões narrativas podem deixar (GOMES; CAMINHA, 2014, p. 396). No caso da temática deste trabalho – uma área de estudo recente, sem uma quantidade avultada de estudos efetuados – fez-se mister a utilização de uma metodologia clara que permitisse circunscrever a pesquisa existente.

O objetivo principal deste trabalho de revisão é de conhecer, da forma mais completa possível, as características da pesquisa sobre a Prática Mental na área de Música. A revisão integrativa<sup>32</sup> foi a metodologia que melhor se adequou a esse fim, pois possibilita contemplar, de forma mais abrangente, as pesquisas encontradas em relação a conceitos, metodologias, desenhos de pesquisa e resultados.

A revisão integrativa [...] é a mais ampla abordagem metodológica referente às revisões, permitindo a inclusão de estudos experimentais e não-experimentais para uma compreensão completa do fenômeno analisado. Combina também dados da literatura teórica e empírica, além de incorporar um vasto leque de propósitos: definição de conceitos, revisão de teorias e evidências, e análise de problemas metodológicos de um tópico particular (SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010, p. 103).

É possível encontrar na literatura diversas caracterizações das etapas de elaboração de uma revisão integrativa. Os autores Barbosa (2012), Fernandes e Coutinho (2014), Souza, Silva e Carvalho (2010) apresentam algumas diferenças na sequência de tarefas que, no entanto, não são tão significativas. Podemos resumir a sequência de passos da seguinte maneira: 1) Elaboração da pergunta norteadora; 2) Busca ou amostragem na literatura para constituir o corpo documental; 3) Codificação das características a reter, coleta de dados; 4) Análise crítica dos estudos incluídos; 5) Interpretação e discussão dos resultados; 6) Apresentação da revisão integrativa.

## **ELABORAÇÃO DA PERGUNTA NORTEADORA**

Como pergunta norteadora deste trabalho, estabeleceu-se: Como foi investigada a Prática Mental em música e quais foram os resultados obtidos? Para ajudar a responder à pergunta norteadora, foram pensadas as seguintes questões complementares ou secundárias: Que tipos de pesquisa tem sido realizados? Com que participantes? Como foi feita a coleta de dados? Como foi feita a análise dos dados? Que desenhos de pesquisa foram utilizados?

## **BUSCA OU AMOSTRAGEM NA LITERATURA**

A busca ou a amostragem na literatura teve por objetivo constituir o corpo documental a ser analisado. Para isso, foi importante seguir algumas etapas cuidadosamente, já que qualquer erro nas escolhas poderia desencadear uma

---

32 Uma explicação mais detalhada sobre a revisão integrativa aplicada à área de Educação Musical pode ser encontrada em Barbosa (2012).

série de problemas posteriores e resultar em vieses. A busca na literatura consta das seguintes etapas: 1) Escolha de bases de dados; 2) Definição de descritores; 3) Constituição do corpo documental.

Para selecionar as bases de dados foi utilizada a ferramenta “busca por área de conhecimento” do Portal de Periódicos CAPES. Dessa forma, foi possível limitar a pesquisa às bases que trabalham com o conhecimento da nossa área, haja vista que na classificação de áreas da CAPES não existem as subáreas de Música ou Educação Musical. Uma busca na plataforma Sucupira nos ajudou a definir melhor a classificação de áreas. Na plataforma, Música aparece como subárea de Artes, e esta última como subárea da grande área “Linguística, Letras e Artes”.

A partir dessa informação, na aba “busca por bases” e logo “busca por área de conhecimento”, foi realizada uma busca na área de “Linguística, Letras e Artes”, na subárea “Artes”, resultando 143 bases de dados. Posteriormente, foram aplicados os seguintes critérios de inclusão e exclusão:

- Bases que disponibilizassem textos completos;
- Bases que incluíssem nas suas categorias e subcategorias as áreas e subáreas de: Artes, Música e/ou Educação Musical.

Foi realizada uma busca avançada utilizando os recursos do Portal CAPES, da seguinte forma:

- Tipo: textos completos
- Área do conhecimento: Linguística, Letras e Artes

Dessa busca resultaram 24 bases. No entanto, muitas delas trabalhavam com tópicos específicos que não tinham relação com o foco desta pesquisa. Uma leitura das características de cada base, na aba de “informações”, ajudou a descartar as que se afastaram muito dos interesses deste estudo. Desse procedimento resultaram 5 bases: DOAJ, JSTOR Arts & Sciences I Collection (Humanities), PsycNET, SciELO e Web of Science.

Os descritores para a pesquisa nas bases de dados eletrônicas foram definidos a partir de uma busca exploratória inicial no Portal de Periódicos CAPES. Isso permitiu identificar também conceitos básicos, autores relevantes e os tópicos sobre o assunto que estão sendo mais considerados e explorados pela comunidade da área. Nem todos os materiais consultados nessa etapa inicial continham os descritores previamente selecionados para este trabalho nas suas listas de palavras-chave. A partir de uma leitura superficial dos artigos foi possível identificar relações complexas dos termos, envolvendo derivados e sinônimos que se apresentavam, em muitos casos, como categorias hierarquizadas. À simples vista, essa situação pode dar a impressão de indefinição dos significados

e usos dos termos – ainda mais quando estes precisam ser traduzidos para o português –, criando a sensação de estar em um terreno difuso na hora de determinar categorias. No entanto, isto não foi obstáculo para a criação de uma lista simples de descritores com a finalidade de iniciar a busca de materiais bibliográficos.

Os descritores relacionados com os objetivos e o tema central deste trabalho encontrados nos dez artigos consultados, inicialmente, foram: *Mental Practice*, *Mental Rehearsal*, *Mental Essay*, *Visualization*, *Audiation*, *Proprioception*, *Imagery* (incluindo diferentes modalidades: *Visual Imagery*, *Motor Imagery*, *Kinesthetic Imagery*, *Auditory Imagery*), *Mental imagery* e *Musical imagery*. As palavras relacionadas às imagens mentais foram agrupadas em um só descritor (*Imagery*) sem prejudicar os resultados da busca, pois estes se referem a diferentes modalidades sensoriais do mesmo conceito. O mesmo acontece para o descritor *Musical Imagery* que faz referência à utilização de modalidades de imagens mentais agrupadas para um fim específico. *Mental Imagery* e *Imagery* foram tratados como sinônimos, ambos foram incluídos na lista de descritores para a busca posterior. No caso dos descritores que aludem a diferentes formas de preparação na performance, tais como: ensaio (*rehearsal*, *essay*) e prática (*practice*), foram considerados sinônimos e não passíveis de agrupação. Os derivados, que fazem referência a modalidades específicas de Prática Mental em música (visualização, audiação e propriocepção) também foram incluídos individualmente, sem agrupá-los. A lista resultante de descritores selecionados para a busca foi:

- *Mental Practice*
- *Mental Rehearsal*
- *Mental Essay*
- *Visualization*
- *Audiation*
- *Proprioception*
- *Mental Imagery*
- *Imagery*

A Prática Mental é investigada em diversas áreas do conhecimento científico. Para diminuir o escopo foi realizada uma busca de *thesaurus* em revistas e bases relacionadas com as áreas de Música, Educação Musical e Cognição Musical. Dessa busca resultaram duas listas de descritores referentes à Cognição Musical: um glossário de palavras utilizadas na área, da Ohio University (com link quebrado posteriormente)<sup>33</sup>; e uma lista de descritores elaborada pela Asso-

---

33 [www.music-cog.ohio-state.edu/Music220/glossary.html#l](http://www.music-cog.ohio-state.edu/Music220/glossary.html#l)

ciação Brasileira de Cognição e Artes Musicais (ABCM). Foi utilizada a lista da ABCM (2018), não só por ser a única com acesso disponível na época, mas também, para sintonizar os descritores utilizados neste trabalho com a linha de catalogação proposta na pesquisa em Cognição Musical no Brasil. Com a finalidade de melhorar a busca, foram utilizados operadores lógicos, que resultaram na seguinte formulação: (“Mental Practice” OR “Mental Rehearsal” OR “Mental Essay” OR Visualization OR Audiation OR Proprioception OR “Mental Imagery” OR Imagery) AND (Music) AND (“Music Performance”)<sup>34</sup>.

As buscas nas bases foram realizadas entre os meses de março e maio de 2018. As fórmulas de busca foram inseridas, em primeira instância, no campo de busca do Portal de Periódicos CAPES e depois, individualmente, nos motores de busca das bases escolhidas. À primeira busca sucederam uma sequência de filtragens, que chamamos de “busca refinada”. Esta busca refinada permitiu uma seleção mais conveniente de materiais para constituírem o corpo documental. No total foram selecionados 60 artigos, no entanto, muitos deles apareciam em mais de uma base. Foi realizada uma depuração do material duplicado, desse procedimento resultou um total de 39 artigos que constituíram o corpo documental.

Para Gomes e Caminha (2014, p. 404), a coleta de dados de uma revisão integrativa é uma etapa que se configura “como um movimento organizacional”. É aqui que são levantadas todas as variáveis contidas nos estudos e investigadas com cuidado. Na extração dos dados dos artigos selecionados, é necessário utilizar um instrumento previamente elaborado que assegure que a totalidade dos dados considerados relevantes sejam extraídos. Esse procedimento pode reduzir o risco de erros durante a transcrição dos dados, servir como registro e, também, garantir precisão quando as informações forem conferidas (SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010, p. 104). Para a coleta dos dados necessários aos objetivos desta revisão integrativa, foi elaborada uma tabela com informações contidas em instrumentos similares utilizados e validados em outras pesquisas. A tabela validada por Ursi (2005), utilizada em pesquisas da área da Saúde, foi adaptada por Barbosa (2012) com o objetivo de levantar dados em pesquisas da área de Educação Musical. A essa adaptação foram inseridos dados que complementaram os de outros instrumentos da área da Educação Musical, como as tabelas de Fernandes e Coutinho (2014).

A adaptação aconteceu a partir da delimitação de categorias de análise relacionadas com os objetivos desta revisão. Os campos contidos em cada tabela foram confrontados com as necessidades analíticas, fundamentadas na pergunta norteadora e nas questões complementares de pesquisa. As categorias de análise foram divididas em três blocos de informação que incluem: 1) Identificação do artigo; 2) Características metodológicas do estudo; e 3) Resultados e conclusões. Algumas das

---

34 A elaboração desta fórmula de busca com operadores booleanos seguiu a lógica proposta por (GÓMEZ, 2003, p. 3-5).

questões de categorização precisaram ser fundamentadas pela literatura, a exemplo dos tipos de pesquisa que necessitam de uma base tipológica. Para fundamentar os tipos de pesquisa, foi utilizado o modelo apresentado por Prodanov e Freitas (2013, p. 51), levando em conta a classificação, segundo os procedimentos técnicos.

## ANÁLISE DOS ESTUDOS INCLUÍDOS

A análise dos dados de uma revisão integrativa é análoga às das pesquisas convencionais. É necessária uma abordagem organizada do material incluído para ponderar as características de cada estudo (SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010, p. 104)<sup>2</sup>. Dessa forma, os artigos são agrupados visando a obtenção de dados para as conclusões finais e os agrupamentos são preestabelecidos antes de iniciar a coleta, evitando assim tendenciosidade (GOMES; CAMINHA, 2014, p. 404). Os textos foram organizados segundo a área temática e os objetivos de cada pesquisa encontrada. Isso permitiu a comparação de estudos semelhantes em relação às metodologias e resultados. A escolha de organizar os materiais priorizando as áreas temáticas antes que os objetivos – os quais, no entanto, ajudaram na organização de subcategorias – se deu porque estes últimos aparecem de forma similar em estudos de naturezas temáticas muito diferentes. A organização seguiu os seguintes parâmetros:

Tabela 1 - Classificação dos estudos segundo áreas temáticas

Área temática	Subcategorias
A – Estudos cujo foco é o ensino/aprendizagem ou construção da performance musical	Melhora da performance
	Desenvolvimento/aprendizagem de habilidades motoras
	Planejamento da performance
	Estratégias de prática
	Organização da prática
	Retroalimentação sensorial
B – Estudos cujo foco é a memória musical	Processos de memorização
	Estratégias de memorização
C – Estudos cujo foco é a imaginação musical	Atividade cerebral durante imaginação musical
	Formação, medição e avaliação de imagens mentais
	Utilização de imagens mentais
	Compreensão do conceito de imagem mental
	Escuta interna
D – Estudos cujo foco é a percepção musical	Percepção da métrica musical
	Estabilidade do tempo
E – Estudos cujo foco é a reabilitação	#####

Fonte: Dados da própria pesquisa

Para organizar melhor os artigos incluídos e consolidar os instrumentos para a extração dos dados, os estudos foram incluídos numa tabela de caracterização que continha as seguintes informações: área temática, título, autor(es), data de publicação, idioma, tipo de publicação e tipo de pesquisa. Esta tabela foi utilizada como forma de organização dos dados preliminares, que permitiram uma visão geral das publicações incluídas no corpo documental deste trabalho, apresentadas à continuação.

Existem relatos da utilização de Prática Mental na preparação de músicos há muito tempo. A pianista Katherine Goodson (1872-1958), por exemplo, contava como Theodor Leschetizky (1830-1915) exigia aos seus alunos que enumerassem todos os compassos das músicas que estudavam. Na voz de cada número dada pelo professor, os estudantes deviam ser capazes de não somente tocar o trecho demandado, mas, também, escrever de memória as notas na partitura (YU, 1984, p. 12). Talvez um dos casos antigos mais conhecidos na utilização da Prática Mental no ensino e aprendizagem de música sejam as contribuições do professor de piano Karl Leimer (1858-1944) e seu aluno Walter Giesecking (1895-1956). Ambos publicaram alguns livros da técnica do piano nos quais introduziram ideias sobre o estudo mental. Leimer acreditava que por meio da Prática Mental as obras musicais poderiam ser aprendidas em um tempo surpreendentemente mais curto que o considerado normal (BERNARDI et al., 2013, p. 275).

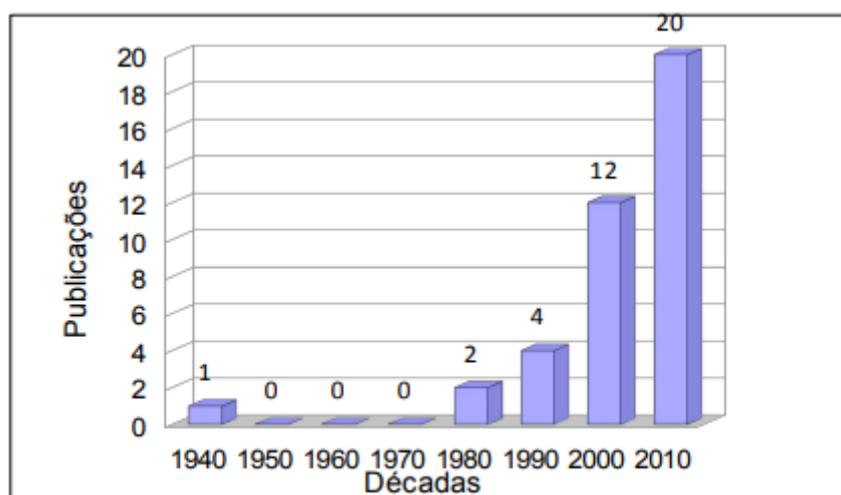
As investigações sobre os processos da Prática Mental remontam a 1892, quando se especulava sobre a possibilidade de existir atividade muscular, durante a mentalização de movimentos. As primeiras pesquisas nesse sentido foram as de Joseph Jastrow (JASTROW, 1892). No entanto, essas ideias somente foram melhor testadas graças aos avanços tecnológicos de anos posteriores, na década de 30, em pesquisas guiadas por Edmund Jacobson (1930a, 1930b, 1930c, 1930d, 1931a, 1931b, 1931c), nas quais utilizou técnicas de eletromiografia para medir a atividade muscular, durante a imaginação de ações físicas. Antes disso, nos anos 20, Wolfgang Köhler tinha demonstrado que, vez por outra, os animais podiam encontrar soluções para problemas específicos sem recorrer a procedimentos físicos de tentativa e erro (ROSS, 1985, p. 222)<sup>2</sup>. Desde então, as pesquisas em Prática Mental têm aumentado seu enfoque e uma crescente diversidade de áreas do conhecimento se interessou pelos seus possíveis benefícios. Na Psicologia e na Educação Física, por exemplo, vem se estudando a PM há pelo menos setenta anos (COFFMAN, 1990, p. 187).

