



José Valtair Krambeck

**PRÁTICAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM MUSICAL EM GRUPO
EM AMBIENTE ESCOLAR**

Dissertação de Mestrado

Cruz Alta – RS, 2019.

José Valtair Krambeck

**PRÁTICAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM MUSICAL EM GRUPO EM
AMBIENTE ESCOLAR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social da Universidade de Cruz Alta, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Vânia Maria Abreu de Oliveira

Cruz Alta - RS, 30 de setembro de 2019.

Universidade de Cruz Alta – UNICRUZ
Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento
Social

**PRÁTICAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM MUSICAL EM GRUPO EM
AMBIENTE ESCOLAR**

Elaborado por

José Valtair Krambeck

Como requisito parcial para a obtenção do título de
Mestre em Práticas Socioculturais e
Desenvolvimento Social.

Banca Examinadora

Prof^ª. Dra. Vânia Maria Abreu de Oliveira (orientadora).
Universidade de Cruz Alta - UNICRUZ

Prof^ª. Dra. Sirlei de Lourdes Lauxen (membro interno)
Universidade de Cruz Alta - UNICRUZ

Prof. Dr. Marcos Kröning Corrêa (membro externo)
Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

Prof. Dr. Edgar Ávila Gandra (suplente)
Universidade Federal de Pelotas - UFPEL

Cruz Alta - RS, 30 de setembro de 2019

AGRADECIMENTOS

Agradeço à UNICRUZ, que através de seus funcionários e professores, com profissionalismo e carinho estabeleceram um produtivo relacionamento para comigo e para com os demais colegas.

Agradeço à minha banca de qualificação, especialmente pelo equilíbrio que se tornou possível a partir das contribuições advindas da perspectiva das artes em geral, pela Professora Maria Aparecida e pela perspectiva da área específica da música, através do Professor Marcos. Considero fundamentais ambos os pontos de vista em favor da completude do trabalho, assim como em favor do enriquecimento de meus conhecimentos como pesquisador e como profissional da educação musical, acrescidos da contribuição da professora Sirlei por ocasião da banca final.

Agradeço à minha querida e estimada orientadora, Vânia Maria Abreu de Oliveira, que com sua generosidade e paciência, apontou os possíveis caminhos, e que incansavelmente tecendo e revendo rumos, contribuiu profundamente para o êxito desta pesquisa.

Agradeço à direção e colegas da escola em que realizei a pesquisa, pela colaboração e compreensão a mim dispensadas. Especialmente às colegas professoras da escola em que desenvolvemos a pesquisa, entusiastas da música, que não perderam oportunidade de incentivar aos alunos participantes da pesquisa.

Agradeço a todos os meus colegas do Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social da Universidade de Cruz Alta, os quais sempre se fizeram prestativos, solidários e parceiros durante os dois anos de estudos, com os quais sempre houve cordialidade e ajuda mútua.

Agradeço aos queridos alunos, que com sua vontade e entusiasmo, com sorrisos e abraços se fizeram incondicionais incentivadores no campo da pesquisa.

Agradeço aos meus queridos avós Gregório e Cenira (*in memoriam*), pelo apoio ao longo de toda a minha vida, sempre acreditando na minha capacidade de alcançar meus objetivos, e especialmente quanto às minhas escolhas, tanto na graduação como na presente pós-graduação.

Agradeço aos meus queridos pais Luiz Carlos e Gersy, que também me apoiaram incondicionalmente, aos meus irmãos, primos, namorada Edinara e demais familiares, que de

alguma forma me incentivaram na longa caminhada.

Se pudermos mobilizar o espectro das capacidades humanas, as pessoas não apenas se sentirão melhores em relação a si mesmas e mais competentes; é possível, inclusive, que elas também se sintam mais comprometidas e mais capazes de reunir-se ao restante da comunidade mundial para trabalhar pelo bem comum. Se pudermos mobilizar toda a gama das inteligências humanas e aliá-las a um sentido ético, talvez possamos ajudar a aumentar a probabilidade da nossa sobrevivência neste planeta, e talvez inclusive contribuir para a nossa prosperidade (GARDNER, HOWARD, 1995).

RESUMO

PRÁTICAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM MUSICAL EM GRUPO EM AMBIENTE ESCOLAR

Autor: José Valtair Krambeck

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Vânia Maria Abreu de Oliveira

As práticas de ensino e aprendizagem musical em grupo em ambiente escolar, tendo como campo de investigação uma escola da rede pública estadual de Cruz Alta, no Rio Grande do Sul, proporcionaram diversas reflexões científicas e sociais, que nos ajudam a compreender a realidade, através das vivências musicais no ambiente escolar. A presente investigação, caracterizada como pesquisa-ação com abordagem qualitativa, inserida na linha de pesquisa de Práticas Socioculturais e Sociedade Contemporânea do Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social – Mestrado, da Universidade de Cruz Alta, tem como objetivo oportunizar a prática de exercícios musicais a fim de verificar os benefícios proporcionados pelas mesmas na escola, através de uma abordagem desafiadora que procura desenvolver os aspectos: cognitivo, motricidade, sensibilidade, socialização, enriquecimento cultural e habilidades pertinentes, como atenção, concentração e memória. Como problema de pesquisa, apresenta-se a busca de espaço e reconhecimento das práticas de ensino e aprendizagem musical em grupo no ambiente escolar, destacando seus principais desafios. O aporte teórico centrou-se em autores como Gardner (1995), Vygotsky (1984), Sloboda (2008), e Swanwick (2003), dentre outros. Os dados foram coletados por meio da aplicação de três questionários semiestruturados, sendo um para levantamento das questões socioculturais, outro para diagnóstico inicial e outro para diagnóstico final, além de roda de conversas cujas interpretações fundamentam-se na análise de conteúdo. A partir das reflexões realizadas, percebemos que são notórias as influências proporcionadas pela música inserida no ambiente escolar relacionadas às mudanças sociais e culturais perceptíveis, possibilitando um melhor entrosamento entre alunos e professores, e conseqüentemente, uma maior abertura para a aprendizagem. Também foi possível apurar que a música no meio educacional, constitui um aspecto que interfere diretamente no crescimento individual e coletivo dos alunos, evidenciando a importância que a mesma possui no seu processo de inserção e ascensão no meio educacional. Assim, apesar de termos encontrado resultados que indicam superação dos alunos até em situações de discriminação, a aceitação no ambiente escolar necessita ainda superar barreiras necessárias para a sua consolidação efetiva na escola/sociedade, estabelecendo uma cultura que elimine as diferenças, legitimando seu papel no currículo, concretizando a tão sonhada melhoria das condições de trabalho dos professores de música que atuam no ensino fundamental e lutam pela democratização do ensino de música.

Palavras-Chave: Práticas musicais. Ensino fundamental. Oficinas de música.

ABSTRACT

PRACTICES OF TEACHING AND MUSICAL LEARNING IN GROUP IN SCHOOL ENVIRONMENT

Author: José Valtair Krambeck

Advisor: Prof^a. Dr^a. Vânia Maria Abreu de Oliveira

The practices of teaching and learning in group music in a school environment, having as research field a state public school network of Cruz Alta, in Rio Grande do Sul, provided many scientific and social reflections, that help us to understand the reality, through musical experiences in the school environment. This research, characterized as an action research with a qualitative approach and bibliographical analysis, inserted in the line of research on Sociocultural Practices and Contemporary Society of the Post-Graduate Program in Sociocultural Practices and Social Development - Master's Degree, University of Cruz Alta. The objective of this study is to offer the practice of musical exercises in order to verify the benefits of these exercises at school, through a challenging approach that seeks to develop the following aspects: cognitive, motor, sensibility, socialization, cultural enrichment and pertinent abilities such as attention, concentration and memory. As a research problem, we present the search for opportunity and recognition of the practices of teaching and learning music in group in the school environment, highlighting its main challenges. The theoretical contribution was centered on authors such as Gardner (1995), Vygotsky (1984), Sloboda (2008) and Swanwick (2003). Data were collected through the application of three semi-structured questionnaires, one for sociocultural questions, other for initial diagnosis, and another for final diagnosis, as well as, a series of conversations whose interpretations are based on content analysis. From the reflections we have realized, we can see that the influences provided by the music in the school environment are related to the perceptible social and cultural changes, allowing a better interaction between students and teachers, and consequently a greater openness to learning. It was also possible to verify that music in the educational environment is an aspect that directly interferes with the individual and collective growth of students, evidencing the importance it has in their process of insertion and ascension in the educational environment. Thus, although we have found results that indicate that students are overcoming even in situations of discrimination, acceptance in the school environment still needs to overcome barriers necessary for their effective consolidation in school / society, establishing a culture that eliminates differences, legitimizing their role in curriculum, concretizing the dreamed improvement of the working conditions of music teachers who work in elementary education and fight for the democratization of music teaching.

Keywords: Musical practices. Elementary School. Music workshops.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Violões em processo de manutenção prévia.....	34
Figura 2 – Desenho feito por aluno da Turma 1.....	36
Figura 3 – Desenho feito por aluno da Turma 2.....	37
Figura 4 – Prática da técnica de “pizzicato”.....	38
Figura 5 – Prática da técnica de “Arpejo”.....	39
Figura 6 – Participação de intercambistas.....	40
Figura 7 – Prática da melodia da música “Se essa rua fosse minha”.....	41
Figura 8 – Tablatura da música “Se essa rua fosse minha”.....	42
Figura 9 – Alunos respondendo os questionários.....	43

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Gênero.....	111
Gráfico 2 - Faixa etária.....	111
Gráfico 3 - Grupo familiar.....	112
Gráfico 4 - Atividades extra escolares.....	113
Gráfico 5 – Ansiedade.....	113
Gráfico 6 - Vivências musicais referidas.....	114
Gráfico 7 - Experiências com aulas de música – Instrumentos.....	114
Gráfico 8 - Gêneros musicais prediletos.....	115
Gráfico 9 - Gêneros musicais não apreciados.....	115
Gráfico 10 - Compartilhamento de gostos musicais com amigos.....	116
Gráfico 11 - Apreciação de músicas em outros idiomas.....	116
Gráfico 12 - Interesse no aprendizado de conteúdos teóricos.....	117
Gráfico 13 - Expectativa da aula de música ideal.....	117
Gráfico 14 - Feedback – Auxílio das práticas musicais em relação às disciplinas escolares e ao convívio com os outros.....	118
Gráfico 15 - Interesse na continuidade das oficinas de música.....	118

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
ANPPOM	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CFE	Conselho Federal de Educação
CLASP	Composition, Literature studies, Audition, Skill acquisition, and Performance
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PPP	Projeto Político Pedagógico
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TECLA	Técnica, execução, composição, literatura e apreciação
SEMA	Superintendência de Educação Musical e Artística
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 PROCESSOS METODOLÓGICOS E EPISTEMOLÓGICOS	20
2.1 Epistemologia	20
2.2 Delimitações	23
2.3 Procedimentos metodológicos.....	23
2.4 Contexto da pesquisa.....	28
2.5 Sujeitos da pesquisa e coleta de dados	28
2.6 Aspectos do Projeto Político Pedagógico da escola	29
2.7 Instrumentos e procedimentos da pesquisa.....	30
2.8 Análise, interpretação e tratamento dos dados coletados	31
2.9 Recursos Instrumentais.....	32
2.10 Práticas musicais <i>versus</i> oficinas musicais	33
2.11 Questões éticas	46
3 A MEDIAÇÃO NAS PRÁTICAS MUSICAIS EM GRUPOS	48
3.1 Da teoria histórico-cultural ao conceito da Zona de Desenvolvimento Proximal - ZDP	48
3.2 A experimentação da mediação nas práticas musicais.....	49
3.3 Análise de algumas experiências publicadas.....	50
3.4 Análise e interpretação dos dados coletados	51
4 IMPLICAÇÕES COGNITIVAS E INTELIGÊNCIA MUSICAL	53
4.1 Implicações Cognitivas.....	53
4.2 Inteligências Múltiplas	54
4.3 Inteligência Musical.....	57
4.4 Análise e interpretação dos dados coletados	58
5 A RESPONSABILIDADE ÉTICA E ESTÉTICO-MUSICAL NO ENSINO	61
5.1 O Direcionamento das práticas musicais na escola	61
5.2 A ética: flexibilização sem prejuízo dos conteúdos.....	63
5.3 A estética musical	67
5.4 Análise da legislação e termos normativos acerca do ensino de música nas escolas ..	71
5.5 Análise dos documentos institucionais da IES formadora do pesquisador – UFSM .	77

5.6 O Programa Mais Educação como forma de presença da música na escola	79
5.7 A docência pelo viés democrático: generosidade como linha de conduta.....	81
5.8 Análise e interpretação dos dados coletados	82
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	84
REFERÊNCIAS	88
APÊNDICES	96
ANEXOS	114

1 INTRODUÇÃO

Ainda que se trate de contemporaneidade, há impasses a serem superados, como por exemplo, a luta por uma educação de qualidade, que possibilite a inserção da educação musical no ambiente escolar, a qual torna-se imprescindível, dada toda a gama de possíveis contribuições à formação humana e artística, assim como a promoção de condições para a sua continuidade. Discutir questões como inserção, valorização e consolidação do ensino da música nas escolas, representa uma realidade sentida como necessária nas escolas.

Em face disso, busca-se nesta Dissertação de Mestrado, investigar a partir das vivências enquanto professor de música, analisar e refletir os desafios relacionados a escola, seu contexto e o seu cotidiano, no sentido de apontar possibilidades de intervenção pelo viés da educação musical, com uma proposta de ação prática através de oficinas de música, violão e canto, considerando seus potenciais benefícios à formação humana. Para esclarecer os propósitos da pesquisa executada, designa-se no primeiro capítulo expor a problemática do estudo, a hipótese, os objetivos (geral e específicos) e a justificativa que ampara a escolha da temática desenvolvida em uma sucinta apresentação da divisão capitular.

A luta em busca de reconhecimento das práticas de ensino e aprendizagem musical em grupo em ambiente escolar constitui oportunidades de mudanças sociais que oportunizam a autonomia dos alunos, conquistando espaços tanto na esfera social como na de aprendizagem. Porém, esse processo se transforma e marca uma trajetória que ainda não está consolidada totalmente, e por vezes, gera impasses quanto à valorização da disciplina de música na escola. Frente a isso, o problema de pesquisa se explicita por meio das seguintes questões norteadoras: É possível a contribuição da educação musical para a formação humana integral dos alunos? A escola pública, no atual contexto está apta a contribuir com tal projeto?

Apresenta-se a seguinte hipótese: acredita-se que a música possa contribuir na formação humana integral dos alunos através de vivências musicais na escola, a partir do desenvolvimento de conceitos e habilidades constantes nos objetivos a seguir descritos. Espera-se que a partir da análise de recursos disponíveis, e com algumas adequações resultantes desta, a escola possa se colocar como parceira em tais intervenções.

Define-se como objetivo geral deste trabalho: Oportunizar a prática de exercícios musicais a alunos de ensino fundamental, com ênfase nos aspectos: cognitivo, motricidade, sensibilidade, socialização, enriquecimento cultural e em habilidades pertinentes, como atenção, concentração e memória, com a finalidade de contribuir para a formação humana

dos alunos. Contemplando o objetivo geral, criou-se os seguintes objetivos específicos:

Realizar oficinas a fim de estimular o gosto musical de alunos do ensino fundamental, a partir dos conceitos básicos de melodia, harmonia e ritmo;

Produzir repertório para as práticas nos eventos escolares envolvendo canto e práticas instrumentais, promovendo a inclusão dos alunos enquanto sujeitos protagonistas na comunidade escolar, assim como na sociedade de forma geral;

Oportunizar atividades relacionadas à cognição, auxiliando especialmente no desenvolvimento de alunos com dificuldades de aprendizado;

A escola é, essencialmente, uma organização social que promove uma vasta gama de trocas interpessoais, constituindo um espaço profícuo na produção de representações sociais. Partindo dessa premissa, justificamos a presente pesquisa considerando alguns aspectos, analisados a seguir.

Mendes (2011) considera a escola pública o espaço formal com maior possibilidade de democratização da difusão de conhecimentos produzidos pela sociedade e assim pode permitir o acesso ao conhecimento musical, como um saber fundamental à formação do indivíduo em sua plenitude.

O percurso para a produção do conhecimento na pesquisa parte da leitura de autores de diferentes áreas do conhecimento. Nosso propósito foi desenvolver um trabalho interdisciplinar, a partir de conceitos de ciências como a história, educação musical, antropologia e sociologia, associados à concepção da música como linguagem artística.

Beyer (1988) em sua dissertação de Mestrado em Educação analisa a relação entre ciência e arte. Segundo a autora, a música por um lado é arte, ocupando-se da transição de coisas vivas para formas vivas, por outro apresenta em sua construção características advindas da ciência, enquanto trabalha com o orgânico e seus fenômenos.

Como prisma ontológico, busca-se a produção de conhecimentos admitindo-se como sujeitos de construção subjetiva e intelectual, assim como os alunos a quem se dedica a pesquisa, estando ambos submetidos a diferentes discursos científicos e educacionais. Penna (2015) vê como funções da música dar forma à vivência humana enquanto expressão e de revelar as experiências pessoais por meio de compartilhamento enquanto comunicação.