Os efeitos da PM na performance musical têm sido assunto de interesse de pesquisadores a partir das pesquisas de Grace Rubin-Rabson – consideradas pioneiras no assunto na área da música – e de Carl Seashore, que foram seguidos por outros pesquisadores, durante a primeira metade do século vinte (WÖLLNER; WILLIAMON, 2007, p. 39). Desde esse período até a atualidade, é possível observar um aumento na quantidade de estudos sobre Prática Mental, na área de Música. As investigações que integram o corpo documental desta revisão fo-

ram publicadas ao longo do período temporal que decorreu entre 1941 e 2017.

Desde o primeiro até o último artigo publicado, é notória uma curva ascendente, de aumento de publicações. Existe um espaço temporal de três décadas, entre 1940 e 1970, nas quais não há publicações sobre o assunto. É importante mencionar aqui que o material presente nesta revisão sofre de algumas limitações: acesso a bases, acesso a revistas, acesso a material publicado. Apesar da abrangência do Portal de Periódicos CAPES – considerado um dos maiores portais de artigos científicos do mundo – o acesso a todos os materiais encontrados não foi possível. Por esse motivo, as informações sobre a distribuição temporal apresentadas aqui não podem ser consideradas definitivas. No entanto, são bastante úteis para a análise aqui proposta, feita a partir do material disponível no contexto científico brasileiro.

Gráfico 01: Distribuição Temporal dos Estudos



Fonte: Dados da própria pesquisa

Dos 39 estudos incluídos no corpo documental, 26 foram publicados em jornais que tem sede nos Estados Unidos; 6 no Reino Unido; 2 na Suíça; e uma publicação em cada um dos seguintes países: Alemanha, Bélgica, Brasil, Canadá e Espanha. Isso não significa, necessariamente, que existam mais pesquisas sobre a Prática Mental em Música nos primeiros países mencionados, por estes dados se referirem a publicações em revistas sediadas neles. A circulação geográfica na publicação de material científico é algo bastante comum no meio, por diversos motivos que não serão analisados nesta revisão. O que é possível perceber é que existe uma marcada centralização de publicações científicas sobre a temática em países europeus e nos Estados Unidos.

Tabela 2 - Lugares de publicação

<b>País de publicação</b>	<b>Quantidade</b>
Alemanha	1
Bélgica	1
Brasil	1
Canadá	1
Espanha	1
Estados Unidos	26
Reino Unido	6
Suíça	2
<b>Total</b>	<b>39</b>

Fonte: Dados da própria pesquisa

A busca de materiais bibliográficos foi realizada em três idiomas (Português, Inglês e Espanhol), por esse motivo, no material levantado não é possível verificar a existência de publicações em outras línguas. No entanto, pode-se perceber a predominância de publicações em inglês, apesar da existência de estudos sediados em países não anglofalantes.

Tabela 3 - Distribuição por idiomas

<b>Idioma</b>	<b>Quantidade</b>
Espanhol	1
Inglês	37
Português	1
<b>Total</b>	<b>39</b>

Fonte: Dados da própria pesquisa

As instituições sedes das pesquisas apresentam um quadro menos centralizador. É possível observar uma diversidade de universidades, entre as quais as que mais sediaram pesquisas não têm mais de dois trabalhos cada uma. Geograficamente, somente duas das sedes se encontram fora da Europa ou dos Estados Unidos: a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, do Brasil; e a *University of Western Sidney*, da Austrália.

Tabela 4 - Instituições sede dos estudos

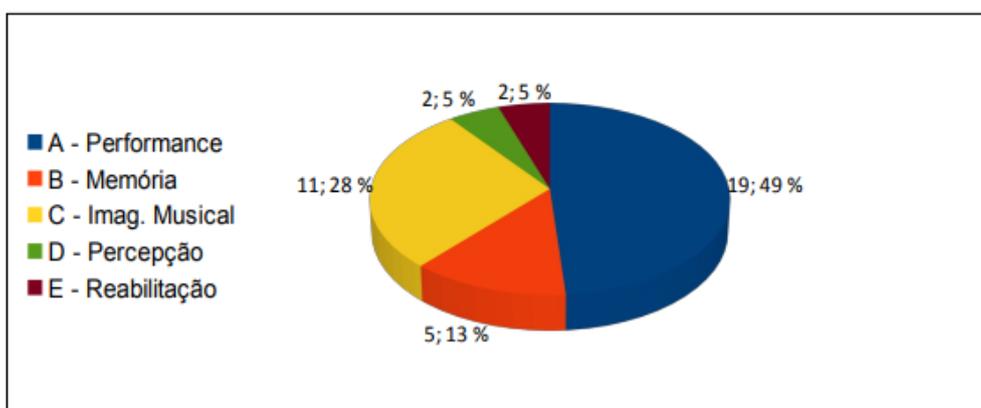
Instituição	Menções
Conservatório Profesional de Música de Valencia	1
Cornell University	1
Indiana University	1
Northern Arizona University	1
Northwestern University	1
Ohio State University	2
Royal College of Music	1
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	1
University of Edinburgh	1
University of Kansas	1
University of Western Ontario	1
University of Western Sidney	2
Western Washington University	2
Não consta / Não se aplica	23

Fonte: Dados da própria pesquisa

Em se tratando da distribuição temática dos estudos, uma análise quantitativa possibilita verificar que 19 das pesquisas incluídas abordam a Prática Mental nos processos de ensino, aprendizagem e/ou construção da performance musical (grupo A), representando 48,72% do total; 11 estudos tratam sobre assuntos relacionados a aspectos da imagética ou imaginação musical (grupo B), sendo 28,21% do total; sobre os processos relacionados à memória em música ou memória musical (grupo C), temos 5 estudos, ou 12,82%; 2 estudos (5,13%) tratam sobre a PM e a percepção musical (grupo D); e outros 2 sobre reabilitação envolvendo música e PM (grupo D), representando os 5,13% restantes do total.

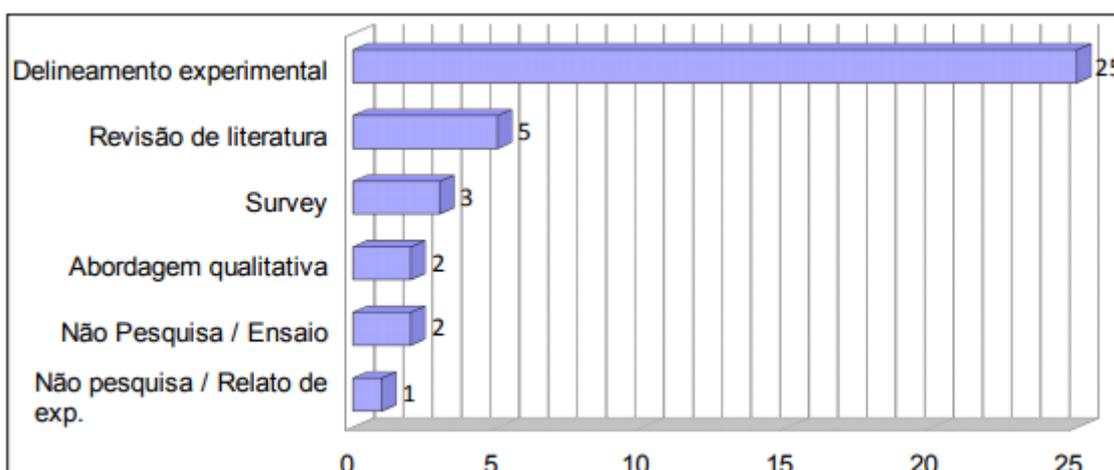
Uma das variáveis de caracterização dos materiais incluídos foi o tipo de pesquisa utilizado nos estudos. Para isso, foi realizada uma categorização em função do modelo metodológico adotado. Os dados permitiram observar que existe uma marcada predominância de estudos com delineamento experimental (25), seguido de trabalhos de revisão de literatura (5), três pesquisas do tipo *Survey*, dois estudos com abordagem qualitativa, dois ensaios sobre a temática e um relato de experiência.

Gráfico 02: Distribuição de áreas temáticas



Fonte: Dados da própria pesquisa

Gráfico 03: Tipos de Pesquisa dos Estudos



Fonte: Dados da própria pesquisa

## DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta revisão de literatura foi possível identificar um crescimento de pesquisas sobre a Prática Mental em música nos últimos anos. Esses dados convergem com conclusões similares encontradas na literatura. Para Schuster e colaboradores (SCHUSTER et al., 2011)<sup>2</sup>, nas últimas duas décadas, as publicações sobre Prática Mental tiveram um “crescimento tremendo”. Se bem que eles fizeram um levantamento bibliográfico muito mais abrangente do que o desta revisão, pois levaram em conta todos os trabalhos que abordassem Prática Mental e não só os da área de música, os dados são muito ilustrativos: “de 122 publicações até 1980 a um total de 20,011 publicações em 2009”. Para Wöllner e Williamson (2007, p. 39),

este crescimento foi impulsionado “em parte pelo desejo de entender como as habilidades de imaginação sustentam a aprendizagem musical efetiva e a performance”. Pensando dessa forma, não é uma casualidade que a pesquisa sobre processos de prá-

tica musical tenha também crescido aceleradamente em “quantidade e sofisticação” nos últimos trinta anos, como afirma Miksza (2011, p. 51).

Conhecer as instituições que sediam as pesquisas é importante para fazer um seguimento sobre as temáticas e as atividades dos centros de investigação que estão abordando a PM em música. Isso é útil, pois serve como referente ou, no caso, como possibilidade de parcerias (pesquisas complementares, pesquisas similares etc.) e, também, para conhecer a existência de laboratórios de performance e/ou ensino e aprendizagem de música pelo mundo. É importante mencionar aqui a presença brasileira no mapa de pesquisas sobre PM em música, nos dados levantados nesta pesquisa, o que é um indicador de que estão se desenvolvendo pesquisas na temática no nosso país. A distribuição de áreas temáticas pode servir como indicador de assuntos que precisam de mais atenção. A tendência é um enfoque mais integralista no futuro. Conhecer os assuntos que estão sendo abordados é uma boa opção para definir um tema de investigação, quando for necessário. A enorme predominância dos estudos com delineamento experimental na pesquisa sobre PM em música chama à atenção de investigadores da Educação Musical, já que esse tipo de metodologia é ainda muito raro em pesquisas da área. Ao mesmo tempo poderia se pensar em possibilidades alternativas aos experimentos para investigar a PM, focando em fatores que necessitam de um olhar mais qualitativo.

O conceito de Prática Mental utilizado nas pesquisas é bastante diverso, por essa razão, foi possível observar uma certa falta de consenso na utilização desse conceito e seus possíveis derivados. Para Schuster et al. (2011, p. 2), Prática Mental pode ser considerado um termo abrangente que implica várias modalidades. Por causa dessa amplitude, a definição se deu de muitas maneiras. Em alguns casos, especialmente nos últimos anos, os pesquisadores começaram a utilizar o termo “imaginação motora” para abordar, especificamente, a imagética associada ao movimento.

Na música, embora não haja um consenso claro sobre suas características, é aceita a utilização do termo para se referir a utilização de imagens mentais, seu desenvolvimento e manipulação com o objetivo de melhorar os resultados da performance (FINE et al., 2015, p. 69)<sup>2</sup>. É entendido que a atividade musical faz uso de um conjunto de imagens mentais necessárias para a performance em música, que os autores começaram a chamar de “imagética musical”. Contudo, o que tem prevalecido nas pesquisas é a compreensão tradicional da prática mental como “atividade silenciosa e imóvel” (MCHUGH-GRIFA, 2011, p. 67)<sup>2</sup>. Recentemente, tem se discutido que, no caso da música, é pouco provável pensar que todos os músicos que realizam Prática Mental o fazem dessa forma. A discussão permanece aberta, enquanto isso, alguns experimentos na área da música incluíram condições em que os sujeitos vocalizam ou se movimentam, durante a imaginação da performance.

Os pesquisadores abordaram o estudo da prática musical a partir de uma variedade de perspectivas. A maioria dos estudos que objetivaram testar a efetividade de diferentes estratégias de estudo na performance focaram na utilização de modelos e na Prática Mental. Os principais interesses na área de música incluem: efeitos da Prática Mental na melhora da performance; PM na memorização; a relação entre práticas física e mental; a utilização da PM como estratégia de estudo; habilidades imagéticas musicais; a utilização

de imagens mentais em diferentes estágios da prática ou durante a performance; PM durante a percepção musical ou como técnica para melhorar a percepção; e, a PM na reabilitação motora.

Por muito tempo, até a atualidade, na área de música tem se utilizado os cânones de pesquisa baseados na investigação sobre Prática Mental nos esportes. No entanto, existem características particulares que distanciam o delineamento de pesquisas em música e no esporte. Estudos sobre o uso da Prática Mental na música empregaram, muitas vezes, um delineamento experimental que consiste em um pré-teste de leitura à primeira vista, uma breve sessão de prática em uma das várias condições e um pós-teste. Variações neste desenho incluíram a omissão ou modificação do pré-teste, durações diferenciadas das sessões de prática e/ou intervalos alternados de prática física e mental, dentro da sessão de prática.

Em relação aos participantes das pesquisas, foi possível perceber uma gama diversa de possibilidades que vão desde ouvintes sem treino musical até músicos profissionais, passando por diversos níveis de experiência e formação. A escolha dos sujeitos também tem relação com os objetivos da pesquisa e a relação visível se dá entre os processos que compreende cada contexto. Pesquisas com estudantes de diversos níveis, dentro do ensino musical formal, são, geralmente, realizadas quando o objetivo é compreender processos de apropriação de elementos necessários à performance, ou para comparar efeitos da PM, em níveis diferenciados na formação de instrumentistas. Pesquisas com *experts*, músicos profissionais, grandes concertistas, no geral têm como objetivo identificar se são utilizadas estratégias de PM e como elas se utilizam, funcionam ou se inserem nas suas rotinas de prática ou nas suas performances. No geral, o que se procura com esse tipo de pesquisa com *experts* é a criação de modelos de utilização de PM na performance.

Quando os participantes são pessoas que não têm treinamento musical, ouvintes não músicos, ou mesmo ouvintes não músicos com certo grau de conhecimento musical, o objetivo, geralmente, é investigar se existem diferenças na formação de imagens mentais, durante a audição musical ou mesmo em tarefas de aprendizagem de música entre os sujeitos.

Em música, é importante destacar que a escolha dos participantes também se vê afetada pelos diferentes tipos de instrumento utilizados. Tem prevalecido a participação de pianistas nesse tipo de experimento. É possível inferir que as características da técnica ou da constituição do instrumento, ou inclusive possibilidades tecnológicas (como os teclados MIDI, ou a possibilidade de silenciar o som durante as performances, por exemplo) facilitam a obtenção de informações para análise. Realmente, poucas pesquisas se aventuraram a testar os efeitos da prática mental em instrumentos diferentes do piano, como o violão por exemplo. Não cabe dúvida, pelo menos na visão de um instrumentista, que as variáveis entre instrumentos – formas de aprender, repertório, possibilidades motoras, aspectos sensoriais e, inclusive, características expressivas – podem ser um fator importante a ter em conta na caracterização de pesquisas sobre PM em música. Isso é visível, especialmente, nas pesquisas que têm analisado a utilização de imagens mentais em cantores e instrumentistas no mesmo experimento.

A depender dos objetivos de pesquisa, os instrumentos de coleta de dados têm se configurado de formas variadas. Alguns pesquisadores utilizaram *surveys* ou entrevistas, quando seu foco é levantar dados sobre rotinas de prática, percepções ou compreensão de conceitos. Inclusive os *surveys* serviram, também, para coletar dados sobre a familiaridade com a Prática Mental e avaliar as habilidades imagéticas, em diferentes contextos ou acontecimentos musicais. Como foi possível observar nesta revisão de literatura, existe uma predominância de pesquisas experimentais e, entre elas, o objetivo de testar a efetividade da PM na melhora da performance musical. No entanto, dentro desse objetivo, existem diversos propósitos, como: testar a eficácia em aspectos motores da performance; na memorização; na aquisição de habilidades musicais; na compreensão da obra; na leitura à primeira vista, entre outros. Cada uma dessas perspectivas encaminha a coleta de dados de formas distintas.