Entende-se que a música, a partir do apelo perceptivo sobre melodia, harmonia e ritmo, valendo-se também do elemento textual, embora frequentemente prescindida deste para produzir sentido, geralmente busca retratar aspectos da vida e do cotidiano de um determinado povo, sua história, suas características, suas práticas socioculturais e seu modo de vida.

Admite-se a música como produto de um contexto e assim, conseqüentemente, fato

cultural. Nesse sentido, Green (1987) vê o objeto musical como dependente da sua constituição pelo sujeito, sendo desenvolvida em condições específicas dadas por determinada ordem cultural e influenciadas por normas da sociedade.

Por este prisma, a música tem um ponto de partida, podendo estar calcada na experiência, na leitura ou na releitura de uma obra anterior. Os moldes, a influência e a inspiração advindas de uma experiência anterior de apreciação bastam para dar vida a novas produções. A vida cotidiana, a realidade sociopolítica e até características geográficas também contribuem na formação da identidade musical.

Ramos (2016) define a música como fato social, reafirmando sua representatividade. Do ponto de vista sociológico, a autora lembra que a educação musical vai além de questões técnicas, sendo uma forma de compreensão da identidade e maneiras de viver dos sujeitos. Na construção de uma educação plena, capaz de contemplar todos os aspectos humanos, a música, assim como as artes em geral, tem um papel fundamental. Ao mesmo tempo que ela oferece a possibilidade de desenvolver a sensibilidade, ela humaniza o ambiente educacional no sentido de tornar a escola um espaço que vai muito além das fórmulas físicas, matemáticas e da rigidez das regras gramaticais.

Assim, como componente dessa cadeia interdisciplinar, a música se torna importante em alguns aspectos: como arte, além de envolver os sentidos e a percepção, possibilita ainda o desenvolvimento do senso estético. Como área de conhecimento, auxilia no aspecto cognitivo através dos conteúdos teóricos e textuais, com suas implicações racionais e culturais.

O som, a matéria-prima da música, está sujeito a conceituações estéticas pela percepção musical. Fubini (2015) lembra da questão da educação musical do ouvido, exemplificando que o homem ocidental é educado para a forma de hierarquização das notas (escalas, ritmos e gêneros), mas pode se habituar a outras linguagens diferentes do sistema tonal.

Esse “habituar-se a linguagens diferentes” conduz a reflexões sobre o senso estético, que pode-se entender como a capacidade de julgar, apreciar e aceitar determinado objeto como belo, pode ser desenvolvido, a partir de critérios tecnicamente determinados.

Ao envolver atividades práticas que movimentam o corpo, as vivências musicais ainda auxiliam na motricidade dos alunos, a atenção e a memória. Além desses, ainda contribui com os aspectos: psicológico, o autoconhecimento e a socialização. Chiarelli e Barreto (2005) vêem nas atividades de musicalização uma forma para que a criança conheça melhor a si mesma, tomando sua noção de esquema corporal, e ainda possibilita a comunicação com os outros.

Em relação aos conteúdos, entende-se que os saberes específicos dessa linguagem se relacionam com a percepção musical, permitindo uma escuta consciente, capaz de fazer

perceber de que forma os sons são organizados, se sucessivos ou simultâneos, a partir de suas propriedades: timbre, intensidade, altura e duração.

Esse “escutar consciente” significa um ouvir ativo, a fim de aprender, fazendo com que se formem conceituações próprias de algo que até então não passava da dimensão sonora, sem uma efetiva significação. Além das propriedades acima, como aspectos mais tangíveis a escuta consciente, também se relaciona dialogicamente com os processos de recepção, compreensão e interpretação, com um sentido ativo e reativo. Bakhtin e Volochínov (2002): preconizam que a compreensão da enunciação de algo permite orientar-se, relacionando as palavras de dada enunciação, às nossas palavras, em réplica, onde a compreensão será mais precisa conforme numerosas forem estas.

Uma evidência prática dessa escuta consciente, por exemplo, pode-se observar quando uma pessoa, independente do seu nível de educação musical, ao ouvir uma música, lembra-se de outras, a partir de algum detalhe, mesmo que não saiba apontar se a semelhança seja rítmica ou melódica. A interpretação dos signos, em um contexto de interação social, pressupõe, segundo Hall (1997), que os seres humanos como intuidores de sentido, interpretativos e as ações sociais são significativas tanto para os que a praticam, quanto para os que as observam. Nesse contexto, significação, codificação, organização e regulação de condutas são etapas importantes.

Aí residem as implicações da música que vão além de conceitos teóricos, pois historicamente ao envolverem a sensibilidade, são tratadas em teorias relacionadas a questões anímicas. Ao analisar os entendimentos de Platão, Aristóteles e Pitágoras, entre outros, Fubini (2015) entende que melodias, ritmos e harmonias imitam virtudes ou vícios, conferindo um poder educativo à música se usada com prudência e conhecimento dos seus efeitos sobre a alma humana. Ou seja, melodias e harmonias têm o poder de afetar os ânimos, devendo ser trabalhadas além de conceitos, na plenitude de suas significações.

As relações entre as experiências de “ouvir consciente” e momentos vividos, como associações, lembranças, estranhamentos e emoções, constituem, segundo Geraldi (2010), uma boa base da aprendizagem.

Nesse ponto, também se julga de suma importância trabalhar as imagens mentais formadas a partir dessa escuta consciente, seja na forma de representação por desenhos, seja pela reflexão em grupo. Tal procedimento estende significativamente os efeitos das vivências musicais na escola.

No aspecto sociocultural, a educação musical oportuniza processos de formação de identidade dos sujeitos, contextualizando-os. Ao apreciar ou interpretar uma obra, estes podem

se apropriar dos seus significados e sua situação no tempo e no espaço. Assim, podem ainda compreender os valores do grupo social do qual essa obra se faz representativa. Nesse campo, ressalta-se que as vivências musicais também podem desempenhar o papel socializador entre os alunos, promovendo diálogo e a troca de experiências, podendo amenizar o caráter introvertido, a partir do desenvolvimento da autoconfiança.

Koellreutter (1990) defende o ensino da música como arte ambiental e socialmente funcional, como arte aplicada a atividades extra-musicais, funcionais na sociedade, contribuindo para a conscientização do homem e para o desenvolvimento da população.

A interação entre arte e vida profissional possibilita humanizar atividades pela comunicação estética. Para o autor, a educação musical possibilita despertar na mente dos jovens a consciência da interdependência de sentimento e racionalidade, de tecnologia e estética. A autonomia e o caminho para o protagonismo na sociedade, também são preocupações a serem consideradas. Koellreutter vê ainda a arte como instrumento de libertação, sendo indispensável contribuição à constituição do ambiente humano, tornando-se fator central na sociedade, em favor do enfrentamento da alienação social, e da sobrevivência às crises.

Por fim, vê-se o trabalho de musicalização na escola como uma forma de promover conhecimentos, com os quais os alunos possam aprender novas informações, indo muito além da participação em eventos do calendário, formação de músicos ou bandas e muito menos da imposição de tocar instrumentos ou cantar. Chiarelli e Barreto (2005) lembram que não deve ser o objetivo das atividades musicais na escola a formação de músicos, e sim promover a compreensão da linguagem musical, através da abertura de canais sensoriais, favorecendo na expressão de emoções, ampliação da cultura geral, contribuindo para a formação humana integral.

Tais fatores vêm ao encontro dos objetivos do Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social – Mestrado Acadêmico – da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ, 2018), que visa a potencialização de saberes e teorias que permitem a promoção de práticas de intervenção social, inserindo-se na linha de Pesquisa de Práticas Socioculturais e Sociedade Contemporânea.

Em relação à perspectiva artística, em um atual contexto de depreciação estética da música, observa-se o surgimento de produções musicais de limitado valor estético, muitas dessas baseadas apenas em ritmo, desprovidas de harmonia, melodia e textualmente desprovidas de poesia ou, em alguns casos, utilizando-se de vocabulário vulgar. Dessa forma, busca-se também refletir as questões éticas e estéticas, considerando também o atual contexto

em que predominam os estímulos visuais em detrimento dos auditivos. Chiarelli e Barreto (2005) sugerem a exploração do universo sonoro das crianças pela audição atenta, analisando e comparando suas dimensões e fontes, exercitando a atenção e a concentração.

Nesse sentido, justifica-se a necessidade de explorar, no desenvolvimento desta dissertação, a possibilidade de implementação de práticas musicais construtivas no ambiente escolar, como forma de enfrentar a essas práticas (des)construtivas ou de nula contribuição, à formação humana em sua integralidade. Considera-se a escola um ambiente adequado para o desenvolvimento de trabalhos que resgatem o valor artístico, ao mesmo tempo em que propiciem a aprendizagem de importantes conceitos acerca da mesma.

É importante considerar que o fácil acesso a essa arte, visto que a mídia fomenta a sua produção em escala quase industrial, constitui um desafio ao profissional responsável por seu desenvolvimento em ambientes educacionais. Esse profissional tem a responsabilidade de redimensionar no meio escolar o que se propaga ao sabor das necessidades da mídia fora dos limites da escola. Parte desse desafio envolve a revisão e reconstrução de conceitos de caráter valorativo das obras que ora se apresentam.

Pensando uma educação musical voltada a formação integral, sendo a música um importante componente no contexto interdisciplinar, no aspecto epistemológico, busca-se como principais referenciais a Teoria histórico-cultural, especialmente a Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP (VYGOTSKY, 1991) e Inteligências Múltiplas – A teoria na prática, em que se analisa a inteligência musical (GARDNER, 1995). É latente na obra de ambos, a preocupação com o aspecto sociocultural, pela promoção de autonomia e inclusão dos sujeitos.

Coloca-se como questão central a possibilidade de a educação musical contribuir com a formação humana integral em ambiente escolar, como um potencial componente do processo interdisciplinar. Acredita-se que a música pode contribuir na formação humana dos alunos através de suas vivências, pelo desenvolvimento de conceitos e habilidades específicas. A mudança de mentalidade pode ser encarada como uma prática sociocultural, eis que a sociedade é o elemento que alimenta essa questão.

Com a intenção de tecer respostas e possíveis soluções às indagações realizadas, esta dissertação está dividida em seis capítulos. A introdução constitui o primeiro capítulo e compreende o problema da pesquisa, os objetivos: geral e específicos, hipótese e a justificativa que sustenta a escolha da temática.

O segundo capítulo, processo metodológico, traz a proposta da metodologia utilizada, delimitação, procedimentos, organização da coleta de dados, recursos instrumentais, além de

uma breve análise do Projeto Político Pedagógico da escola, questões éticas e as práticas nas oficinas de música.

No terceiro capítulo, apresenta-se a revisão de literatura e um breve panorama sobre “a mediação nas práticas musicais em grupos”. Como se trata de uma pesquisa-ação, as atividades se darão em grupo, se faz oportuno observar e analisar a ocorrência da mediação, cujos conceitos foram analisados a partir dos estudos de Vigotsky (1991), no caso, a Zona de Desenvolvimento Proximal - ZDP. Na discussão do capítulo, também há algumas colaborações de autores como Oliveira (1996) e Giroux (1997).

O quarto capítulo dedica-se a reflexões sobre “as implicações cognitivas e a inteligência musical”. Considerando a música uma prática sociocultural multiplamente profícua, em razão de todas as trocas culturais, o seu auxílio às funções cognitivas, o reconhecimento da música como uma área de inteligência específica, observa-se e analisa-se a partir das oficinas as ocorrências relacionadas a esses potenciais benefícios, à luz de autores como Gardner (1995) e Sloboda (2008), entre outros.

O quinto capítulo apresenta a discussão sobre a “responsabilidade estético-musical no ensino”. Inicia-se pela discussão sobre o direcionamento das atividades musicais na escola, tratando também das condições do fazer musical neste ambiente, sob o prisma ético. É discutido também o ponto de vista estético, em razão da produção em massa de músicas de conteúdo artístico de qualidade discutível, que em muitos casos é alimentada pela grande mídia. Outra reflexão do capítulo é sobre a situação real e a desejável, pela lente da legislação, tendo como aporte teórico principal publicações de autores como Penna (2015) e Saviani (1978), entre outros. Verifica-se ainda neste capítulo, diretrizes constantes no Projeto Político Pedagógico da Instituição de Ensino Superior - IES formadora do pesquisador, o Programa Mais Educação como forma de presença da música na escola e aspectos relativos à docência dentro do viés democrático.

Visando manter a credibilidade científica da investigação realizada, o capítulo seguinte trata, de forma detalhada, os fundamentos, métodos, técnicas e procedimentos utilizados nas práticas de ensino e aprendizagem musical em grupo em ambiente escolar, apresentadas nas considerações finais, nas quais se estabelecem os cruzamentos de todos os dados levantados e consequente discussão e análise.

2 PROCESSOS METODOLÓGICOS E EPISTEMOLÓGICOS

Esse estudo se fundamenta na multiplicidade de conceitos, oriundos de diversas áreas do conhecimento, como música, educação e história. Como abordagem, optou-se pela pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-ação, adequada para este tipo de estudo, tratando a música como fonte de informações. De acordo com Thiollent (2009, p. 14) esta compreende:

[...] um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Conforme comenta o autor, a pesquisa-ação visa a resolução de um problema, portanto, neste caso relacionado a música.

2.1 Epistemologia

As características predominantes dos métodos qualitativos, de acordo com Creswell (2007, p. 37), “[...] são de caráter construtivistas [...]”, ou seja, buscam revelar os significados múltiplos do participante, prestando a construção social e histórica para gerar a teoria. Assim, propõe-se a considerar cada detalhe que possa ser obtido a partir do indivíduo, desde suas motivações, situação sociocultural, anseios e dificuldades.

Da interpretação destes signos e demais dados obtidos pela coleta, como os diagnósticos: inicial e final, assim como a roda de conversa, estabeleceu-se um objeto mais consistente a ser estudado. Bogdan e Biklen (1994) enfatizam que a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos através do contato direto do investigador com a situação estudada. O pesquisador precisa ainda equacionar a ausência de distanciamento entre ele e o seu objeto de pesquisa, mas jamais negar essa ausência. Daí a importância da pesquisa qualitativa como metodologia.

Segundo Mezzaroba e Monteiro (2007, p. 110): “A pesquisa qualitativa não vai medir seus dados, mas antes, procurar identificar suas naturezas. [...] A compreensão das informações é feita de uma forma mais global e inter-relacionada com fatores variados, privilegiando o contexto”. Na abordagem qualitativa, cada partícula que forma o trabalho é única e estas unidades formam o todo. Por isso não devemos esperar neste tipo de pesquisa resultados estatísticos.

Os procedimentos gerais levaram em conta algumas premissas relacionadas às pesquisas sociais. Uma delas é, conforme diz Minayo (2012, p. 11), o tratamento de uma “[...] realidade da qual nós próprios, enquanto seres humanos somos agentes [...]” que se justifica no objetivo de intervenção de uma realidade. Essa intervenção se faz dotada do caráter inevitavelmente ideológico das ciências sociais, já que se sabe que inexistente uma ciência neutra.

Tratando-se de questões sociais, considera-se também a dialogicidade, envolvida na relação empírico-científica, não havendo hierarquia entre essas, de forma que o científico completa e se completa na experiência empírica. A relação empírico-científica é uma questão chave na forma de proceder, pois no decorrer da pesquisa-ação, os conceitos serão trabalhados considerando os saberes experienciais dos indivíduos e as implicações de caráter científico que os completam e explicam.

Minayo (2012) destaca a provisoriedade, o dinamismo e a especificidade como característica dessas questões sociais. Partindo-se de uma consciência histórica, alunos e professores se fazem indivíduos que protagonizam transformações no estabelecimento de conceitos, de onde, conseqüentemente, pode-se concluir a provisoriedade dos mesmos. Novos objetos surgem, novas formas de relacionamento com estes são estabelecidas e, especificamente no caso deste estudo, novas possibilidades pedagógicas.

Segundo Thiollent (2009) a pesquisa qualitativa envolve um conjunto de técnicas interpretativas que visam descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. Tem por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos sociais.

Em relação à promoção de autonomia, Barbier analisa o caráter libertador da pesquisa-ação, descrevendo como se processa essa emancipação. Segundo o autor (2007, p. 59):

A pesquisa-ação torna-se a ciência da práxis exercida pelos técnicos no âmago do seu local de investimento. O objeto da pesquisa é a elaboração da dialética da ação num processo pessoal e único de reconstrução racional pelo ato social. Esse processo é relativamente libertador quanto às imposições dos hábitos, dos costumes e da sistematização burocrática. A pesquisa-ação é libertadora, já que o grupo de técnicos se responsabiliza pela sua própria emancipação, auto organizando-se contra hábitos irracionais e burocráticos de coerção.