Nas primeiras pesquisas o que prevaleceu foi a observação direta do pesquisador (às vezes, utilizando instrumentos de medição, como relógios ou metrônomos) e as autoavaliações dos participantes. Com o tempo, especialmente, desde a década de 1980, tem se utilizado gravações em áudio ou vídeo que são enviadas a especialistas externos, que não participam diretamente da coleta dos dados e isso tem sido benéfico para garantir a imparcialidade nas avaliações. A tecnologia digital abriu novas possibilidades de coleta de dados, como as gravações MIDI que possibilitam a obtenção de informações precisas em relação a tempo e dinâmicas, ou os instrumentos de medição de pupilas para avaliar o esforço realizado durante as tarefas.

Pesquisas sobre aspectos motores têm embasado seus dados nos resultados da performance, utilizando parâmetros que ainda são muito subjetivos. Nesse sentido, é importante mencionar a utilização da captação digital de movimento (*mocap*) que permite analisar aspectos como amplitude do movimento, velocidade e posicionamentos diversos e reconstruí-los para uma análise mais objetiva.

Na mensuração dos dados tem prevalecido, principalmente, a contagem de erros de notas. As variáveis internas desse procedimento dependiam do foco da pesquisa: aspectos melódicos, aspectos rítmicos, dinâmica, memória musical ou aspectos de performance num plano mais amplo. A subjetividade da mensuração de aspectos da performance, similar à que é realizada em concursos de instrumento, tentou ser diminuída com roteiros de avaliação e mensuração, utilizando escalas definidas previamente e a inclusão de procedimentos de mensuração da expressão musical. Diversos protocolos de avaliação foram testados, alguns serviam de guia avaliativa fechada para os júris, outros tinham a função de recomendação para a observação de diferentes aspectos. A discussão sobre a validade ecológica das pesquisas toca esse assunto também, pois, nem sempre é considerado que direcionar ou fechar o foco para questões específicas da performance diminua as possibilidades de vieses, além de se configurar como uma prática avaliativa demasiada laboratorial.

Quando comparada a efetividade da prática mental em relação à prática física, os resultados mostraram-se melhores para a PF, na grande maioria dos casos. Em atividades essencialmente cognitivas ou de memorização houve estudos nos quais a Prática Mental teve melhor desempenho que a prática física. Contudo, a maioria das pesquisas reforçou

resultados anteriores em pesquisas dos esportes, que afirmam que a Prática Mental aliada à prática física produz efeitos similares e, às vezes, melhores do que a prática física isolada. Em todos os casos em que se utilizou grupo controle sem prática, foi concluído que a Prática Mental era melhor do que nenhuma prática. Os estudos da área de música consideraram que, embora a PM junto com a PF produza os mesmos resultados que a PF sozinha, isso revelava vantagens da utilização de imagética nas rotinas de estudo, pois, o tempo de desgaste físico poderia ser reduzido e, com isso, aumentariam as possibilidades de evitar problemas comuns em músicos, como lesões por esforço repetitivo, entre outros.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa em PM, na área de Música, está em crescimento e, nas últimas duas décadas, tem ganho a atenção de educadores musicais e pesquisadores como um assunto de interesse. No ensino de instrumento, é possível observar que alguns conservatórios estão incorporando o treinamento de habilidades mentais (FINE et al., 2015, p. 71). No Brasil, a investigação sobre a PM em processos de aprendizagem que envolvem movimento, ainda é emergente, mas está em ascenso. Uma amostra disso são os grupos de investigação e laboratórios que estão aparecendo, especialmente, na área das Ciências do Movimento Humano. A pesquisa sobre Prática Mental em música é importante também para outras áreas do conhecimento, pois a performance musical se mostra como um modelo interessante, devido à complexidade de tarefas e elementos cognitivos envolvidos.

Pode-se observar que existem bastantes e diversas investigações sobre os processos da Prática Mental na preparação de instrumentistas. É possível imaginar que, nos países que sediam esses estudos, esse tipo de informação circula de forma que não aparece como um elemento estranho para estudantes de música. Uma prova disso são as publicações em livros sobre prática instrumental que cada vez mais incluem informações sobre a Prática Mental e aspectos cognitivos, fruto dos achados das investigações no assunto (MIKSZA, 2011, p. 51).

Esta revisão integrativa mostra que, em relação à pesquisa sobre PM no ensino e aprendizagem de instrumento, é necessário começar a testar diferentes possibilidades e variáveis. É o caso do tipo de instrumento a ser pesquisado, pois, se tem evidências das diferenças em relação à utilização de imagens mentais a depender do instrumento musical. Se bem que ainda não é possível levantar dados diretamente da fonte (a mente em si). Em se tratando de processos mentais, a tecnologia avançou muito e abriu um leque de possibilidades de captação e mensuração dos processos resultantes da atividade mental na aprendizagem de habilidades (LOTZE, 2013, p. 6). É necessário testar e avaliar essas alternativas, pois, por muito tempo, as pesquisas mantiveram um *design* tradicional na coleta e mensuração dos dados que, no entanto, tem a ver com as possibilidades que a época e o contexto ofereciam.

## REFERÊNCIAS

ABCM. **Descritores em cognição musical**. [s.l: s.n.]. Disponível em: <<http://www.ab-cogmus.org/download/abcm-descritores-2018.pdf>>.

BARBOSA, M. L. **Dislexia e Música: uma revisão integrativa**. 2012. Dissertação (Mestrado em Música) - Programa de Pós-graduação em Música, Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

BERNARDI, N. F. et al. Mental practice in music memorization: an ecological-empirical study. **Music Perception**, [s. l.], v. 30, n. 3, p. 275–290, 2013.

COFFMAN, D. D. Effects of mental practice, physical practice, and knowledge of results on Piano performance. **Journal of Research in Music Education**, [s. l.], v. 38, n. 3, p. 187–196, 1990. Disponível em: <<http://jrm.sagepub.com/cgi/doi/10.2307/3345182>>. Acesso em: 15 out. 2017.

DEL-BEN, L. (Para) Pensar a pesquisa em educação musical. **Revista da ABEM**, [s. l.], v. 24, p. 25–33, 2010. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista24/revista24\\_artigo3.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista24/revista24_artigo3.pdf)>. Acesso em: 3 abr. 2018.

DRISKELL, J. E.; COPPER, C.; MORAN, A. Does mental practice enhance performance? **Journal of Applied Psychology**, [s. l.], v. 79, n. 4, p. 481–492, 1994.

FERNANDES, S. G.; COUTINHO, C. P. Tecnologias no ensino da música: revisão integrativa de investigações realizadas no Brasil e em Portugal. **Educação, Formação & Tecnologias**, [s. l.], v. 7, n. 2, p. 94–109, 2014. Disponível em: <<http://eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/393>>. Acesso em: 13 mar. 2018.

FINE, P. A. et al. Performing musicians’ understanding of the terms “mental practice” and “score analysis”. **Psychomusicology: Music, Mind, and Brain**, [s. l.], v. 25, n. 1, p. 69–82, 2015. Disponível em: <<http://doi.apa.org/getdoi.cfm?doi=10.1037/pmu0000068>>. Acesso em: 2 set. 2017.

GOMES, I. S.; CAMINHA, I. D. O. Guia para estudos de revisão sistemática: uma opção metodológica para as ciências do movimento humano. **Movimento**, [s. l.], v. 20, n. 1, p. 395–411, 2014.

GÓMEZ, J. O. Elementos teórico-prácticos útiles para comprender el uso de los motores de búsqueda en Internet. **Acimed**, [s. l.], v. 11, n. 6, p. 1–7, 2003.

JACOBSON, E. Electrical measurements of neuromuscular states during mental activities: I. Imagination of movement involving skeletal muscle. **American Journal of**

**Physiology**, [s. l.], v. 95, p. 567–608, 1930. a.

JACOBSON, E. Electrical measurements of neuromuscular states during mental activities: II. Imagination and recollection of various muscular acts. **American Journal of Physiology**, [s. l.], v. 94, p. 22–34, 1930. b.

JACOBSON, E. Electrical measurements of neuromuscular states during mental activities: III. Visual imagination and recollection. **American Journal of Physiology**, [s. l.], v. 95, p. 694–702, 1930. c.

JACOBSON, E. Electrical measurements of neuromuscular states during mental activities: IV. Evidence of contraction of specific muscles during imagination. **American Journal of Physiology**, [s. l.], v. 95, p. 703–712, 1930. d.

JACOBSON, E. Electrical measurements of neuromuscular states during mental activities: V. Variation of specific muscles contracting during imagination. **American Journal of Physiology**, [s. l.], v. 96, n. 1, p. 115–121, 1931. a.

JACOBSON, E. Electrical measurements of neuromuscular states during mental activities: VI. A note on mental activities concerning an amputated limb. **American Journal of Physiology**, [s. l.], v. 96, n. 1, p. 122–125, 1931. b.

JACOBSON, E. Electrical measurements of neuromuscular states during mental activities: VII. Imagination, recollection and abstract thinking involving the speech musculature. **American Journal of Physiology**, [s. l.], v. 97, n. 1, p. 200–209, 1931. c.

JASTROW, J. Studies from the laboratory of experimental psychology of the University of Wisconsin. II. **The American Journal of Psychology**, [s. l.], v. 4, n. 3, p. 381–428, 1892.

LOTZE, M. Kinesthetic imagery of musical performance. **Frontiers in Human Neuroscience**, [s. l.], v. 7, n. Article 280, p. 1–9, 2013. Disponível em: <<http://journal.frontiersin.org/article/10.3389/fnhum.2013.00280/abstract>>. Acesso em: 22 set. 2016.

MCHUGH-GRIFA, A. A comparative investigation of mental practice strategies used by collegiate-level cello students. **Contributions to Music Education**, [s. l.], v. 38, n. 1, p. 65–79, 2011. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/24711129>%0Ahttp://about.jstor.org/terms>

MIKSZA, P. A review of research on practicing: summary and synthesis of the extant research with implications for a new theoretical orientation. **Bulletin of the Council for Research in Music Education**, [s. l.], v. 190, p. 51–92, 2011. Disponível em: <<http://>

[www.jstor.org/stable/40317668](http://www.jstor.org/stable/40317668)?seq=1&cid=pdf-reference#references\_tab\_contents>

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. De. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <[http://files/528/Prodanov et al\\_2013\\_ Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico.pdf](http://files/528/Prodanov%20et%20al_2013_Métodos%20e%20Técnicas%20da%20Pesquisa%20e%20do%20Trabalho%20Acadêmico.pdf)>. Acesso em: 20 jan. 2017.

ROSS, S. L. The effectiveness of mental practice in improving the performance of college trombonists. **Journal of Research in Music Education**, [s. l.], v. 33, n. 4, p. 221–330, 1985.

SCHUSTER, C. et al. Best practice for motor imagery: a systematic literature review on motor imagery training elements in five different disciplines. **BMC Medicine**, [s. l.], v. 9, n. 1, p. 75, 2011.

SISTERHEN, L. Enhancing your musical performance abilities. **American Music Teacher**, [s. l.], n. August/September, p. 32–35, 2004.

SOUZA, M. T. De; SILVA, M. D. Da; CARVALHO, R. De. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein**, [s. l.], v. 8, n. 1, p. 102–106, 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679=45082010000100102-&lng=en&nrm=iso&tlng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-45082010000100102-&lng=en&nrm=iso&tlng=en)>. Acesso em: 15 abr. 2018.

URSI, E. S. **Prevenção de lesões de pele no perioperatório: revisão integrativa da literatura**. 2005. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2005.

WÖLLNER, C.; WILLIAMON, A. An exploratory study of the role of performance feedback and musical imagery in piano playing. **Research Studies in Music Education**, [s. l.], v. 29, n. 1, p. 39–54, 2007.

YU, B. B. M. Mental study in Piano teaching. **American Music Teacher**, [s. l.], v. 33, n. 6, p. 12–14, 1984. Disponível em: <[url: http://www.jstor.org/stable/43544011](http://www.jstor.org/stable/43544011)>. Acesso em: 8 out. 2016.

# CAPÍTULO 10

## LABORATÓRIO INTEGRADO DE PRODUÇÃO MUSICAL: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA BASEADA EM PROJETOS NA GRADUAÇÃO EM LICENCIATURA EM MÚSICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO NORTE

Daniel Augusto de Lima Mariano/UERN

### NOTAS INTRODUTÓRIAS

Este capítulo apresenta a concepção metodológica e o desenvolvimento de ações pedagógicas de um dos projetos<sup>35</sup> de aprendizagem que estamos realizando na graduação em Licenciatura em Música da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), no campus Central, na cidade de Mossoró. Tais projetos são desenvolvidos por este professor junto às (aos) estudantes dos vários períodos, matriculadas(os) em algumas disciplinas ofertadas no curso, juntamente a extensionistas da comunidade acadêmica e externa.

Trataremos, neste texto, do *Laboratório Integrado de Produção Musical*, Projeto de Ensino de Graduação aplicado às disciplinas de Canto. Para descrever esta proposta, é fundamental contextualizá-la dentro das bases que edificam o currículo da referida graduação, assim como os fundamentos teóricos que a sustentam. Na sequência, apresentaremos as diretrizes metodológicas que são construídas na realização do *Laboratório Integrado de Produção Musical*.

---

35 Neste capítulo optamos por apresentar somente o Projeto Laboratório Integrado de Produção Musical. Em publicação posterior trataremos do Projeto *Vozes da Uern* – Projeto de Extensão que envolve disciplinas de Técnica Vocal, Canto Coral e Regência – também em andamento.

## OS PRINCÍPIOS NORTEADORES DA LICENCIATURA EM MÚSICA DA UERN

A graduação em Licenciatura em Música é um curso diversificado, que prepara a (o) licencianda(o) em múltiplas perspectivas para o contexto laboral no qual um profissional em pedagogia musical pode atuar. Tem como pilar o ensino de Música, contudo, é indissociável dos outros fazeres do campo – tais como a *performance* musical, a regência, composição, a pesquisa musicológica e etnomusicológica –, ou mesmo, os entrecruzamentos que a Música faz com outras áreas.

Baseado nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Música (BRASIL, 2004), o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música da UERN (UNIVERSIDADE..., 2018) aponta como seus objetivos, ações que estimulam o desenvolvimento de competências artísticas, pedagógicas e científicas, envolvendo o pensamento reflexivo, a fim de propiciar o desenvolvimento, a divulgação e a apreciação da criação e da execução musical. Dessa maneira, espera-se formar profissionais aptas(os) a participarem do desenvolvimento da área e a atuarem profissionalmente nos campos musicais instituídos e emergentes, na busca constante por aprimorar suas competências musicais e pedagógicas para atuarem de forma articulada na rede de ensino fundamental e médio, bem como em instituições de ensino específico de Música. Outrossim, viabilizar a pesquisa científica e tecnológica em Música, visando à criação, compreensão e difusão da cultura e seu desenvolvimento (UNIVERSIDADE..., 2018, 42-43).

Na busca por atingir esses objetivos, temos construído processos pedagógicos no ensino do curso já mencionado, baseados nos seguintes princípios norteadores: relação teoria e prática; contextualização; interdisciplinaridade; democratização; flexibilização; e, articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

No tocante ao primeiro princípio, nosso Projeto Pedagógico indica que

(...) as estratégias pedagógicas para articular teoria e prática surgem de momentos relativos à construção de conhecimentos interdependentes, num verdadeiro processo dialético, ou seja, a partir da alternância de espaços dedicados ao tratamento teórico dos temas, como outros onde a análise da realidade e a prática sobre ela também geram reflexões, indagações e questionamentos teóricos. Isso implica considerar espaços e situações de ensino/aprendizagem que promovam a reflexão na ação, onde o(a) estudante estagiário(a) possa aprender e entender, a partir de situações diversificadas, como pensam os(as) profissionais quando atuam. Nessa perspectiva, a articulação entre teoria e prática na formação inicial do(a) professor(a) de Música aponta para formas alternativas da didática (UNIVERSIDADE..., 2018, p.43).

Com a intenção de construir o conhecimento coletivamente, a partir de formas alternativas de didática, é indicado que a realização dessas formas implique em processos vivenciais de aplicação prática e, constantemente, reflexiva,

por parte de professoras(es) e licenciandas(os). Soma-se a articulação teoria-prática à contextualização da formação da(o) Educadora(o) Musical<sup>36</sup>, haja vista que temos buscado repensar nosso currículo e sua organização pedagógica de modo “a integrar componentes curriculares, situar saberes e abrir inúmeras possibilidades para a construção efetiva do conhecimento na área” (UNIVERSIDADE..., 2018, p. 44).