A pesquisa-ação ao constituir uma ferramenta para promover mudanças, se desprende da condição de neutralidade, implicando em responsabilidade e conferindo autonomia. Segundo Barbier (2007, p. 45), “Ela não se mantém presa aos cânones da sociologia, mas aceita ser interdisciplinar, enxergamos prontamente os limites de seu caráter experimentalista”. Segundo o autor, a pesquisa-ação ao constituir um instrumento de mudança social, se contrapõe ao papel tradicional da ciência de descrever, explicar e prever os fenômenos. Para Barbier (2007, p. 19):

O pesquisador em pesquisa-ação não é nem um agente de uma instituição, nem um ator de uma organização, nem um indivíduo sem atribuição social; ao contrário, ele aceita eventualmente esses diferentes papéis em certos momentos de sua ação e de sua reflexão. Ele é antes de tudo um sujeito autônomo e, mais ainda, um autor de sua prática e de seu discurso.

Nesse contexto, os indivíduos se envolvem solidariamente nos processos. Ainda, segundo o autor (2007, p. 124-125):

A cada momento, controle e avaliação não são somente o feito dos pesquisadores profissionais, mas pedem a participação e a reflexão de todos. Mais do que nunca, uma pesquisa-ação visa a emergência de capacidades ao mesmo tempo de solidariedade e de responsabilidade.

A participação e a reflexão de todos é um fator fundamental neste trabalho, sendo procedido também na forma de conversas informais, visando avaliação e autoavaliação dos participantes no transcorrer do mesmo. Importantes subsídios à coleta e análise dos dados adviram deste meio.

Barbier (2007) aponta uma série de rigores considerados na pesquisa-ação: no quadro simbólico (em que expressão do imaginário e do desdobramento da implicação podem se reproduzir); avaliação permanente da ação; dos campos conceituais e teóricos; implicação dialética do pesquisador presente ao mesmo tempo com seu emocional, sensitivo, axiológico na pesquisa ação, e com seu ser dubitativo, metódico, crítico, mediador como pesquisador profissional), dentre outros.

Estes procedimentos próprios da pesquisa-ação incluíram a efetiva participação dos pesquisados em todas as etapas, garantindo o caráter democrático do estudo. Thiollent (2009) concebe a pesquisa-ação como uma forma de experimentação em situação real, com intervenção consciente dos pesquisadores. Os participantes não se reduzem a cobaias, desempenhando papel ativo. Assim, as variáveis não são isoláveis. Constitui também um método que concebe e organiza uma pesquisa social de finalidade prática, de acordo com as exigências da ação e da participação dos atores na situação.

Outra característica da pesquisa-ação, em relação às práticas sociais é a proficuidade nas discussões que podem, dinamicamente, suscitar teorias de forma que, como observa Smolka (2002, p. 121): “nem as posições teóricas se cristalizem, nem as crianças sejam imobilizadas em imagens e enquadradas em teorias”.

Aliando ciência e música na busca da produção de conhecimento, leva-se em conta a produção dessas duas estruturas ao longo da história. Ciência e música se apresentam de forma conjunta em alguns momentos de construção da obra de grandes pensadores, como por exemplo, Adorno (2011), que recorrentemente as aborda sob a luz da filosofia.

De acordo com Minayo (2012, p. 12) o objeto das ciências sociais é histórico. Nesse contexto, este estudo, acerca da educação musical como prática auxiliar na formação humana integral, considera as diversas formas de manifestação e reconhecimento através da música. O conteúdo emocional, subjetivo, também merece uma profunda análise, tendo em vista as implicações envolvidas no processo de identificação do aluno como sujeito, a partir de suas marcas, sua historicidade, sua constituição, sua diversidade e tudo a que se submete em regime educacional.

2.2 Delimitações

Definiu-se como universo da pesquisa uma escola pública da rede estadual de Cruz Alta, na qual o pesquisador trabalhou como professor de música. Foram convidadas crianças de 9 a 11 anos matriculadas nos 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental dessa escola, para participar das oficinas de música e, mediante o aceite em responder aos questionários da pesquisa.

As práticas de violão e canto foram definidas levando-se em conta a habilitação do professor, em razão da sua formação em Música - Licenciatura Plena, a qual o possibilitou a preparação para o ensino de violão e canto. Foi considerado também o fácil acesso a essas modalidades, visto a estrutura da escola, que fora contemplada com violões pela Secretaria Estadual de Educação.

2.3 Procedimentos metodológicos

Para descrever a situação das **Práticas de ensino e aprendizagem musical em grupo em ambiente escolar**¹ em uma escola pública estadual de Cruz Alta, foram realizados: 1- a organização de textos e documentos relacionados ao estudo de música; 2- a coleta de dados qualitativos com a utilização de 3 modelos de questionários (APÊNDICE A, B e C) e ainda reflexão em rodas de conversas com os participantes; 3- análise de uma extensa bibliografia das publicações e trabalhos acadêmicos da área da Educação Musical, entre os quais pode-se elencar: *Abordagem cognitiva em música: uma crítica ao ensino de música, a partir da teoria de Piaget* (BEYER, 1988); *Educação musical e transformação social: uma experiência com ensino coletivo de cordas* (CRUVINEL, 2005); *Dicionário Grove de música* (SADIE, 1994); *Estética da Música* (FUBINI, 2015); *A afinação do mundo* (SCHAFER, 2001); *A mente musical: psicologia cognitiva da música* (SLOBODA, 2008), *Aprender e ensinar música no*

¹ Negrito do autor. Título da presente dissertação.

cotidiano (SOUZA, 2016) e *Ensinando música musicalmente* (SWANWICK, 2010).

Também com o intuito de focar na temática desse trabalho, realizou-se revisão de literatura em que se considerou publicações recentes da Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM (2011) e da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – ANPPOM (2011). Cabe destacar que se ampliou o diálogo desta temática, a partir das contribuições promovidas pelas revistas.

Foram selecionados também o texto intitulado *Práticas para o ensino de música nas escolas de educação básica* (QUEIROZ e MARINHO, 2009). O mesmo traz um panorama das perspectivas para o ensino da música na Educação Básica, tendo como suporte o aspecto da escola e concepções da área de educação musical na atualidade que permite uma reflexão a partir de elementos presentes no contexto da educação musical.

Da obra *Educação musical no terceiro mundo: função, problemas e possibilidades* de (KOELLREUTTER, 1990) analisou-se as reflexões sobre a música e sua relação com a integração social em uma visão ampla que considera as diferentes culturas, a pertinência musical na sociedade humana, tendo o homem como objetivo da educação musical.

Verificou-se também a obra *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação* (FONTERRADA, 2008) sobre a educação musical a partir das considerações como: valores, condutas, visões de mundo e seu diálogo com os desafios culturais no atual cenário escolar, trazendo perspectivas para a educação musical no Brasil. Ainda sobre a temática musical, na obra *Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula* (ZABALA, 1999), nos apoiamos nos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais de aprendizagem, que nortearam as práticas instrumentais.

Outro trabalho selecionado foi *A música no projeto político pedagógico: um estudo na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS* (WOLFFENBÜTTEL, 2011), que visa investigar a inserção da música no Projeto Político Pedagógico, tendo como *locus* a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre e escolas da Rede Municipal de Ensino. Cabe chamar a atenção que a Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da música na Educação Básica, ponderando um auxílio para a atuação de professores e outros profissionais.

O trabalho nomeado *Reflexões acerca do ensino de música escolar: trabalhando com multiplicidades* (MENDES, 2011) discorre sobre a importância da música na vida das pessoas, levando em consideração os possíveis espaços de aprendizagem musical e tem como recorte o ambiente educacional como um importante local de difusão deste conhecimento. Ainda aborda questões como o tipo de ensino que deve ser feito em escolas e destaca, então, a necessidade do

educador musical trabalhar com uma multiplicidade de aspectos musicais respeitando as experiências que os alunos trazem para a escola.

O pesquisador, sendo docente de música desta escola, no ano de 2015, participou do curso de extensão universitária: “Música nas escolas do Rio Grande do Sul: um programa de formação continuada para professores das redes públicas”, na modalidade presencial. O mesmo foi promovido pelo Departamento de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, coordenada pela Prof^a. Dr^a. Jusamara Souza, cujas orientações foram basilares para as práticas a serem desenvolvidas na escola.

Tendo como ponto de partida as discussões sobre aprendizagem e ensino no meio social, as conversas formais e informais presentes no cotidiano assolam para um debate científico, direcionando a novas formas de aprender e ensinar música. Da mesma forma, enfatiza a sociabilidade pedagógico-musical, bem como sua socialização e novas tecnologias. Diante disso, nos lembra Souza (2016, p. 7) que “[...] a aprendizagem pode ser vista como um processo no qual – consciente ou inconscientemente – criamos sentidos e fazemos o mundo possível”.

Reconhecendo a dificuldade de implementação da música, por constituir uma inovação na escola em que o trabalho foi desenvolvido, buscou-se subsídios em Moreira (1999), que sugere como uma necessidade, superar a perspectiva do controle. Segundo o autor (1999, p. 137), “Reconhecer que não é possível controlar a implementação de uma inovação implica abrir mão de pontos de chegada fixos. Isto não significa ausência de direções claras, objetivos claros e definidos, de planos, de análise racional, coordenação, organização”.