Outro princípio que norteia nosso currículo e projetos de extensão e ensino é a promoção da interdisciplinaridade, compreendida como “uma busca da construção de uma visão dialética da realidade, e manifestada, no contexto da educação, como uma contribuição para a reflexão e o encaminhamento de soluções às dificuldades relacionadas ao ensino e à pesquisa” (UNIVERSIDADE..., 2018, p. 45).

Com a intenção de estimular propostas educativas horizontais, sobre as quais a autonomia, a participação ativa e compartilhada seja constantemente concretizada, é primordial que elas possam se desenvolver em processos democráticos. A fim de promover uma formação integral que englobe as diversas esferas do sujeito graduado(a) em Música, no currículo do curso

estará pautado(a) um repertório de saberes e habilidades, fundamentado(a) em princípios que possibilitem o exercício da profissão, sobretudo na democratização. Na perspectiva desse princípio pretende-se oferecer ao(à) formando(a) as condições adequadas para o exercício de sua cidadania, manifestada na sua participação na gestão do processo educativo, considerando-se a compreensão de seu papel como sujeito que se insere numa dada realidade de maneira crítica, participativa e transformadora (UNIVERSIDADE..., 2018, p. 46).

Para contribuir para esta formação integral, o Projeto Pedagógico de nosso curso propõe a flexibilização curricular, que deve

proporcionar ao(à) estudante uma participação mais ativa na sua formação, ou seja, envolvendo-o(a) numa proposta de ensino/aprendizagem que ultrapasse o espaço da sala de aula, evidenciando novas formas de interação e de atuação, que o(a) projete para outras possibilidades geradoras além de sua aptidão específica (UNIVERSIDADE..., 2018, p. 47).

Por fim, mas não menos importante, temos a articulação entre pesquisa, ensino e extensão que nossas propostas buscam desenvolver. Segundo o Projeto Pedagógico do curso,

---

36 Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Música, esta formação envolve o desenvolvimento de competências e habilidades para “intervir na sociedade de acordo com suas manifestações culturais, demonstrando sensibilidade e criação artísticas, e excelência prática ao atuar nos diferenciados espaços culturais” (BRASIL, 2004 apud UNIVERSIDADE..., 2018, p. 44).

O processo de construção do conhecimento no espaço acadêmico deve proporcionar, através da articulação entre práticas investigativas, disciplinas e projetos de intervenção, a percepção da realidade concreta, o que conduz a uma formação de múltiplas abordagens, uma vez que a complexidade do processo educacional não é específica de uma disciplina, nem de momentos dicotômicos entre teoria e prática, no processo de formação (UNIVERSIDADE..., 2018, p. 48).

É a partir desses seis pontos norteadores que estabelecemos os fundamentos para as propostas pedagógicas, baseadas em projetos que implementamos em março de 2017 e estamos realizando até a presente data.

## **O FAZER PEDAGÓGICO COM FOCO NA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS**

Conforme apontam as pesquisas de diversos autores do campo da pedagogia, da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem – tais como John Dewey, Paulo Freire, Carl Rogers, Jean Piaget, Lev Vygotsky, David Ausubel, Jerome Bruner, entre outras(os) -, a aprendizagem do sujeito acontece de maneira ativa e significativa quando avançamos em espiral, de níveis mais simples para mais complexos de conhecimento e competência, em todas as dimensões da vida, a partir do contexto no qual esses sujeitos se encontram, do que lhes é significativo, relevante e próximo ao nível de competências que possuem. Assim, as metodologias pedagógicas ativas são aquelas que “dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando com orientação do professor” (MORGAN, 2018, p. 2-4).

Portanto, diversos autores que trabalham com esse conceito entendem as metodologias ativas como estratégias de ensino centradas na participação efetiva de estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida. A diversidade de técnicas que podem ser utilizadas funciona, com grande eficiência, se bem equilibradas e adaptadas entre o individual e o coletivo, podendo ser abordadas em muitas “combinações possíveis, com variações imensas na aplicação e resultados, que vamos experimentando de forma dinâmica e constante, reavaliando-as e reinventando-as de acordo com a conveniência para obter os resultados desejados” (MORGAN, 2018, p. 13).

Algumas das técnicas que utilizamos para desenvolver o processo educativo em nas disciplinas e atividades de extensão coordenadas pelo professor Daniel Mariano, em nosso curso da Licenciatura em Música, é a *Aprendizagem Baseada em Projetos* (ABP). Diversas(os) autoras(es) descrevem-na como uma metodologia na qual os estudantes “se envolvem com tarefas e desafios para resolver um problema ou desenvolver um projeto que tenha ligação com sua vida fora de sala de aula” (MORGAN, 2018, p. 16), que busca engajá-las(os) “na aquisição de conhecimentos e de habilidades por meio de um extenso processo

de investigação estruturado em torno de questões complexas e autênticas e de produtos e tarefas cuidadosamente planejados” (MARKHAM; LARMER; RAVITZ, 2008, p. 17).

Bender (2014) aponta que a *Aprendizagem Baseada em Projetos* é um “modelo de ensino que consiste em permitir que os alunos confrontem as questões e os problemas do mundo real que consideram significativos, determinando como abordá-los e, então, agindo de forma cooperativa na busca de soluções” (BENDER, 2014, p. 9). Esse processo posiciona as(os) aprendentes frente a questões interdisciplinares, que exigem tomada de decisões individuais e em grupo para uma aprendizagem colaborativa, baseada no trabalho coletivo, identificando problemas e buscando resolvê-los. Ele também estimula o pensamento crítico, criativo e reflexivo, a partir dos procedimentos de constante replanejamento, no decorrer das etapas de um projeto, com processos que incluem a autoavaliação, a avaliação entre pares, e rodas de conversa (MORGAN, 2018, p. 17).

Dos vários modelos de referência para a implementação da metodologia de projetos<sup>37</sup>, a que se mostrou mais adequada aos nossos objetivos foi a *abordagem-projeto*, que consiste em processos de duração de longo prazo, a serem realizados entre um semestre e um ano, com desdobramentos, que buscam soluções mais complexas, que envolvem temas transversais e demandam a colaboração interdisciplinar. Nossas propostas caracterizam-se também como um *projeto construtivo*, pois suas finalidades são construir algo novo, criativo, no processo e/ou no resultado, assim como, um projeto integrador (interdisciplinar), pois integram mais de uma disciplina e área de conhecimento.

Apresentados esses princípios como nossos referenciais teóricos, dispomos agora sobre os procedimentos metodológicos utilizados para a realização do projeto *Laboratório Integrado de Produção Musical*.

## O LABORATÓRIO INTEGRADO DE PRODUÇÃO MUSICAL

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música da UERN (2018), buscamos garantir uma identidade de princípios à formação musical e proporcionar uma maior amplitude de conhecimentos à(ao) musicista licenciada(o). Nesse sentido, essa graduação tem como suporte um núcleo comum de seis campos de conhecimento, os quais deverão formar o conjunto de saberes específicos e interdisciplinares, possibilitando, dessa forma, particularizar e dar consistência à área de Música. Na estrutura curricular deve-se garantir a relação entre os seguintes campos de conhecimentos: Conhecimento Instrumental, Conhecimento de Fundamentos Teóricos, Conhecimento de Formação

---

37 Para uma visão mais ampla deste assunto, recomendamos a leitura de BACICH & MORGAN (2018), MARKHAM, LARMER & RAVITZ (2008) e, também, BENDER (2014).

Humanística, Conhecimento Pedagógico, Conhecimento de Integração e Conhecimento de Pesquisa.

No campo de Conhecimento Instrumental, cuidamos para que a prática de um instrumento ou de canto na formação da(o) licencianda(o) em Música seja indispensável, pois, o instrumento musical, como veículo de expressão artística, possibilita a sensibilização e a compreensão da linguagem musical. A vivência musical no instrumento fornece subsídios para uma prática pedagógica ativa e eficaz, podendo ainda ser contemplados, neste campo, estudos relacionados à análise aplicada a estilos, repertórios e interpretação musical (UNIVERSIDADE..., 2018, p. 51).

Esse campo de conhecimento é desenvolvido em nosso curso a partir das disciplinas denominadas de Práticas Instrumentais, realizadas progressivamente – e, algumas, concomitantemente – em quatro semestres e enumeradas de I a IV. Nas referidas disciplinas, a(o) aprendente optará por um instrumento, entre: Violão, Teclado/Piano, Flauta Doce/Transversal, Saxofone, Violino, Canto e Percussão. Cada um desses instrumentos configura-se como uma disciplina específica, denominada por uma letra<sup>38</sup>, com um código distinto uma das outras.

O proponente deste projeto e autor do presente capítulo é o responsável pelas disciplinas Prática Instrumental em Canto, de I a IV, ofertadas entre o segundo e quinto períodos do curso diurno, e entre o primeiro e quarto período do curso noturno. Nessas disciplinas, buscamos desenvolver a performance musical do canto, a partir do conhecimento e da vivência de técnicas vocais, pesquisa e análise de repertório, percepção auditiva e corporal, além de práticas pedagógicas para o ensino de canto e apresentações públicas.

No entanto, em semestres anteriores, essas práticas, muitas vezes, aconteciam somente no âmbito de sala de aula, no contexto de estudo, e não se realizavam enquanto apresentações frequentes. Nos finais dos períodos, eram (e em algumas instâncias de nosso curso, ainda são) realizados recitais no auditório do departamento, com um público escasso e focado na execução instrumental, sem levar em conta outros aspectos fundamentais à performance artística.

Desde o semestre letivo 2017.2<sup>39</sup>, temos buscado construir, junto às(aos) colegas de departamento e às(aos) estudantes, propostas inovadoras na prática pedagógica do instrumento, sobretudo, em canto, às quais conduzimos as(os) aprendentes de diversos períodos a integrarem-se e imergirem no processo de produção de uma apresentação musical, que pode também ser denominada es-

---

38 Em outras palavras, a disciplina Prática Instrumental I (A) equivale a Violão, e Prática Instrumental (C) equivale a Canto, por exemplo. Cada qual com um código específico, ofertadas no mesmo período e horário, com professores diferentes e a(o) estudante deve matricular-se em apenas uma das opções.

39 Em nosso Calendário Universitário, este semestre letivo corresponde ao período de 19 de março a 21 de julho de 2018.

petáculo ou show musical.

Nos quatro últimos períodos<sup>40</sup>, buscamos desenvolver, nas disciplinas de canto, o conhecimento e a vivência de um projeto musical que engloba desde a escolha de repertório a uma temática que seja o fio condutor que unirá as diversas canções ou peças escolhidas pelas(os) musicistas. Para tanto, faz-se necessário o aprendizado e o ensino coletivo e colaborativo entre professor e estudantes, com a criação de material pedagógico-musical sobre os registros dos processos, a construção de um conceito visual e gráfico sobre o espetáculo, assim como sua concepção de fotografia, figurino, cenário, sonorização e iluminação.

Junto a estes elementos, desenvolvemos o pensamento logístico sobre o processo, desde a organização de ensaios à logística de transporte e alimentação, assim como sobre a sustentabilidade financeira que um espetáculo musical deve observar, seja em contexto artístico profissional ou mesmo no contexto artístico-pedagógico, que pode ser aplicada na educação básica ou em outros espaços educativos.

Dessa forma, pudemos realizar processos concomitantes a esta disciplina que atuaram de forma independente ou em parceria com outras instâncias e projetos de extensão da UERN, nos dois últimos semestres letivos, tais como os projetos *Intervalo Cultural*, promovido pela DECA/PROEX<sup>41</sup>, e o *Música no Campus*, promovido pelo DART. Em 13 de julho de 2019, realizamos com as disciplinas Prática Instrumental II (Canto), Prática Instrumental IV (Canto) e a disciplina optativa Prática de Conjunto, a produção do espetáculo *Nordeste Cantado*<sup>42</sup>, sucesso de público e crítica em Mossoró, apresentado no Teatro Lauro Monte Filho.

Essa fase embrionária e experimental foi realizada pelas(os) estudantes e o professor. Assim, buscando dinamizar os componentes curriculares do Projeto Pedagógico do curso, no tocante às disciplinas Práticas de ensino e Atividades complementares, junto à produção de materiais de cunho didático-pedagógico que possam dar suporte a essas atividades e a proposição de ações inovadoras que englobem todos os elementos necessários ao fazer artístico-pedagógico em Música, é que propusemos o projeto denominado *Laboratório Integrado de Produção Musical*.

Sendo tal projeto um processo piloto de ensino – com vistas de desdobramento, em longo prazo, de pesquisa e extensão<sup>43</sup> –, este se apresenta como

---

40 Tratam-se dos semestres letivos 2017.1, 2018.1, 2018.2 e 2019.1.

41 DECA/PROEX - Departamento de Educação Cultura e Artes/ Pró-reitoria de Extensão.

42 Mais informações podem ser vistas na entrevista realizada à UERN TV (2019). O link segue nas referências.

43 O projeto foi aprovado no edital nº 52/2019 da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PRO-EG) da UERN (2018) como um Projeto de Ensino de Graduação (PEG), para realização nos se-

uma proposta significativa dentro do contexto da Licenciatura em Música da UERN, que converge e se justifica nos princípios do projeto pedagógico do curso. Haja vista que temos por objetivos a promoção de processos inovadores das práticas pedagógicas na graduação em Licenciatura em Música da UERN, a fim de conhecer e produzir apresentações musicais nos múltiplos aspectos necessários à sua realização, de maneira a integrar discentes de diversos períodos do curso.

Nesse sentido, buscamos desenvolver a reflexão crítica pertinente às questões de ensino-aprendizagem, indicando meios para sua reformulação e desenvolvimento no curso, propondo ações inovadoras que elevem a qualidade de ensino de graduação em Música.

Nossa meta é, no desenrolar do processo, produzir material de cunho didático-pedagógico de apoio às disciplinas de Prática Instrumental em Canto, assim como, auxiliar na formação acadêmica dos discentes, complementando, dessa forma, o conteúdo programático dos componentes curriculares desta graduação.

Apresentamos abaixo as etapas previstas para o semestre letivo 2019.2 e 2020. 1, enquanto propostas para as disciplinas de Prática de Instrumento (Canto).

## **ORGANIZAÇÃO DO PROJETO NORDESTE CANTADO**

Nos períodos supracitados, nossa primeira ação será fazer o levantamento de todo o material produzido nas disciplinas de Canto até o momento da execução do espetáculo *Nordeste Cantado*, assim como, das produções advindas desta, dando continuidade a essa ação até a fase final do projeto. Esta fase consiste em organizar as criações de arranjos e transcrevê-las, assim como, as fotos e os vídeos já produzidos e os que estão para ser feitos e, também, os relatórios dos processos desta produção. Sua realização permeia todo o cronograma do projeto, de novembro de 2019 a outubro de 2020, englobando os semestres letivos 2019.2 a 2020.2.

### **PRÉ-PRODUÇÃO DO PROJETO 2019.2/2020.1**

Esta é a fase preparatória do novo projeto, da escolha do tema e repertório, passando pelos estudos das canções, construção de arranjos e ensaios,

---

mestres letivos 2019.2 e 2020.1. Pretendemos institucionalizá-lo também como um Projeto de Extensão de Fluxo Contínuo, para a atuação em 2019.2, e em edital específico como Projeto de Extensão Carga-Horária, para 2020.1 e 2020.2, como também, nos editais internos da Universidade voltados para a pesquisa.

e fatores logísticos para a produção dos espetáculos. Este processo demandará das(dos) colaboradoras(es) uma postura de liderança e proatividade, a fim de cumprir as demandas do projeto indicadas e delegadas pelo coordenador. A construção será realizada por todas(os) as(os) estudantes envolvidas(os), mas observada e liderada pelos colaboradoras(es) do projeto. Esta fase será realizada entre os meses de novembro de 2019 e março de 2020.