No início dos encontros semanais foram propostos dois questionários: um referente ao levantamento sociocultural e outro visando um diagnóstico inicial dos saberes, vivências e experiências dos pesquisados. Ao final da execução das atividades práticas-oficinas, foi elaborado outro questionário visando uma comparação para avaliação dos resultados.

Além dos questionários, ainda foram propostas rodas de conversas para avaliação e reflexão com a participação dos alunos, a fim de dar voz aos mesmos para a coleta de dados, bem como sugestões, críticas e observações. Os alunos participantes foram orientados acerca do sigilo das informações e receberam uma das vias do TCLE. Salienta-se que todos os participantes concordaram em responder às questões propostas nos questionários, tendo demonstrado, de forma geral, receptividade e cooperação para/com a pesquisa.

Não sendo possível o controle como um roteiro fixo, estabeleceu-se o planejamento, considerando eventuais necessidades de mudanças de estratégias e metodologias, não abrindo mão do mote a seguir na execução do trabalho. Alguns cuidados foram importantes no tocante ao planejamento das oficinas desenvolvidas, sendo o que mais chamou a atenção foi a

preservação do lúdico. Para Queiroz e Marinho (2009, p. 65):

[...] Criar, vivenciar, apreciar e interpretar músicas são práticas que devem constituir a base das aulas de música. Certamente tais parâmetros precisam ser realizados e inter-relacionados a partir de objetivos claros, tendo o cuidado de que nenhuma atividade seja aplicada aleatoriamente. Mas é preciso, também, ter consciência de que, no contexto das escolas, a brincadeira e o prazer que podem envolver uma atividade dessa natureza são requisitos, muitas vezes, fundamentais para que o professor obtenha sucesso na sua proposta educativa.

Abordando à legislação e suas implicações, nos apoiamos principalmente na publicação *Música(s) e seu Ensino* Penna (2015). A mesma analisa, a partir das mais importantes reformas legislativas, o que se implementou nas escolas em termos de leis e normas. Ainda os prováveis avanços na implementação da música no campo educacional, assim como um panorama abrangendo o ideal e o real.

Uma questão importante nessa obra está nas possibilidades de auxílio de tecnologia e seus recursos, considerando as novas conexões possíveis, como por exemplo, as diferentes formas de aprender e ensinar tangíveis a era moderna. Enfatiza-se o potencial das tecnologias eletrônicas, a facilidade de obtenção de material, cifras visualizadas e impressas, bem como vídeo aulas como um recurso de valor indubitável pela facilidade de acesso nas aulas ou em casa. Em suma, a obra nos inspira a considerar as mídias como meios tecnológicos, os quais foram abordados, tendo seu uso recomendado aos alunos pelo pesquisador.

Outra fundamentação utilizada nas oficinas, ainda que de forma parcial, foi o modelo espiral de desenvolvimento musical, desenvolvido por Swanwick², que preconiza um desenvolvimento musical por etapas, sendo o conhecimento uma construção autônoma do indivíduo. Esse modelo pedagógico tem fundamentação psicológica baseada em Piaget³.

Tendo a sigla internacional (C)LA(S)P, traduzida para o português como (T)EC(L)A, o modelo espiral organiza a educação musical em: Execução, Composição e Apreciação, tendo apoio na Técnica e na Literatura, sendo os conceitos assim definidos:

- Técnica: como apoio, conhecimentos técnicos relacionados à percepção sonora, escrita, análise musical e as práticas instrumentais;
- Execução: o próprio fazer musical, em suas várias formas de vivências;
- Composição: envolve a criação musical, passando pelo improviso e experimentação;
- Literatura: como apoio, estudo da música e aspectos teóricos das ciências musicais;

² Keith Swanwick, Professor Emérito do Instituto de Educação de Londres, formado pela Royal Academy of Music. Entre suas principais publicações estão **Música, mente e Educação** (1998), **Musical Knowledge** (1994-sem tradução para o português), e **Ensinando Música Musicalmente** (1999) com tradução em 2003.

³ Jean William Fritz Piaget, biólogo e psicólogo suíço, reconhecido pelo trabalho pioneiro sobre a inteligência infantil.

- **Apreciação:** escuta para fins de reconhecimento dos parâmetros sonoros, conceituação de estilos, tonalidade, forma e demais aspectos afins.

A justificativa da inter-relação entre estas cinco principais dimensões é dada pelo próprio autor, ao valorizar o conjunto destes conceitos na educação musical. Swanwick (2003) reitera a complexidade da experiência musical, de forma que essa não venha a ser reduzida a uma ou duas dimensões. O autor também entende que essa experiência se compara à uma vivência metafórica do discurso. Segundo Swanwick (2003, p. 30) “Escutar sons como música exige que desistamos de prestar atenção nos sons isolados, e que experimentemos, em vez disso, uma ilusão de movimento, um sentido de peso, espaço, tempo e fluência”.

De fato, se pensando-se em todo o universo de significações e informações que se entrecruzam no fazer musical, entende-se como insuficiente a produção de uma atividade com a música, centrada apenas na reprodução mecânica de peças programadas. É enriquecedora toda a gama de conteúdos que podem ser desenvolvidos a partir destas cinco dimensões (técnica, execução, composição, literatura e apreciação). De todas mencionadas, apenas não foi possível desenvolver, na presente pesquisa, a composição, em razão das oficinas constituírem a primeira experiência da maioria dos alunos e do número limitado de aulas.

Segundo Zagonel (2011, p. 8), devem estar entre os conteúdos trabalhados pelo professor no ensino da música na escola:

Repertório Percepção Parâmetros Sonoros Música Brasileira Canto Música de Tradição Popular (folclore) Coordenação motora Conhecimento de instrumentos musicais Trabalhar com ritmo Escrita Musical Criação de letras e melodias Elementos fundamentais da música Gêneros musicais diversos (...) CONTEÚDOS DE MÚSICA FUNDAMENTAIS PARA SEREM DESENVOLVIDOS NA ESCOLA 67 Despertar no indivíduo habilidades e o gosto pela música é mais importante do que ensinar uma técnica; sensibilizar para a música precede o ensino de conceitos; a busca o crescimento pessoal vale mais que o simples ensino da matéria; o fazer musical traz melhores resultados que o conhecimento teórico de conceitos; a criação sobrepuja a imitação; a audição é privilegiada em relação à escrita; os desejos do aluno podem ser respeitados quanto a vontade do professor; a pesquisa e a descoberta de materiais sonoros é uma maneira mais rica de se entrar na música do que o trabalho somente com as notas de instrumentos; o gesto expressivo pode mais facilmente chegar ao musical do que o movimento corporal usado somente para fixar noções.

Em relação as oficinas na escola, as mesmas foram planejadas e executadas visando o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos musicais dos sujeitos participantes (alunos). Tratando-se dos conteúdos, os mesmos foram metodologicamente pensados, levando em conta as possibilidades e limitações dos pesquisados e suas faixas etárias, com planejamento das atividades-práticas, tendo duração média de 50 minutos, intentando evitar a falta de interesse e cansaço dos alunos.

2.4 Contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada junto a uma escola da rede pública estadual do município de Cruz Alta – RS, situada em um bairro não central e envolveu as etapas de verificação de estrutura e documentos da escola, pesquisa e análise bibliográfica, desenvolvimento de oficinas de músicas e apresentação de questionários semiestruturados. As oficinas foram ministradas em 13 semanas, com periodicidade semanal de uma hora de duração.

2.5 Sujeitos da pesquisa e coleta de dados

A seleção do *corpus* da pesquisa se deu após a observação do contexto geral do *locus* investigado. Inicialmente a disponibilidade máxima definida foi de seis turmas com dez alunos cada. Destas, três foram ofertadas ao turno da manhã e três ao turno da tarde. Em um primeiro momento, idealizou-se o uso do contra turno, com os alunos-estudantes da manhã participando das oficinas no turno da tarde e vice-versa. Entretanto, não houve adesão em razão da dificuldade de deslocamento de muitos dos alunos no contra turno. Dessa forma, optou-se pela realização das oficinas no turno direto com formação de duas turmas, sendo uma de manhã e outra à tarde.

A seleção do *corpus* da pesquisa foi feita da seguinte forma: foram escolhidos para pesquisa, alunos inscritos nos terceiros, quartos e quintos anos do Ensino Fundamental, de ambos os turnos e conforme o desejo dos mesmos de participar da pesquisa, não havendo critério de exclusão e com a ciência da possibilidade de desistência, se assim os alunos desejassem, conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE C).

Como a identificação pessoal dos participantes não foi divulgada, o reconhecimento de suas narrativas e dos dados coletados foi feito por meio de numeração aleatória atribuída previamente. Assim, os participantes foram denominados ao longo das análises como alunos, com numeração de 01 a 20.

Tendo o levantamento sociocultural como primeira etapa da coleta de dados, pôde-se delinear o perfil social das crianças envolvidas na pesquisa. Os questionários foram respondidos/entregues por 15 das 20 crianças que iniciaram as aulas. Com idades entre os 9 e 11 anos (GRÁFICO 2 no APÊNDICE D), maioria do sexo masculino (GRÁFICO 1), tendo como grupo familiar entre 1 e 7 pessoas (GRÁFICO 3). Quanto ao lazer, brincadeiras, práticas esportivas e assistir televisão são as atividades mais mencionadas (GRÁFICO 4). Ouvir música

e ler também foram atividades lembradas no questionário.

Em relação à socialização, a maioria relatou facilidade em fazer amizades e interagir com outras pessoas. Escolinha de futebol e aulas de violão foram mencionadas como grupos frequentados. Todas as crianças classificaram como boa a relação com os seus familiares. Em relação à saúde, apenas uma relatou ter problemas (bronquite), e 9 crianças admitiram algum nível de ansiedade (GRÁFICO 5). Entende-se como relevante o levantamento em relação à ansiedade devido aos cuidados necessários na abordagem junto a alunos sujeitos a essa condição e também considerando a propriedade de relaxamento proporcionado pela música, desde a apreciação até a execução. Alguns estudos de autores como Krout (2007), Khalfa *et al.* (2003), Bigand *et al.* (2005) e Hatem (2005) indicaram a possibilidade de indução ao relaxamento proporcionada pela simples audição de músicas calmas e harmoniosas.

Tratando-se sobre as vivências musicais, experiências ou hábitos (GRÁFICO 6), pôde-se observar que foram relatados como eventos assistidos: shows, circo, música na TV, *reality shows* e apresentações em igrejas. Cabe destacar que sete dos pesquisados não apontaram nenhuma vivência; 8 manifestaram já ter participado de aulas de violão; 01 de flauta e 5 admitiram que essa atividade foi a primeira experiência de aprendizado (GRÁFICO 7).

2.6 Aspectos do Projeto Político Pedagógico da escola

Como forma de alinhar o mote da pesquisa ao contexto estrutural e à filosofia da escola, foi analisado o Projeto Político Pedagógico - PPP da escola pesquisada. Quanto à visão, a escola busca ser referência pela qualidade em educação e reconhecida pelos resultados no processo de ensino e aprendizagem. A mesma tem como missão a formação de cidadãos competentes para a vida, mercado de trabalho, convivência social e solidária, buscando por valores como ética, relacionamento humano, respeito de ideias, criatividade e sabedoria (PPP, 2018).

Na elaboração do PPP, abordando a dimensão democrática, a mesma se deu pela participação de professores especialistas, descentralizando as decisões e fortalecendo a função social entre todos os segmentos da comunidade escolar, em favor da autonomia, com base nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação - LDB. Dessa forma, criou-se o Conselho Escolar. Enfatizando a filosofia da escola, a mesma busca criar condições para a transformação da realidade dos educandos, tendo como princípio norteador a dignidade e o bem comum dos escolares.

No capítulo seis, em que contextualiza historicamente a comunidade e a escola, o PPP traça um perfil dessa comunidade (PPP, 2018, p. 9):

Nossa comunidade se distribui entre classes: baixa, média baixa e média. Os pais de nossos alunos são trabalhadores, que diariamente buscam o sustento da família e ao oferecer estudo para seus filhos buscam a preparação destes para sua inserção no mercado de trabalho e sua participação social e preparo para a vida. Na sua maioria é composta por alunos carentes, alunos trabalhadores, que trabalham em turno inverso, sendo que os alunos do noturno, vem direto do trabalho para a escola.

Dentro dessa realidade, a escola reconhece a necessidade de aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, consta-se no PPP (2018, p. 10) a seguinte afirmação: “[...] cientes do nosso compromisso em oferecer uma educação de qualidade verificamos que, em alguns aspectos esta instituição precisa de aperfeiçoamento e mudanças, tendo em vista que estamos em processo constante de modernização e atualização”.

Em relação às metas, destacam-se no PPP da Escola (2018, p. 12-13):

Desenvolver ações, projetos e programas que possibilitem o desenvolvimento de uma cultura organizacional que alcance novas competências educacionais e gerenciais; promover a constante atualização tecnológica; adequar a estrutura física às demandas educacionais, à inovação e ao aperfeiçoamento intermitente do processo educacional e estabelecer e fortalecer parcerias para as novas realidades educacionais.

Esses foram os aspectos que mais chamaram a atenção, tratando-se da infraestrutura da escola, ainda, questões voltadas as dificuldades financeiras do estado, impactando na qualidade da educação atual como um todo. Assim, fortalecer parcerias entre diversas instituições, pode ser uma alternativa para uma melhoria significativa no campo educacional.

Analisando o objetivo geral do PPP (2018) da escola, destaca-se a busca por valores e atitudes de suma importância para os educandos como futuros cidadãos. Na contemporaneidade, há uma carência na prática de atitudes e valores que tangenciam aos valores sociais. Pode-se analisar ainda, que o PPP prevê a realização de reuniões para o planejamento dos docentes da escola, visando a aplicabilidade do trabalho interdisciplinar nas áreas do conhecimento.

Por fim, verificamos que o capítulo 15 do PPP contempla a questão da diversidade cultural. Portanto, cabe afirmar, segundo este (2018, p. 30), que “[...] com a mudança de comportamento dos adolescentes, é natural que o jovem se depare com um ambiente escolar totalmente heterogêneo. Essa diversidade é essencial para que ele conheça realidades muito diferentes da sua, e passe a não só aceitá-las, mas a gostar delas”. Essa diversidade é um dos aspectos norteadores ao longo desse trabalho, sendo uma das fontes de conhecimentos, as trocas de saberes.

2.7 Instrumentos e procedimentos da pesquisa

Como preparação para a realização da pesquisa, estabeleceu-se o diálogo com a direção

buscando informações sobre o trabalho da escola com possíveis atividades musicais. Nessa conversa, foi informado que havia apenas um único espaço, onde estavam armazenados os instrumentos da banda da escola. Pôde-se observar que todos estavam sucateados e sem condições de uso, abandonados por gestões anteriores.

Também não haviam registros sobre atividades envolvendo a música na escola. Entretanto, como única atividade aproximada à música, aconteciam momentos lúdicos desenvolvidas por professoras unidocentes. Cabe salientar que essas, não dispunham de habilidades musicais suficientes para a concretização do aprendizado. Ressalta-se que as atividades lúdico-musicais, realizadas pelos docentes, envolviam essencialmente os conteúdos curriculares.

Essas informações, colhidas pelo pesquisador, constituíram um ponto de partida para que se possa entender o “estado” e valorização da música até o início dessa pesquisa. Por meio da análise dos dados coletados ao longo do estudo, elaborou-se um entendimento sobre a valorização da música na escola, suas dificuldades de implementação e desafios em sua efetivação.

2.8 Análise, interpretação e tratamento dos dados coletados

A partir da aplicação dos instrumentos de coleta de dados, as informações foram analisadas qualitativamente, sob a perspectiva metodológica da análise de conteúdo, baseada na concepção de Bardin (2011). Os dados foram interpretados de forma a extrair respostas ao problema proposto, partindo da pesquisa Práticas de ensino e aprendizagem musical em grupo em ambiente escolar.

A análise do conteúdo consiste em uma interferência de técnicas ou meios utilizados pelo pesquisador para compreender os significados que se manifestam por meio da linguagem. Metodologicamente, a análise de conteúdo é assim definida por Bardin (2011, p. 47):

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Dentro deste processo, trabalhou-se a partir da descrição e categorização das informações coletadas, permitindo além da interpretação objetiva das falas dos participantes da pesquisa, a interpretação subjetiva do pesquisador. Com ela, é possível ver o que há por trás das manifestações dos participantes da pesquisa.

Procedeu-se dessa forma o desvendar crítico pela análise de conteúdo em suas três fases.

Segundo Bardin (2011), a primeira delas consiste na leitura flutuante, na *pré-análise*; a segunda no registro, enumeração e classificação na fase de *exploração do material* e a terceira e última, a inferência e interpretação (a partir da fundamentação teórica definida) na última fase, de tratamento dos dados.