## **PRODUÇÃO DOS DOIS PROJETOS MUSICAIS**

Esta fase consiste na execução dos espetáculos referentes aos dois projetos, preparados nas fases anteriores. Sua estruturação consiste no agendamento das apresentações e na logística relativa à concepção visual/gráfica do projeto, ao planejamento da divulgação, à construção dos cenários e arregimentação dos figurinos, à plástica da sonorização, assim como à organização das(os) discentes artistas. Essa produção ocorrerá entre os meses de fevereiro a agosto de 2020.

## **PÓS-PRODUÇÃO DOS DOIS PROJETOS MUSICAIS**

Nesta fase encerra-se e vislumbra-se o processo de produção, fazendo a avaliação dos processos e o levantamento do material produzido. É o momento da reflexão sobre as ações efetivadas, para avaliar a pertinência das ações realizadas até o momento. Essas ações serão avaliadas a partir de rodas de conversas e relatórios nos quais as(os) estudantes vão se auto-avaliar, avaliar o professor/coordenador das disciplinas e as produções artísticas, e o próprio processo que vivenciaram e do qual foram protagonistas. Este momento será realizado entre os meses de junho a agosto de 2020.

## **EDIÇÃO DO MATERIAL PRODUZIDO**

Em uma das fases finais deste projeto faremos a seleção e preparação do material produzido para publicação. Caberá observar tudo o que foi realizado enquanto processo coletivo e individual, cruzando as informações pertinentes produzidas em relatório, gravações de áudio e vídeo, assim como, os registros de imagem. Dessa forma, selecionaremos o material pertinente para a publicação, direcionando-os para seus diversos meios e formatos. Este processo de seleção e edição será estruturado e finalizado entre os meses de julho a setembro de 2020.

## PUBLICAÇÃO DA PRODUÇÃO

A fase final de nosso projeto será pautada pela mostra do material produzido em diversos meios e formatos. O objetivo é editar os vídeos e fotografias para a publicação nos meios oficiais da Universidade, tais como os sites, páginas e programas, desenvolvidos pela TVUERN e TVCOM. A partir dos relatórios sobre os processos e as imagens geradas, buscaremos dispor este processo enquanto produção acadêmico-científica, com a publicação de artigos e construção de material didático no tangente aos arranjos e processos pedagógicos atrelados ao desenvolvimento do canto popular na graduação em Licenciatura em Música. Esta fase será finalizada nos meses de outubro e novembro de 2020.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O curso de Licenciatura em Música vem buscando se adequar às demandas da sociedade e do mercado de trabalho, o que exige das(os) docentes uma revisão dos procedimentos pedagógicos. Nesse sentido, buscamos, com nossas ações pedagógicas, suprir tais demandas e refletir constantemente sobre esse processo na docência do ensino superior, visando o melhoramento da formação das(os) licenciandas(os), que serão potenciais multiplicadoras(es) destas ações na educação básica.

De acordo com as expectativas do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música da UERN (UNIVERSIDADE..., 2018), buscamos, com o **Laboratório Integrado de Produção Musical**, a articulação entre teoria e prática na formação inicial do(a) professor(a) de Música, que aponta para formas alternativas da didática. Seguindo essas expectativas, e compreendendo o curso de Licenciatura em Música baseado no princípio da contextualização, entende-se a docência como uma possibilidade para ampliar o desenvolvimento profissional da(o) educadora(o) musical.

Nossa proposta de Projeto de Ensino de Graduação tem como metas posteriores desdobrar-se em processos de extensão e pesquisa. Nesse sentido, professor(a) e aprendente partilham da mesma experiência: descobrem e criam o que aprendem. Há uma necessidade de preparar as(os) estudantes para serem produtoras(es) e criadoras(es) de conhecimentos, o que implica uma formação e aceitação da pesquisa educacional e ações pedagógicas que promovam o desenvolvimento da capacidade crítica, a qual possibilita que a(o) aprendente, ao encontrar um problema, seja capaz de formular e avaliar as hipóteses com vistas à sua solução.

A pesquisa, a fundamentação teórica e as informações que daí emergem, junto ao compromisso e interesse do(a) professor(a) pesquisador(a), evidenciam um processo formal e sistemático de desenvolvimento da prática investigativa, importante para a(o) estudante na sua iniciação científica na graduação.

Já no tocante à flexibilização curricular, nosso projeto busca contribuir nas duas perspectivas propostas pelo PPC do curso: a flexibilização vertical e a flexibilização horizontal. O caráter da flexibilização vertical manifesta-se na oportunidade de a(o) aprendente optar por aprofundar conhecimentos específicos de uma determinada área de atuação. Já a flexibilização horizontal é expressa através do ensino, da pesquisa e da extensão, em atividades acadêmicas diversas, que vão além daquelas desenvolvidas no espaço da sala de aula, tais como a participação e atuação em eventos científicos e culturais, seminários, monitorias, oficinas pedagógicas, palestras, grupos de estudos, entre outros.

Seguindo as expectativas dispostas no PPC do curso, que entende que a universidade precisa estar mais atenta às mudanças ocorridas na sociedade, visando contribuir para a construção de alternativas, bem como para a formação de novas(os) profissionais, competentes e habilitados(os), capazes de intervir nos problemas relativos à sociedade contemporânea e, particularmente, à sociedade local.

Dessa forma, o processo de construção do conhecimento no espaço acadêmico deve proporcionar, através da articulação entre práticas investigativas, disciplinas e projetos de intervenção, a percepção da realidade concreta, o que conduz a uma formação de múltiplas abordagens, uma vez que a complexidade do processo educacional não é específica de uma disciplina, nem de momentos dicotômicos entre teoria e prática, no processo de formação. No contexto atual, portanto, é preciso que o curso de Licenciatura em Música da UERN supere uma estrutura curricular rígida, disciplinar e fragmentada, manifestada na sequência hierarquizada de conteúdos desarticulados. Nesse enfoque, primamos por uma estruturação curricular que proporcione a articulação permanente do tripé ensino-pesquisa-extensão, permitindo a incorporação de formas diversificadas de aprender.

## REFERÊNCIAS

BENDER, William N.. **Aprendizagem baseada em projetos**: educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Penso, 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES 2/2004**: Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música. Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 1/2002**: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002.

MARKHAM, Thom; LARMER, John; RAVITZ, Jason. **Aprendizagem Baseada em Projetos**: guia para professores do ensino fundamental e médio. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 1-25.

UERN TV. Youtube: **Nordeste Cantado**, 17 de julho de 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=V6YUbaFQcGc>. Acesso em: 24 ago. 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. Faculdade de Letras e Artes. Departamento de Artes. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música (Noturno)**. Mossoró: DART, 2018.

# CAPÍTULO 11

## A MOTIVAÇÃO AUTÔNOMA DE LICENCIANDOS EM MÚSICA E POSSÍVEIS INFLUÊNCIAS DO ESTÁGIO

Isac Rufino de Araújo/UERN

### INTRODUÇÃO

No contexto educacional, aspectos motivacionais vêm sendo discutidos intensamente sob a luz de várias perspectivas teóricas. No ensino superior, são recentes os estudos sobre a temática voltados, especificamente, para licenciandos em música. Neste vasto campo de estudo, um contexto imprescindível a ser explorado é o estágio supervisionado no qual os aspectos motivacionais precisam ser considerados. Quando o aluno chega a esse momento do curso, é evidente o sentimento de medos, incertezas e reflexões que afloram entre uma e outra aula ministrada. Os aspectos motivacionais podem ser afetados influenciando a qualidade da atuação ou mesmo a certeza de que é nesse contexto que o indivíduo vai atuar profissionalmente.

A abordagem das dimensões psicológicas relacionadas ao comportamento, percepções e necessidades dos alunos é uma tarefa que se apoia na psicologia educacional na qual teorias sociocognitivas, humanistas e organísmicas buscam identificar um conjunto de determinantes ambientais, de forças internas e de incentivos que levam o indivíduo a realizar determinada atividade.

Este estudo apresenta um recorte de uma pesquisa de mestrado na qual emergiram dados coletados em um estudo sobre a motivação de licenciandos em música. Nessa perspectiva, este trabalho visa buscar reflexões do campo da motivação e do estágio, com base nos resultados de uma pesquisa que investigou a qualidade motivacional de um grupo de licenciandos em música que já fazem o estágio em comparação com outro grupo que ainda não passou pelo estágio supervisionado. Além disso, nossa vivência enquanto supervisor acadêmico de estágio trouxe algumas inquietações referentes à motivação dos estudantes após essa etapa do curso. Tais inquietações reforçaram a necessidade de ampliar as discussões sobre essa temática e compreender aspectos psicológicos

dos graduandos no contexto prático em que o aluno vivencia, por um período, a profissão para qual está sendo formado.

Os cursos de licenciatura em música, em sua essência, formam educadores musicais e têm sido almejados por aqueles que desejam atuar na educação musical, em múltiplos espaços. Considerando o crescente número de alunos que buscam a licenciatura em música e a importância do estágio supervisionado, é relevante refletirmos sobre os aspectos motivacionais desse licenciando, antes e após sua vivência no estágio. Nesse sentido, investigar a motivação de estudantes que estão em fase de formação para atuarem como professores é instigante visto que, ao se depararem com o campo de trabalho, a evidência da atuação profissional torna-se real, levando-nos a questionar: como a etapa do estágio afeta a motivação dos licenciandos em música?

## CONCEPÇÕES E LEGISLAÇÃO SOBRE O ESTÁGIO

Segundo Mateiro (2014), “o estágio é considerado como um espaço que possibilita o estudante, futuro professor, observar, analisar, atuar e refletir sobre as tarefas características de sua profissão” (MATEIRO, 2014, p. 21). As atividades de ensino realizadas em sala de aula pelos docentes em formação são denominadas de formas diversas e, na maioria das vezes, são representadas pelos termos: estágio supervisionado, prática de ensino e prática pedagógica. Podemos dizer que a experiência vivenciada em campo permite ao estagiário experimentar, a partir da prática de ensino, situações reais de atuação referente à profissão que escolheu.

Ao recorrermos à legislação vigente, observamos que a LDB 9.394/96, no seu Artigo 65, estabelecia 300 horas às práticas pedagógicas e, posteriormente, essa carga horária foi ampliada pela Resolução do CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, para 400 horas, no mínimo, destinadas à realização do estágio supervisionado.

A realização do estágio supervisionado é um desafio em todas as suas dimensões, apesar de ser um componente comum nos cursos de licenciatura. É possível percebermos que o estágio nos cursos de Licenciatura em Música tem características específicas que o diferenciam dos demais cursos de licenciatura. Mesmo com a aprovação da Lei 11.769/2008<sup>44</sup>, que torna obrigatório o ensino de música nas escolas regulares e orienta a sua implementação no prazo de três anos, após oito anos, apesar dos esforços dos profissionais da área, houve poucos avanços e muitas dificuldades na aplicabilidade da referida Lei.

---

44 No período da realização desta pesquisa ainda não existia a LEI Nº 13.278, de 02 de maio de 2016, a qual fixa diretrizes referentes ao ensino de artes nos currículos dos diversos níveis da educação básica (artes visuais, dança, música e teatro).

De acordo com nossa experiência na supervisão de estágio na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), quando os alunos chegam para estagiar nas escolas, percebem, na maioria dos casos, que o ensino de Música ainda não faz parte do currículo, encontram apenas a disciplina Arte, a qual engloba as várias linguagens artísticas. Quando há atividades musicais, normalmente, pertencem a projetos extracurriculares que não proporcionam aprendizagem musical a todos os alunos, ou àquelas que antecedem alguma data festiva, portanto, são desvinculadas de uma proposta educativo-musical.

Assim, as atividades relacionadas à música, em grande parte dessas escolas, limitam-se à preparação dos eventos do calendário escolar, os quais englobam temas e datas diversas. Nessas ocasiões, os alunos ensaiam músicas para as festividades em geral e, muitas vezes, professores que não tem formação específica, procuram usar de toda sua criatividade para “preencher” a aula de Arte e, conseqüentemente, não conseguem desenvolver um trabalho consistente. Nesse sentido, tornam-se improdutivos momentos nos quais poderiam ser trabalhados os aspectos da compreensão musical, proporcionando vivências significativas aos alunos. Há exceções em casos nos quais o professor já é um licenciado em música e, nesses casos, acontecem atividades de aprendizagem musical mais consistentes.

## **PERSPECTIVAS DA TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO**

Uma das teorias da motivação na contemporaneidade, que tem apoiado diversos estudos em diferentes campos de conhecimento, é a Teoria da Autodeterminação (TAD), que aborda a motivação autônoma, a motivação controlada e procura explicar os aspectos qualitativos e os determinantes da motivação humana. De acordo com seus proponentes, Deci e Ryan (1985), os seres humanos têm a necessidade de se sentirem autônomos e participarem das atividades porque assim o desejam. Nessa perspectiva, os autores sustentam que a qualidade da aprendizagem é muito diferente quando os indivíduos são intrinsecamente motivados (RYAN; DECI, 2000).

A TAD parte do pressuposto de que todo indivíduo apresenta uma orientação geral em direção à autorregulação e à satisfação das três necessidades psicológicas básicas inatas: competência, autonomia e pertencimento. A Autodeterminação diz respeito ao grau de envolvimento significativo em uma determinada tarefa, isto é, quanto mais sentido o indivíduo percebe na tarefa, mais autônomo se torna e melhor é sua qualidade motivacional.

Essa teoria distingue ainda os tipos de motivação com base nas diferentes razões ou objetivos que dão origem à ação (DECI; RYAN, 1985). Por isso, enquanto algumas pessoas se envolvem na tarefa pelo prazer oriundo da atividade em si, de modo autônomo, outras esperam recompensas externas, como, por exemplo, dinheiro, fama, competição ou sofrem por pressões de outras pessoas.

Guimarães, Bzuneck e Sanches (2002, p. 12) reforçam que a motivação intrínseca compreende o “envolvimento em uma determinada atividade por sua causa própria, por essa ser interessante, envolvente, ou de alguma forma, geradora de satisfação [...]”, sem nenhum constrangimento interno ou externo. Não há qualquer tipo de pressão, o que implica uma orientação pessoal induzida pelo prazer de realizar um desafio gerador de satisfação. Trata-se aqui de envolvimento cognitivo, o qual é relacionado com necessidades psicológicas geradoras de satisfação inerentes à natureza humana.

A Teoria da Integração Organísmica (*Organismic Integration Theory*) é uma das seis miniteorias que integram o atual quadro da macroteoria da autodeterminação. Essa miniteoria prevê a existência de vários tipos de motivação extrínseca, desde a motivação mais controlada até a mais autodeterminada, por considerar vários níveis de interiorização das regulações. Nessa perspectiva, a Teoria da Integração Organísmica aborda a motivação extrínseca, a partir do conceito de internalização. Quanto mais interiorizada for a motivação extrínseca, mais autônomo será o comportamento da pessoa.

## TIPOS DE MOTIVAÇÃO E O CONTINUUM DE AUTODETERMINAÇÃO

Segundo Deci e Ryan (1985), na Teoria da Integração Organísmica é possível verificar a qualidade da motivação a partir do *continuum* de Autodeterminação, previsto pela TAD, iniciando pela desmotivação, passando por quatro tipos de motivação extrínseca (externa, social, introjetada e identificada) até a motivação intrínseca. Assim, a desmotivação encontra-se em um extremo do *continuum* e a motivação intrínseca no outro extremo, ficando a motivação extrínseca no meio do *continuum*, classificada em quatro tipos de regulações.

FIGURA 1 - Continuum de regulações: Motivação Controlada e Motivação Autônoma.



Fonte: Elaborada pelo autor com base em Deci e Ryan, 1985.

## CAMINHOS METODOLÓGICOS

Com uma abordagem metodológica quantitativa, a pesquisa realizada para a estruturação deste trabalho é descritiva, de natureza exploratória e correlacional, e, para a análise dos dados, foram utilizadas técnicas da estatística descritiva e análise de variância. Os resultados possibilitaram refletirmos sobre a qualidade motivacional dos licenciandos em música, especificamente, em relação ao contato com o campo de estágio e a intenção de atuar no ensino de música. O estudo exploratório observa um contexto desconhecido e levanta informações, busca explorar a relação entre essas variáveis e fazer inferências. “Na abordagem quantitativa, os dados são submetidos a tratamento estatístico, procedimentos de medidas e testes de associação entre as variáveis, tendo-se, potencialmente, capacidade de generalização dos dados em grupos semelhantes” (PINTO; GUAZZELLI, 2008).

Neste estudo foi utilizado como instrumento coleta de dados um questionário de autorrelato, especificamente, um instrumento de avaliação psicológica. Esse instrumento é um teste psicométrico utilizado na psicologia para descrever, quantificar, estabelecer teorias e princípios gerais, com o objetivo de explicar determinado comportamento. Os dados foram colhidos pelo próprio pesquisador nas turmas dos cursos de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e da Universidade do Estado do Ceará (UECE). As quatro universidades, no momento da pesquisa, em 2014 mantinham em torno de 600 licenciandos, dos quais 380 responderam aos questionários, durante o período de aulas no qual ocorreu a aplicação.

O questionário aplicado continha a Escala de Motivação Acadêmica (EMA) – um teste psicométrico cujo objetivo é verificar os tipos de motivação dos alunos, conforme a subteoria da autodeterminação e a integração orgânica elaborado conforme o *continuum* de autodeterminação. A escala original foi desenvolvida por Vallerand et al. (1992), com base na teoria da autodeterminação. A primeira tradução da língua francesa para o português foi feita por Sobral (2003) e aplicada a estudantes de medicina. Guimarães e Bzuneck (2008) revisaram e validaram a versão mais recente do questionário intitulado “Porque venho à universidade?”, composto por 31 itens em escala Likert de 7 pontos (de 1 – discordo totalmente, a 7 – concordo totalmente). A escala objetiva identificar cada item do *continuum* de autodeterminação.

A coleta ocorreu entre os meses de fevereiro e abril de 2014, sem identificação dos participantes, além de ter sido facultado aos estudantes o direito de não responder ao questionário. Os alunos presentes o responderam, durante uma média de 20 minutos.

Podemos dizer, então, que “o autorrelato é um componente vital do método de pensar em voz alta e, de modo especial, nas escalas de mensuração ou

questionários tipo Likert, característicos das pesquisas quantitativas” (GUIMARÃES; BZUNECK; BORUCHOVITCH, 2010).

## VARIÁVEIS MOTIVACIONAIS E O ESTÁGIO: ANÁLISE

Ao observarmos as médias dos escores da avaliação dos tipos de motivação dos licenciandos e as separarmos por grupos, foi possível realizarmos procedimentos estatísticos para vermos se houve diferença estatística significativa, pois, pequenas variações numéricas nesses escores podem apresentar alterações significativas, segundo instrumentos da área de estatística.

Um desses procedimentos é a análise de variância realizada exatamente para mostrar se houve uma diferença que seja considerada estatisticamente significativa. Após identificarmos que houve diferença significativa, realizamos um teste *post hoc* (Teste HSD de Tukey) para localizarmos, especificamente, onde estavam essas diferenças.

Conforme detalhamento feito na metodologia, com o objetivo de relacionar as variáveis levantadas, separamos as variáveis em grupos, e, denominamos um deles de variáveis motivacionais. Neste trabalho, nosso foco de análise foi o resultado dos alunos referente ao estágio. Assim, separamos os alunos em dois grupos: os que estão fazendo o estágio obrigatório e os que ainda não estagiaram.

Tabela 01: Comparação de médias dos dois grupos sobre ter feito o estágio ou não.

	Já fazem o estágio obrigatório							
	Sim			Não			F	P
	M	N	Dp	M	N	Dp		
Desmotivação	1,55	134	0,79	1,47	246	0,76	1,02	0,31
MER Externa	2,69	133	1,51	2,82	246	1,73	0,59	0,44
MER Social	1,49	134	0,69	1,76	246	1,00	7,37	<b>0,006</b>
MER Introjetada	3,45	133	1,22	3,69	246	1,28	3,06	0,08
MER Identificada	3,69	134	1,34	3,74	246	1,30	0,14	0,70
Motiv. Intrínseca	5,02	134	1,13	5,28	246	0,98	5,56	<b>0,01</b>

Fonte: Araújo, 2015.

Dos 380 alunos pesquisados, 246 ainda não passaram pelo estágio obrigatório, o que equivale a 65%, e os que já estagiaram somam 134, equivalente a 35%.

Os escores evidenciaram que há diferenças na média de avaliação da qualidade motivacional em cada tipo de motivação. Porém, na comparação entre o desempenho na avaliação da qualidade motivacional e o fato de ter feito estágio, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas na avaliação da Motivação Externa por Regulação (MER) Social e na avaliação da Motivação Intrínseca. Nessas duas avaliações, os alunos que fizeram estágio obrigatório tiveram médias inferiores quando comparados com os que ainda não estagiaram. Observamos que as demais médias dos que não fizeram estágio também são maiores do que a média dos alunos que estagiaram, com exceção da Desmotivação. Com esse resultado, é possível inferir que:

a experiência do estágio afetou negativamente a motivação, pois, de acordo com esses dados, as médias da avaliação da Desmotivação aumentaram e as médias das formas de motivação extrínseca e intrínseca reduziram nos alunos que fizeram o estágio - embora a diferença significativa foi na MER Social e na Motivação Intrínseca (ARAÚJO, 2015, p. 107).

A motivação intrínseca é aquela que o aluno sente prazer na atividade e não depende de nenhum fator externo para motivar-se. Esse construto é considerado como o mais significativo para uma boa qualidade motivacional. Os dados mostram que, exatamente na motivação intrínseca, a média caiu de  $m = 5,28$  para  $m = 5,02$ . Embora pareça pouca diferença, a estatística diz que é uma diferença significativa em nível de  $p = 0,01$ , o que significa alto grau de certeza sobre o resultado.

Dentro do *continuum* de autodeterminação, no outro extremo, é possível perceber que a média da desmotivação dos alunos que estão estagiando é maior, o que confirma a lógica: diminuiu a motivação intrínseca e aumentou a desmotivação. Enquanto na avaliação da motivação intrínseca temos itens como “para mim a universidade é um prazer”, na avaliação da desmotivação os itens são do tipo, “eu já tive boas razões para vir à universidade, mas, agora, tenho dúvidas sobre continuar”. Segundo Araújo (2015),

no momento do estágio, o aluno se depara com a real situação de trabalho que o faz refletir sobre sua formação, seu campo de atuação profissional e as dificuldades e desafios que enfrentará. Portanto, é um momento bem diferente daquele festivo do início do curso, agora ele realmente vive e percebe a realidade do campo de trabalho, os receios e, conseqüentemente, tem sua motivação afetada. No entanto, boas experiências de estágio devem ser proporcionadas de forma que não comprometam qualitativamente a motivação (ARAÚJO, 2015, p. 108).

Outro conjunto de dados que confirmam os resultados acima é evidenciado quando os alunos foram consultados sobre a intenção de ensinar música após concluírem o curso. Foram comparadas as médias de dois grupos: os alunos que após concluírem o curso pretendem ensinar música e os que não querem ensinar. Vejamos as médias da avaliação na Tabela 02.

Tabela 02: Comparação de médias dos dois grupos sobre intenção de ensinar música.

	Pretende ensinar música após formado?								
	Sim			Não			F	p	
	M	N	Dp	M	N	Dp			
Desmotivação	<b>1,45</b>	316	0,70	<b>1,75</b>	61	0,92	8,57	<b>0,003</b>	
MER Externa	<b>2,68</b>	315	1,65	<b>3,24</b>	61	1,60	5,78	<b>0,01</b>	
MER Social	<b>1,62</b>	316	0,85	<b>1,92</b>	61	0,82	5,74	<b>0,01</b>	
MER Introjetada	<b>3,58</b>	315	1,31	<b>3,76</b>	61	0,99	1,00	0,31	
MER Identificada	<b>3,73</b>	316	1,33	<b>3,63</b>	61	1,31	0,26	0,60	
Motiv. Intrínseca	<b>5,24</b>	316	1,01	<b>4,87</b>	61	1,16	6,58	<b>0,01</b>	

Fonte: Araújo, 2015.

Comparando as médias da avaliação da qualidade motivacional, os que não pretendem ensinar música tiveram médias superiores na Desmotivação, na MER Social e MER Introjetada. Os que pretendem ensinar tiveram desempenho superior na avaliação da MER Identificada e Motivação Intrínseca. Assim sendo,

esse resultado evidencia as maiores médias da avaliação da motivação mais autodeterminada e confirma que os alunos que pretendem ensinar música veem no curso de licenciatura em música mais valor e significado mediante suas pretensões. Sentem que estão no lugar certo, se identificam com o curso, ou seja, a vinda para a universidade faz parte do seu projeto de vida profissional (ARAÚJO, 2015, p. 105).

Para esses alunos, faz sentido estar no curso e itens como “Venho à universidade porque é isso que escolhi para mim” e “Venho à universidade porque a frequência nas aulas é necessária para a aprendizagem”, revelam maior correspondência com sua realidade. No outro extremo, os alunos que não pretendem atuar no ensino musical revelaram maior desmotivação. Itens como “Sinto que

estou perdendo meu tempo na universidade” são mais verdadeiros, já que vir para a universidade não faz tanto sentido para esses alunos. A média da avaliação da MER Extrínseca também foi, significativamente, maior, evidenciando que os estudantes são movidos por um controle, sendo o *locus* de causalidade, externo (“Venho à universidade porque a presença é obrigatória”).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Medir a qualidade da motivação dos alunos de licenciatura em música, com base na realização do estágio supervisionado, nos traz respostas iniciais que nos levam a compreender quais as percepções que os estudantes têm sobre o curso, a profissão para a qual está sendo formado e sobre o próprio campo de atuação. Vale salientar que a motivação não é um construto unitário, mas complexo e multifacetado, permeado por diversas variáveis que podem interferir nas respostas dos alunos. Nessa perspectiva, os dados são apenas uma base para inferirmos generalizações sobre esse complexo fenômeno, relacionado ao comportamento que move as pessoas em direção a uma determinada atitude.

É oportuno lembrarmos que após a aprovação da Lei 11.769/2008, a obrigatoriedade da inclusão da música no currículo escolar naturalmente aumentou a demanda de profissionais para atuarem no ensino de música na rede de educação básica. Portanto, estamos diante de um cenário que tem fortalecido cursos de licenciatura em música e provocado novas discussões sobre o estágio, em diversos contextos.

O aumento da média da desmotivação nos alunos que já fizeram estágio e a diminuição da média de motivação intrínseca revelam que a experiência do estágio e sua aproximação com o campo de atuação afetaram a motivação. Assim, os dados evidenciaram nuances que requerem medidas preventivas e demonstraram sinais de alerta para futuras pesquisas e reflexões.

Esses dados representam apenas um estudo exploratório inicial na discussão sobre o impacto do estágio na qualidade motivacional dos licenciandos em música. Instigar novas pesquisas, sobretudo, de caráter qualitativo sobre o tema, é necessário para aprofundar e confirmar os dados aqui apresentados.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, I. R. **A Motivação de Licenciandos em Música Sob a Perspectiva da Teoria da Autodeterminação**, 2015. 142f Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.
- BORUCHOVITCH, E. A. **A motivação para aprender de estudantes em cursos de formação de professores**. Educação, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 30-38, 2008.
- BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Eds). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. 183 p.
- BRASIL. **Lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei n. 9394/96, dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm). Acesso em: 20 dez. 2012.
- BZUNECK, J. A. **A motivação do aluno: aspectos introdutórios**. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. pp. 9-36.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução nº 25/2001**. (Disponível em: <http://www.pol.org.br>). Acessado em 23 jan. 2015.
- CRONBACH, L. J. **Fundamentos da testagem psicológica**. 5ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. New York: Plenum Press, 1985.
- GUIMARÃES, S. É. R. **Avaliação das orientações motivacionais intrínseca e extrínseca de alunos de licenciatura**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, PR.
- \_\_\_\_\_. **Avaliação do estilo motivacional do professor: adaptação e validação de um instrumento**, 2003. 188f Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.
- GUIMARÃES, S. E. R.; BZUNECK, J.A. **Propriedades psicométricas de um instrumento para avaliação da motivação de universitários**. Ciência & Cognição, Rio de Janeiro, v. 13 n. 1, pp. 101-113, 2008.

GUIMARÃES, S. É. R.; BZUNECK, J. A.; BORUCHOVITCH, E. **Instrumentos brasileiros de avaliação da motivação no contexto escolar: contribuições para pesquisa, diagnóstico e intervenção.** In: BORUCHOVITCH, E; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. É. R. (Org.). *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo.* 2ed. Petrópolis: Vozes, 2010, v. 1, pp. 70-96.

GUIMARÃES, S. E. R.; BZUNECK, J.A.; SANCHES, S. F. **Psicologia Educacional nos Cursos de Licenciatura: a motivação dos estudantes.** *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 6, n. 1, pp. 11-19, 2002.

MATEIRO, T.; CARDOSO, A.P. **Os Relatórios de Estágio no Âmbito da Pesquisa, da Prática de Ensino e da Formação dos Professores de Música.** Florianópolis. *Revista da Pesquisa – v. 1, n. 1, 2003.*

MATEIRO, T. **A prática de Ensino na Formação dos Professores de Música: aspectos da legislação brasileira.** In: SOUZA, J; MATEIRO, T. (orgs). *Práticas de ensinar música: legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços e formação.* 3ª Ed. Porto Alegre: Sulina, 2014.

MENEZES, P. R. **Validade e confiabilidade das escalas de avaliação em psiquiatria.** *Revista de Psiquiatria Clínica, São Paulo*, v. 25, n. 5, 214-216, 1998.

PINTO, Celi R. J.; GUAZZELLI, Cesar A.B. (Org) **Ciências Humanas: pesquisa e método.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. pp. 125-146.

REEVE, J. **Motivação e Emoção.** Tradução de Luís Antônio Farjardo Pontes e Stella Machado. Rio de Janeiro: LCT, 2006.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. **Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being.** *American Psychologist*, Washington, v. 55, n. 1, pp. 68-78, 2000a.

SOBRAL, D. T. **Motivação do aprendiz de medicina: uso da Escala de Motivação Acadêmica.** *Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília*, v. 19, n. 1, pp. 25-31, jan./abr. 2003.

VALLERAND, R. J. *et al* **The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education.** *Educational and Psychological Measurement*, v.52, pp. 1003–1017, 1992.

# CAPÍTULO 12

## A ESTRUTURAÇÃO MUSICAL NO ENSINO DA HARMONIA TONAL

Henderson de Jesus Rodrigues dos Santos /UERN

### INTRODUÇÃO

A Educação Superior em música tem sido alvo de constantes reavaliações nas últimas décadas. Diversas pesquisas e artigos têm sido publicados com o intuito de criar um mapa dos potenciais e das fragilidades dos currículos em música, seja na modalidade bacharelado ou na licenciatura. Queiroz (2017), por exemplo, parece afirmar que o currículo atual, utilizado nos cursos de música, ainda se encontra permeado por práticas e pensamentos situados no século XIX, quando diz que “a trajetória histórica colonial de institucionalização da música ainda exerce grande influência na educação superior brasileira” (QUEIROZ, 2017, p. 154). Seu estudo o levou a afirmar que os currículos das universidades precisam ainda considerar “os avanços do conhecimento sobre a diversidade em música, as necessidades e demandas sociais e a necessária contextualização dos currículos de música com o mundo atual” (Idem).

Na construção do conhecimento musical teórico ou prático, no ensino superior, a compreensão da estruturação musical parece preencher um espaço de grande relevância histórica e conceitual. A disciplina que, historicamente, busca apresentar as bases do desenvolvimento estrutural em música, sobretudo no Brasil, é a análise musical. Paralelamente, os conceitos da teoria musical são aprofundados nos currículos dos cursos de música no Brasil, seja no bacharelado ou na licenciatura, por meio do estudo das regras e princípios da harmonia tonal que, por vezes, figura como um componente curricular de continuidade lógica de disciplinas como teoria musical, contraponto, história da música, entre outras.

Assim, na construção do conhecimento teórico musical, tanto os conteúdos de harmonia quanto os de análise musical costumam participar como aprofundamentos de conceitos e práticas que levam o aluno a um amadurecimento no tocante à estruturação musical historicamente desenvolvida e ao pensamen-

to, seja composicional, interpretativo ou de repertório de concerto, relacionados aos períodos históricos do tonalismo e do início do Século XX, provendo, para o aluno, uma base conceitual satisfatória para a continuidade de seus estudos em qualquer subárea da atuação musical.

Entretanto, tradicionalmente, o ensino de harmonia tem sido realizado por meio de métodos de autores, em sua maioria compositores, estrangeiros, do século passado, o que leva à reprodução de modelos de compreensão dos conteúdos pouco contextualizados com o pensamento da atualidade, no que diz respeito aos domínios próprios de cada disciplina. Além disso, a metodologia é, normalmente, expositiva, filosófica e repetitiva, o que leva os professores a repetirem frases como “é proibido o uso de quintas e oitavas paralelas”, sem, contudo, realizarem uma reflexão mais específica sobre os porquês de certas organizações.

Apesar disso, nos últimos anos, vemos a ampliação da discussão acerca do papel do estudo da harmonia e da análise musical nos cursos de graduação, sobretudo, nas licenciaturas, para além do surgimento de diversos métodos e abordagens metodológicas que apresentam a harmonia tonal de formas mais contextualizadas, trazendo para um campo igualitário o escopo teórico da harmonia tradicional, funcional, popular, Jazzística etc. Desse modo, acreditamos que a relação contextualizada entre o estudo da harmonia e da análise voltada para uma compreensão mais contemporânea do fazer artístico, seja de concerto ou popular, pode auxiliar no processo de aquisição de conhecimento do qual o músico iniciante necessita para compreender a música em um foco composicional, interpretativo ou voltado a qualquer outro fazer musical<sup>45</sup>.

## **A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO DA HARMONIA E DA ANÁLISE NA FORMAÇÃO MUSICAL SUPERIOR**

Na construção dos currículos dos cursos de música no Brasil, os estudos específicos da área que envolvem o aprofundamento da teoria musical são parte obrigatória na formação, de acordo com a Resolução nº 2 CNE/CES 2004, que versa sobre as Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Música. O artigo 5º da referida resolução diz que “o curso de graduação em Música deve assegurar o perfil do profissional desejado” (Resolução CNE nº 2/2004 – Art. 5º, inciso II). Essa mesma resolução traz em seu segundo inciso a indicação dos conteúdos específicos determinados como “estudos que particularizam e dão consistência à área de Música, abrangendo os relacionados com o Conhecimento Instrumental, Composicional, Estético e de Regência” (Resolução CNE nº 2/2004 – Art. 5º, inciso II). A materialização deste inciso costuma ocorrer por meio de disciplinas

---

<sup>45</sup> Discussão semelhante foi realizada em QUEIROZ, 2017.

como Teoria Musical, Contraponto, Harmonia, Análise, História da música e Regência.

À primeira vista, tal solicitação pode não parecer coerente com a formação na modalidade licenciatura em música, mas, como coloca Penna (2007), ao fazer uma análise de cursos de licenciatura no Brasil, “na licenciatura em música também se toca, embora sem o mito do virtuosismo” (PENNA, 2007, p. 53). Dessa maneira, para autora, as licenciaturas precisariam mudar o foco do ensino do instrumento, assim como da teoria musical, mas, em suas palavras, vê-se a importância dada a uma formação sólida nos conteúdos específicos na licenciatura. Como ela bem coloca ao comentar sobre suas análises:

Articulado ao fazer musical (através do canto ou instrumento), é promovido, em todas as licenciaturas analisadas, um sólido domínio de conteúdos específicos – ‘que particularizam e dão consistência à área de Música’ (Resolução CNE no 2/2004 – Art. 5º, inciso II) – através de disciplinas (em diversos níveis) voltadas para a percepção, linguagem e estruturação musical, história da música e apreciação (PENNA, 2007, p. 53)

Assim, não apenas a graduação na modalidade bacharelado, mas na modalidade licenciatura parece ser constituída por uma abordagem teórica musical necessária ao fazer artístico ou docente. É neste sentido que disserta Del-Ben (2003, p. 31) quando escreve que, “para ensinar música [...] não é suficiente somente saber música ou somente saber ensinar. Conhecimentos pedagógicos e musicológicos são igualmente necessários, não sendo possível priorizar um em detrimento do outro”.

Entretanto, o termo ‘conhecimento específico’ tem sido abordado por meio de disciplinas relativamente distanciadas entre si, o que faz Queiroz (2017, p. 140) comentar que isto segue “uma perspectiva de formação em música historicamente consolidada pelos conservatórios”, o que, para ele, seriam “traços profundos de colonialidade, traços esses que, pela construção histórica do país, ainda são demasiadamente fortes nas nossas instituições de ensino” (Idem). Obviamente, não seria o simples fato de termos disciplinas diversas para a formação de conhecimento específico a grande questão, mas o fato de os conteúdos dessas disciplinas tenderem a valorizar uma música europeia de séculos passados em detrimento a uma contextualização mais ampla.

No tocante ao estudo de Harmonia, este tem sido realizado por meio de criações de corais e harmonização de melodias de baixo (que possui referência histórica com o baixo cifrado) ou melodia de soprano. Tal estudo enfoca a relação entre os acordes ou, de maneira ainda presente no Brasil, a compreensão das funções harmônicas e suas relações, a chamada harmonia funcional. A maioria dos materiais didáticos disponíveis estão voltados a demonstrar como os acordes em uma música se relacionam para criar a sensação de direcionalidade tonal, além de dar subsídios para a compreensão da criação melódica contrapontísticas ao estilo de J. S. Bach.

Além disso, metodologicamente, Harmonia é estudada tendo por base 3 dimensões: a primeira diz respeito a uma abordagem mais musicológica, muito presente em métodos antigos como os tratados de harmonia dos séculos XVIII e XIX; a segunda dimensão é centrada na composição, guiando o aluno à construção de corais e pequenas obras tonais, como forma de fixar as relações harmônicas tonais, também muito relacionado à aplicação dos conhecimentos na composição; a terceira seria baseada na análise de obras tonais, com foco na análise dos acordes e suas relações, sendo ela uma abordagem, relativamente, mais atual.

Além disso, o estudo de Harmonia é diretamente relacionado à história de desenvolvimento da música, não cronologicamente, mas podemos dizer que, em certa medida, o desenvolvimento do conhecimento em Harmonia acontece em paralelo com a história da independência da dissonância, seja melódica ou harmônica. Como resultado, o aluno compreenderá o porquê e como os compositores passaram a desenvolver meios de manipular a harmonia tonal, de formas tão distintas, ao longo das épocas e estéticas musicais. Sendo assim, podemos afirmar que o estudo da harmonia tonal se inicia no Barroco, na transição do sistema modal para o tonal e leva o aluno a perceber o desenvolvimento tonal até o período chamado de romântico tardio, no qual as funções dos acordes, as tonalidades e as dissonâncias foram utilizadas muito mais como recursos dramáticos e muito menos como parte integrante de um sistema de regras rígido. A escolha metodológica do ensino da Harmonia acaba por integrar os conhecimentos da estética musical com os da história da música, fazendo ressoar a solicitação da resolução supracitada de “estudos ou de conteúdos interligados”, relacionando-os com o fazer composicional e estético de época e provendo as bases conceituais para os estudos de um instrumento e/ou regência.

No que diz respeito ao estudo da Análise Musical, podemos dizer que esta, tradicionalmente, “tem sido identificada como uma coluna de sustentação na estrutura da formação musical”, uma vez que permite estabelecer “as condições suficientes para que o músico desenvolva a sistematicidade e logicidade metodológicas necessárias à compreensão e geração de conhecimento de maneira independente e autônoma” (MARTINS, 1995, p. 96). Nessa concepção, o conhecimento adquirido pela prática da análise musical permitirá ao músico desenvolver sua prática de forma autônoma, por poder utilizar uma ferramenta de compreensão da tradição musical e cultural diversa. É nessa direção que Martins, ao analisar a proposta de Cook (1992), coloca que:

se adotarmos a abordagem proposta por Cook, vamos tráfegar por espaços potencialmente criativos onde a função da análise passa a ser a realização de uma crítica musical e estética, providenciando e adequando as ferramentas para um estudo que inclua a interação discurso musical-ouvinte. Tal abordagem trabalha com o conceito de percepção imaginativa, envolvendo uma interpretação voluntária que contextualiza vários elementos realizando uma

espécie de síntese entre percepção sensorial e interpretação racional (MARTINS, 1995, p. 97)

Sendo assim, a Análise Musical é uma ferramenta de aprendizagem prática, de aquisição de conhecimento e de construção de um domínio da linguagem musical. A Análise Musical não apenas permite a compreensão da construção da estrutura da música, mas permite perceber a sistematização da linguagem e das significações dadas aos procedimentos melódicos e harmônicos ao longo da história da música e até os dias atuais. Assim, o aprendizado musical pode ser contextualizado por meio da compreensão de obras e o conhecimento adquirido pode ganhar a sustentabilidade histórica e cultural necessárias para se solidificar. Martins, neste sentido, ainda coloca que,

através da análise, a aprendizagem musical deve ser vista como uma possibilidade de desenvolvimento analítico de significados, de percepções e de expressões desses significados possibilitando, através da síntese, a construção e a reconstrução de novos significados. Neste contexto e tendo por base estas premissas, podemos chegar à proposição de que a análise é um processo cujo objetivo é decompor para recompor, desmontar para remontar (MARTINS, 1995, p. 103).

Nas palavras de Martins, fica implícita sua indicação acerca da importância do estudo analítico em música, na formação intelectual e musical. O autor concorda com Cook quando este diz não concordar com “a tendência da análise converter-se em uma disciplina quase científica em seu direito próprio, essencialmente independente de interesses práticos da performance, composição ou educação musicais” (COOK, 1987, p. 3). A fala de Cook nos permite compreender que tanto o estudo da análise quanto o da harmonia fazem parte da construção sólida dos conhecimentos específicos em música e têm sido defendidos como tal, seja para músicos compositores, instrumentistas, regentes ou educadores. A pergunta que se coloca é: de modo geral, a metodologia e os conteúdos estudados nas disciplinas de Harmonia e Análise Musical têm buscado uma integração do conhecimento da música histórica e da música da atualidade, seja de concerto ou popular?

## **O ESTUDO DA HARMONIA NO BRASIL**

No Brasil, normalmente antes de estudar harmonia tonal, é comum que o aluno pense que ela sempre existiu ou foi criada em conjunto com a música. Existem alguns autores que acabam por reforçar esta premissa, quando descrevem um conceito reducionista de música que afirma ser ela a junção de melodia, harmonia e ritmo. Ora, se a música só é música com estes três elementos, então, a harmonia sempre existiu, ok? Não! O problema é que a música não precisa de harmonia para existir, nem de melodia. Dessa forma, situar o aluno no campo da

importância epistemológica do entendimento da harmonia é uma das primeiras ações a serem realizadas nesse campo de estudo. Isso acontece porque, tradicionalmente, a harmonia tonal se distingue da melodia por ser a compreensão da relação acústica e musical entre mais de uma nota (sendo esta tocada simultaneamente ou não).

O estudo da harmonia, de forma ampla e exaustiva, seria muito complicado e demandaria muito tempo, de modo que, na academia, tradicionalmente, se estuda harmonia tonal ocidental, pós-renascimento com enfoque na produção europeia dos séculos XVII a XIX e início do século XX. Sendo assim, não estudamos a música chinesa, indiana, da Grécia antiga, ou dos índios americanos etc. Essa limitação parece importante por causa do tempo e da carga horária disponível para o estudo aprofundado de algum modelo teórico da harmonia.

Neste sentido, o estudo da harmonia na Educação Superior busca demonstrar como as regras do contraponto renascentistas e barrocas acabam criando um organismo musical que será importante para o desenvolvimento das regras da harmonia: o acorde. Ele confere a riqueza de possibilidades e de sonoridades que quando agregada a uma condução de vozes e a uma progressão entre os diferentes acordes acabam por permitir inúmeras combinações harmônicas. A harmonia tonal é, definitivamente, formalizada a partir do senso de direcionamento que impulsiona o discurso tonal para um ponto de chegada ao longo da obra.

No modelo utilizado no Brasil, o estudo de harmonia segue a tradição iniciada por Gioseffo Zarlino que, no século XVI, já prenunciava muitas das questões que foram debatidas ao longo dos estudos da harmonia. Algumas delas diziam respeito ao baixo de um coral, ao intervalo de 4ª e 5ª e o uso das dissonâncias e consonâncias. Zarlino é, sem dúvida, um nome importante para o desenvolvimento do estudo da harmonia ocidental. Além dele, há Phillip Rameau que já coloca algumas das principais regras do tonalismo, como para a condução de vozes e progressão de acordes. Seu tratado está fundamentado na acústica da série harmônica e na tradição já construída. Rameau organiza seu material de forma muito didática, embora ainda com uma abordagem musicológica. Seus escritos foram de grande importância em toda a música barroca e clássica, além de fornecer apontamentos necessários ao desenvolvimento do pensamento sobre harmonia tonal, até então embrionária.

É claro que houve muitos outros tratados e livros de harmonia ao longo de todo século XVII e XVIII, mas, de modo geral, desenvolvia aquilo que Rameau sabiamente já colocara em seu livro. No Século XIX, entretanto, Hugo Riemann desenvolve seu conceito de harmonia funcional e Arnold Schoenberg escreve seu tratado de harmonia que descreve o pensamento deste grande compositor e sua forma peculiar de entender a harmonia. Este método é ainda hoje estudado e pesquisado por conter muitas afirmações diferentes do que se via no cenário da harmonia até o momento.

Esses tratados que desenvolvem, em sua maioria, características musicológicas do estudo da harmonia, se distanciam, em certa medida, de uma abordagem didática da harmonia tonal para a academia. Isto posto, podemos dizer que são verdadeiras pesquisas sobre harmonia tonal, nas quais a preocupação não é que se aprenda a criar obras tonais, mas que se entenda as relações existentes e aquelas que poderiam vir a existir no tonalismo.

Do ponto de vista da abordagem didática, queremos citar Hindemith, Christopher Bochmann e Kostka e Payne. O primeiro, em seu livro, descreve, de forma crescente, o uso da harmonia funcional e sua abordagem já pressupõe atividades de composição e análise que o aluno deveria realizar. Bochmann, por outro lado, volta-se a uma linguagem mais tradicional e reedita nomenclaturas e estruturas comuns no final do século XIX. Entretanto, sua abordagem indica uma construção mais musicológica, por meio de audições e análises de trecho específicos. Por fim, o livro *Tonal Harmony de Kostka e Payne*, se volta à harmonia tradicional, todavia com uma aplicação, até certo ponto, ao Jazz. Além disso, a construção se atém muito a aspectos didáticos, sobretudo, de composição e análise, havendo inclusive um livro de exercícios escrito a parte. Tem sido um material introduzido no Brasil nas últimas décadas.

Desse modo, esperamos demonstrar que existem diversos métodos e abordagens metodológicas e, é possível que nenhuma descreva com exatidão todas as possibilidades harmônicas do tonalismo. Sendo assim, é importante que percebamos que o estudo de harmonia é introdutório, até certo ponto, e que existem alguns assuntos que são importantes que sejam estudados. Nessa perspectiva, a abordagem vai depender muito dos objetivos a serem alcançados no currículo como um todo. Essas observações permitem-nos refletir sobre certos padrões pré-estabelecidos do estudo da harmonia no Brasil, seja de conteúdo ou de abordagem metodológica. Assim, um estudo centrado apenas na composição ou na análise ou na audição de padrões harmônicos pode ser questionado? Um conteúdo centrado na harmonia tradicional e na historicidade da teoria harmônica pode ser ampliado para dialogar com o fazer popular?

## **O ESTUDO DA ANÁLISE MUSICAL NO BRASIL**

O estudo da Análise, diferentemente do da harmonia, foi desenvolvido por outras necessidades que não o fazer musical composicional. Seu emprego já era notado em paralelo ao desenvolvimento da teoria da música, tendo sua aparição mais clara em um estudo de Burmeister da obra *In me transierunt* de Orlando Di Lasso, em 1606. Entretanto, sua subordinação ao campo de conhecimento teórico ou composicional marcou suas diretrizes até o final do século XIX, período no qual ocorre sua emancipação enquanto disciplina autônoma. Nas palavras de Bent,

a análise, como uma atividade autônoma, veio a ser estabelecida somente no final do século dezanove; seu aparecimento como abordagem e método pode ser traçado desde 1750. Contudo, ela existiu como uma ferramenta de estudo, ainda que auxiliar, a partir da Idade Média em diante. Os precursores da análise moderna podem ser vistos dentro de no mínimo dois ramos da teoria musical: o estudo dos sistemas modais e da retórica musical. (BENT, 1980, p. 343).

Assim, métodos fundamentados em premissas desenvolvidas em campos do saber, como teoria e harmonia, passaram a ser desenvolvidos como parte integrante das ações analíticas. Neste sentido, podemos dizer que analisar, sob esses métodos, é descrever como a obra se aproxima ou não dos arcaísmos teóricos descritos para o processo composicional “coerente”. Em outras palavras, vemos conceitos serem desenvolvidos no campo da harmonia, como a estrutura e tipos de cadências, que passam a ser base do procedimento analítico quando, ao descrever uma obra, buscamos identificar e descrever como as cadências foram criadas pelo compositor. Vemos, assim, como o pensamento analítico une-se aos conhecimentos forjados no âmbito das disciplinas de harmonia e contraponto. Essa influência é, particularmente, importante para Heinrich Schenker e sua contribuição para o método analítico, método este que faz parte do estudo de análise em várias Instituições de Ensino no Brasil, se não na graduação, mas, sem dúvida, na pós-graduação.

Então, é natural que o estudo de análise se apoie, no Brasil, nos conceitos desenvolvidos nas disciplinas Harmonia, Contraponto e, em certa medida, em História da música. O uso recorrente de autores como Schoenberg (1996, 2004), Cook (1987), LaRue (1989) e Green (1979), na disciplina Análise Musical nas universidades brasileiras podem indicar essa relação. Os quatro autores supracitados trazem em seus livros conteúdos como a construção do motivo, a criação de frases musicais, os períodos, pequenas formas, grandes formas, partes principais de uma obra, partes secundárias etc. Além de abordar competências, como um julgamento estético e estilístico de uma obra, ponto de vista da análise, argumentação acerca de hipóteses, diferenças entre métodos analíticos, segmentação, controle do fluxo de uma obra e coerência estrutural de uma obra (Cf. GIANELLI, 2012).

Assim, podemos inferir que os temas e competências desenvolvidas são importantes para um amadurecimento musical do aluno, mas, de forma geral, parece estar sendo conectado a um fazer composicional e estético histórico, como já foi referido anteriormente. A contextualização do ensino da análise é algo que vem sendo estudado nos últimos anos (cf. DIAS, 2013; MIGUEL, 2015; NOGUEIRA; BARROS, 2017), não tendo ainda uma aplicação clara nos currículos dos cursos de graduação no Brasil.

## 5. ANÁLISE E HARMONIA MUSICAL INTEGRADAS: UMA PROPOSTA TESTADA

Como forma de refletir, a partir da prática, sobre as indagações que colocamos neste texto, foi experimentada uma metodologia de ensino de harmonia que privilegiava o aspecto estrutural da obra, a partir de conceitos extraídos e adaptados da metodologia analítica de Schenker. A experiência foi realizada nos anos de 2015 e 2016, nas aulas de harmonia do curso de música, modalidade licenciatura, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. A estruturação dessa metodologia tinha sido iniciada, de forma embrionária, nos anos de 2006 e 2007 na Universidade Federal da Paraíba (Cf. SANTOS, 2007).

A análise schenkeriana ficou muito conhecida por apresentar uma nova forma de entendimento da estrutura da música tonal. Para Schenker, a música tonal se desenvolve por meio de um modelo conceitual, baseado no repouso e na tensão. Seu modelo tornou-se um modelo conceitual que descreve, por meio da metáfora, todo o desenvolvimento de uma música tonal.

De modo geral, essa teoria explica que em uma música tonal existem camadas de acordes que estendem o sentido do repouso ou da tensão. Neste âmbito, a ideia de repouso, representada por I, pode durar diversos compassos e possuir diversos acordes, assim como a ideia de tensão, representada por V. Sendo assim, uma música tonal teria em seu fundamento estrutural apenas dois movimentos e seria representada por repouso-tensão-repouso (I – V – I). Claro que o I não representa o acorde de I (primeiro grau), mas o representa por meio de sua função (repouso).

Na verdade, o objetivo da análise schenkeriana não é descrever o fundamento da música, pois, para Schenker, ele será sempre o mesmo, ou seja, o I – V – I. O objetivo é demonstrar como o compositor construiu as camadas, ou andares, e como o fundamento está escondido pelos ornamentos e prolongamentos que o compositor criou. Partindo desse pressuposto, podemos dizer que nesse método de análise, o processo de desconstrução é mais importante do que o que está na superfície da música. O processo de desenvolvimento formal da obra torna-se mais importante do que a melodia ou a forma de modulação da música.

Esta abordagem metodológica do ensino de harmonia torna-se diferente das utilizadas até o momento porque pressupõe o processo de construção das camadas como parte essencial do processo de aprendizado da harmonia. Ademais, entende o discurso musical não como um processo puramente linear, no qual o acorde é o ponto central do aprendizado assim como as relações entre as partes, acordes, melodias etc. Ou seja, basicamente, há uma mudança no eixo que ordena a estrutura musical (eixo vertical) e as frases musicais (eixo horizontal). Os métodos mencionados até aqui priorizam o entendimento da construção da frase (eixo horizontal) até chegarmos à estrutura final (eixo vertical). O

método que estamos propondo inicia-se na estrutura, ou seja, verticalmente, e, a partir daí desenvolve-se as frases e demais partes horizontais.

Contudo, queremos deixar claro que com esse método não pretendemos ensinar análise schenkeriana, mas, partimos de alguns conceitos, abaixo explicados, para criar uma outra linha de aprendizado dos conceitos já estudados. A análise de Schenker se detém em várias nomenclaturas e processo e não é nosso objetivo adentrar a este universo distinto, esperamos que nosso aluno possa ganhar interesse em conhecer este método que ainda é importante e muito utilizado em várias partes do mundo.

Acreditamos que o conteúdo de harmonia tonal é importante por estabelecer um quadro evolutivo do discurso musical, ligando os princípios musicais da Idade Média e Renascimento aos princípios composicionais do século XX. Neste percurso, são apresentadas ao aluno as formas como o discurso musical é articulado dos séculos XVII ao XIX. O principal objetivo desse conteúdo é a compreensão do pensamento musical no sistema tonal e a articulação do discurso musical no referido período.

Esta ideia corrobora com a teoria espiral do desenvolvimento musical, proposta por Swanwick (2003). Isto porque, se o aprendizado da harmonia for direcionado para o entendimento do discurso musical e para uma contextualização histórica do tonalismo, tornam-se mais evidentes as características simbólicas de uma obra, facilitando, portanto, a agregação de valores à música.

## 5.1 BASES METODOLÓGICAS UTILIZADAS

Dos conceitos utilizados da metodologia shenkeriana, iniciamos com a apresentação da noção de harmonia estrutural, descrevendo a linha fundamental (*Ursatz*). Para Shenker, esta seria representada pelas funções de I – V – I, mas, em nossa abordagem, descrevemos a possibilidade de, em determinado nível, esta linha poder ser representada por outras funções, como I – IV – I. Essa possibilidade pode permitir ao aluno uma melhor compreensão de tonalidade, centro ou movimento harmônico, no tom principal e nos tons secundários, que poderão vir a aparecer ao logo de uma obra (como uma modulação para tom distante). Esse conceito é utilizado, sobretudo, para descrever as possibilidades de construção de contrastes harmônicos e estruturais. Inicialmente, o conceito é apresentado por meio dos acordes estruturais de uma frase, assim, iniciamos pela construção de progressões simples, apoiados nos graus principais da tonalidade (I, IV, V) e seus relativos (vi, ii, vii°).

Associado a esse conceito, introduzimos a noção de prolongamento que, de forma geral, podemos definir como o estudo das possibilidades para se manter uma dada função estrutural ou acorde estrutural. O prolongamento permitirá a ampliação das progressões iniciais para a criação de frases, períodos, partes principais ou secundárias de uma obra etc. O conceito pressupõe a possi-

bilidade de acordes intercambiáveis ou de funções aproximativas como é o caso do acorde IV (subdominante) que poderia ser trocado ou ampliado por funções aproximadas (ii, N, iv...), incluindo as funções de ênfase harmônica, como as dominantes secundárias ou individuais (como, neste caso, V7/IV, ou V7/N etc.). Nesse sentido, os acordes são vistos, não como entes isolados, mas compondo categorias como acordes que representam a tônica ou a subdominantes e assim por diante.

O estudo integrado da harmonia estrutural e do prolongamento, leva-nos a dois outros conceitos importantes: os níveis de harmonia e as camadas melódico/harmônicas. Os níveis da harmonia fundamental correspondem a um aspecto da estrutura, normalmente descritos como frasal, temático, sub-seccional e seccional. O nível frasal descreveria a construção da frase até a estruturação do período (seja simples ou duplo); o nível temático, pode estar contido no nível frasal, mas descreve a estruturação do tema de uma obra (normalmente este é maior do que o nível frasal em obras de grandes formas); o nível sub-seccional e o seccional, como os nomes sugerem, descreveriam a estruturação da subseção e da seção, respectivamente. Esses níveis são utilizados para melhor coordenar o conceito de camadas e, de forma geral, seria nos níveis sub-seccional ou seccional que descreveríamos a harmonia fundamental, em casos de haver modulações.

Por outro lado, as camadas são a forma mais direta de construção das progressões harmônicas e correspondem à maneira de realização do prolongamento dos acordes fundamentais das frases, períodos, subseções ou seções, de acordo com o nível estabelecido. Assim, o aluno buscaria a construção de uma harmonia, por meio da ampliação de um modelo menor e, a cada camada adicional, ampliaria a complexidade da estrutura da obra. Nesse sentido, o estudo não seria mais linear, sendo, de certa forma, arbóreo. Associado a isso, o aluno ainda entenderia princípios de re-harmonização, construção de pontes modulatórias, associação de estruturas básicas (paralelismos, contrastes, ampliações, repetições, variações etc.).

Seguindo essa perspectiva, ainda seria utilizado o conceito de melodia fundamental (*Urrline*), para permitir que o aluno compreenda e construa melodias interessantes e fundamentadas nas possibilidades do contraponto. Da mesma forma que na harmonia fundamental, o aluno aprenderia a aplicar os conceitos de prolongamento, camadas e níveis melódicos, em consonância com a construção estrutural da harmonia. Assim, é possível que aluno perceba a existência de movimentos das notas melódicas como uma bordadura em diversos níveis, desde o nível mais fundamental (*background*) até um nível mais explícito, final (*foreground*).

Por fim, acreditamos que a música a ser estudada nas academias pode dialogar com outras referências que não a música de concerto europeia. De fato, já há algum tempo, a música de concerto tem, inclusive no Brasil, se desenvolvi-

do a partir de referências como a música popular, tradicional, Jazz e outras influências de sonoridades mundiais. Assim, acreditamos que devemos estabelecer, como passo inicial, a utilização de exemplos musicais advindos da Música Popular Brasileira<sup>46</sup>, a utilização de notação musical popular adicional (cifra popular) e a descrição de estruturas similares encontradas na literatura de música tradicional como choro, marchas etc. Para além, reduções de obras de compositores como Villa Lobos, Guerra Peixe, Radamés Gnattali, entre outros, podem permitir uma ampliação de referências quanto ao desenvolvimento e uso das estruturas e fundamentos da harmonia tonal.

## CONCLUSÃO

Neste texto, verificamos o processo de definição dos currículos dos cursos de graduação em música no Brasil e os desafios que recaem, historicamente, às disciplinas teóricas de formação específica. De fato, constatamos que a escolha das disciplinas que contemplam a construção teórica provavelmente se baseou na continuação do sistema de ensino vigente na época, o que levou, ao longo dos anos, a uma descontextualização aparente e a uma desagregação dos conteúdos referentes às disciplinas Contraponto, Harmonia, Análise e Teoria musical básica.

Descrevemos também, como os conteúdos desenvolvidos nas disciplinas teóricas se articulam na formação superior de um profissional com capacidades críticas e reflexivas aprofundadas e coerentes, historicamente, capaz de dar continuidade à sua formação. Entretanto, o estudo da harmonia está sendo desenvolvido de forma não contextualizada ou ainda integrada com os conteúdos de disciplinas como Contraponto e Análise. Além disso, o uso de referências historicamente situadas na música de concerto europeia parece limitar as possibilidades do desenvolvimento de um conhecimento mais condizente com a prática musical da atualidade.

Sendo assim, uma abordagem metodológica do ensino de harmonia que se pretenda integradora de conceitos do contraponto e da análise, bem como, o uso de referências musicais contextualizadas e contemporâneas, pode permitir uma maior abrangência do uso dos conceitos e princípios da harmonia tonal. Neste texto, apresentamos uma experiência realizada com uma metodologia em desenvolvimento que pretendeu utilizar conceitos da análise shenkeriana para realizar a integração. Esses conceitos foram ampliados e adaptados para permitir uma melhor assimilação dos conceitos históricos da harmonia tonal, de uma forma crescente e não linear.

---

46 Estamos cientes das ambiguidades deste termo, mas aqui utilizamos como referência à música brasileira histórica que não se identifica com uma tradição histórica de concerto.

As pesquisas para definir a validade e os resultados dessa metodologia seguem em andamento, mas acreditamos que esses procedimentos (que estão sendo adaptados) têm permitido aos alunos uma melhor compreensão do fazer artístico musical, tanto históricos quanto contemporâneos. As turmas que até o momento passaram por esta experiência conseguiram desenvolver habilidades necessárias para criarem arranjos e re-harmonizações convincentes, do ponto de vista harmônico. Temos ainda algumas dúvidas quanto ao potencial dos procedimentos no que se refere ao domínio dos conteúdos abordados e, nesse sentido, permaneceremos na busca por compreender as possibilidades que ainda possam existir.

## REFERÊNCIAS

BENT, Ian D. Analysis. In: SADIE, Stanley (Org.) **The New Grove Dictionary of Music and Musicians** Vol.1, p.340-388. London: Macmillan Publishers Limited, 1980.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução no 2**, de 8 de março de 2004. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música. Brasília, 2004. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0204musica.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2018.

COOK, N. **A Guide to Musical Analysis**. New York/London: W. W. Norton & Company, 1987.

COOK, N. **Music, Imagination, and a Culture**. Oxford: Clarendon Press, 1992.

DEL-BEN, Luciana. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: ideias para pensarmos a formação de professores de música. **Revista da Abem**, n. 8, p. 29-32, mar. 2003.

DIAS, Ana. **Análise musical como estratégia auxiliar de ensino nas aulas de instrumento**: um estudo de caso no CCM sobre o recurso dos professores a esta estratégia. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa, Porto/Portugal. 2013.

GIANELLI, Andrea Mischiatti. **A disciplina análise musical em instituições de ensino superior da cidade de São Paulo**. Dissertação mestrado, Universidade Estadual Paulista. São Paulo: 2012.

GREEN, Douglas M. **Form in Tonal Music**, 2nd ed. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1979.

LARUE, J. **Análisis Del Estilo Musical**. Barcelona: Labor, 1989.

MARTINS, Raimundo. A Função da Análise no Processo de Aprendizagem em Música. Porto Alegre. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, ano. 2, n. 2, p.96-103, jun/1995.

MIGUEL, David. **O ensino-aprendizagem da análise musical através de estratégias de questionamentos**. Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro/Portugal. 2015.

NOGUEIRA, Ilza; BARROS, Guilherme. **Teoria e Análise Musical em Perspectiva Didática**: ensaios derivados dos congressos da Associação Brasileira de Teoria e Análise Musical – TeMA. Salvador: UFBA, 2017.

PENNA, Maura. **Não basta tocar?** discutindo a formação do educador musical. Revista da ABEM, n. 16, p. 49-56, mar. 2007.

QUEIROZ, Luis. **Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil**: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. In: Revista da Abem, Londrina, v.25, n.39. pp.132-159, jul.dez. 2017

SANTOS, H. J. R. Teoria Schenkeriana e o ensino da harmonia: um relato de experiência. In: XVI Encontro Anual da ABEM e Congresso Regional da *International Society for Music Education* na América Latina, 2007, Mato Grosso do Sul. Anais do XVI Encontro Anual da ABEM e Congresso Regional da **International Society for Music Education na América Latina**, 2007. v. 1

SCHOENBERG, A. **Funções Estruturais da Harmonia**. São Paulo: Via Lettera, 2004.  
SCHOENBERG, A. Fundamentos da Composição Musical. Trad.: Eduardo Seincman. São Paulo: Edusp, 1996.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