Deste modo, procurando desvelar as práticas musicais na escola (*corpus* da pesquisa), buscou-se na análise de conteúdo o suporte para a interpretação das informações levantadas a partir da aplicação do instrumento da pesquisa. Ademais, por meio da análise da linguagem e das mensagens dos participantes, teceu-se uma compreensão que se aproxima da realidade vivenciada na escola, servindo como base para a interpretação da importância da implementação efetiva da música, como um instrumento fomentador de transformação social. Para proceder-se com a análise das informações coletadas por meio dos questionários (APÊNDICE A e B), constituindo respectivamente um levantamento sociocultural e diagnósticos inicial e final, foram criadas 5 categorias para auxiliar na compreensão dos dados.

A análise dos dados qualitativos ocorreu de acordo com a frequência de respostas semelhantes, delineando categorias notadamente bem definidas, como o perfil sociocultural, as vivências musicais, experiências estéticas, questões de aprendizagem e a auto avaliação com *feedback*, sendo de grande valor para futuros projetos na área.

Em razão de desistências/ausências, das 20 crianças inscritas nas oficinas, somente 15 responderam as questões (APÊNDICE A), Levantamento Sociocultural e as questões do questionário 1 – Diagnóstico Inicial (APÊNDICE B). 7 crianças responderam ao questionário 2 – Diagnóstico Final, (APÊNDICE B). Acrescenta-se que houve apenas uma desistência e 4 crianças não entregaram os questionários, embora tenham participado da pesquisa até o final.

2.9 Recursos Instrumentais

Os recursos instrumentais disponíveis na escola foram 10 violões, considerados patrimônios da escola, cifras e tablaturas compiladas pelo pesquisador, além do espaço oferecido pela escola - o palco do auditório. Os violões se encontravam em excelente qualidade, porém mesmo assim, passaram por cuidadosa manutenção pelo professor/pesquisador, antes do início das oficinas.

Figura 1 – Violões em processo de manutenção prévia



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador, 2018

2.10 Práticas musicais *versus* oficinas musicais

As oficinas realizadas envolveram canto coral e violão. O repertório básico proposto pelo professor-pesquisador, foi composto por músicas folclóricas, cirandas e populares contemporâneas, com por exemplo, “O Cravo brigou com a Rosa” (em tonalidade de Dó Maior, compasso 3/4); “Balaio” (em tonalidade de Sol Maior, compasso 2/4); “Trem Bala” (em tonalidade de Lá Maior, compasso 2/4), “Se essa rua fosse minha” (em tonalidade de Lá menor, compasso 4/4) e “Aquarela” (em tonalidade de Sol Maior e compasso 4/4). As cifras, tablaturas e partituras, com com os respectivos acordes e formas de execução constam no anexo E – Cifras/partituras. Os acordes das músicas “Aquarela” e “Trem bala” foram estudados pelos alunos, enquanto das músicas, “Balaio” e “O Cravo brigou com a Rosa”, apenas as melodias foram estudadas, a partir das letras com partituras. Da música “Se essa Rua Fosse minha”, foi estudada a melodia, executada ao violão, a partir da tablatura.

O planejamento da pesquisa a ser cumprida na escola, tratou o trabalho musical na forma de conteúdos procedimentais, valendo-se ainda dos conteúdos conceituais⁴. Essa classificação dos conteúdos de aprendizagem é utilizada por Merrill (1983), que foi recolhida por Coll (1986), sendo adota nos currículos oficiais, segundo Zabala (1999). O autor define conteúdo conceitual como o que é preciso saber e o procedimental o saber fazer.

Foi utilizado Valls (1990), para esclarecer o significado de conteúdo procedimental, o

⁴ Para Zabala (1999), há 3 grupos de conteúdos nos currículos: os conceituais, o procediemtais e os atitudinais.

qual se refere a caminho, processo ou operações, com ordem e critérios determinados, para se chegar a uma meta. Ainda, foi acrescentado Coll (1986, p. 46), através da obra Marco Curricular, para aprofundar a conceitualização. Assim, conteúdo procedimental pode ser definido como "Um procedimento – também chamado de regra, técnica, método, destreza, habilidade - é um conjunto de ações ordenadas e com uma finalidade, quer dizer, dirigidas para a realização de um objetivo".

Ao tratar das técnicas que necessitam prática, foram utilizados conteúdos procedimentais. É o caso das técnicas de pizzicato⁵, arpejo⁶ e digitação, no violão. Assim, segundo Zabala (1999, p. 9), “[...] o domínio de uma técnica ou algoritmo não poderá ser utilizado convenientemente caso se desconheça o porquê de seu uso, ou seja, se não está associado aos seus componentes conceituais”. Por essa razão, foi explicado aos alunos a forma de aplicação das técnicas e sua relação com os conceitos teóricos, assim como a sua finalidade, a execução de melodia, harmonia e ritmo, enfim, a performance.

A autora lembra ainda a necessidade da reflexão sobre os exercícios de todas as técnicas musicais citadas acima, bem como as condições em que os conteúdos teóricos devem ser relacionados ao uso prático nas diversas situações significativas para os participantes da pesquisa. A demonstração através de modelos, também é considerada importante pela autora, além da prática orientada os alunos. Progressivamente, assumem o controle de suas ações.

Para o aprendizado do violão, como técnicas básicas para buscar a performance do aluno, foram estudados o pizzicato, o arpejo e a digitação, que ao envolverem repetição na prática, visam desenvolver a motricidade e, conseqüentemente, a fluência na execução. Segundo Zabala (1999, p. 15) “[...] não basta realizar alguma vez as ações que conformam um conteúdo procedimental. É necessário que estas sejam suficientes para que cada aluno chegue a dominá-las, o que envolve exercitar as diferentes ações ou passos desses conteúdos de aprendizagem tantas vezes quantas seja preciso”. Por isso, os alunos foram orientados a exercitar as técnicas citadas, não apenas na aula, mas em casa também. Após desenvolvidas, conforme as possibilidades (muitos alunos não possuíam o instrumento em casa) a partir destas técnicas básicas, passaram a ser trabalhados os acordes (harmonia) e trechos melódicos, visando a assimilação da posição das notas no braço do instrumento. Após essa etapa, como forma de aplicação de todos os conhecimentos técnicos, passou-se a trabalhar o repertório, com músicas de execução simples.

⁵ Pizzicato: (It., “beliscado”) Instrução para fazer soar as cordas de um instrumento beliscando-as com as pontas dos dedos.

⁶ Arpejo: (It. Arpeggio, “à maneira da harpa”). A sucessão de notas de um acorde que soam em sequência (...).

Inserindo as novas tecnologias para o processo de ensino-aprendizado da música, como mecanismo diferenciado e eficaz na construção de conhecimentos diversos. Vieira (2015, p. 79) comenta que: “Contribuindo com o ensino da música em sala, está a inserção de novas tecnologias, [...] conexão com a aula de música incidiu sobre as percepções mais sensíveis do aluno e acelerou o processo de aprendizagem da prática e da teoria musical”. Tendo em vista isso, o uso de novas tecnologias como mediação pedagógica para o ensino, mostra-se como uma ferramenta ativa que auxilia no processo de aprendizagem dos alunos.

Em relação a atividade de canto, o trabalho envolveu o mesmo repertório trabalhado com o violão. Além dos conteúdos práticos, conceitos básicos de altura, duração, intensidade e timbre, assim como melodia, harmonia e ritmo, foram abordados com base no livro *Teoria da Música* (MED, 1999). Relata-se que o canto de repertório foi trabalhado ao longo das aulas de música.

Durante as atividades práticas, realizadas com os participantes da pesquisa, ocorreu inicialmente a apreciação das músicas selecionadas pelos pesquisadores. Posteriormente, precedeu-se o canto das mesmas, etapa na qual foi realizada uma atividade extra de audição e expressão que contou com a elaboração de desenhos pertinentes as sensações provocadas pela audição das músicas, resultando na produção das imagens mentais. A seguir a Figura 2 que faz referência a imagem produzida por um aluno da turma 1, inspirada pela audição da música *Aquarela de Toquinho*.

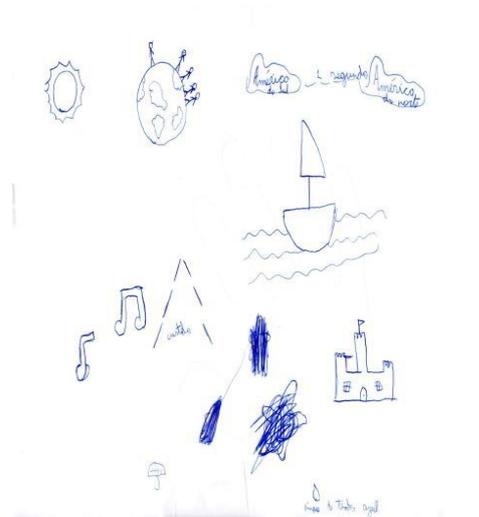
Figura 2 – Desenho feito por aluno da Turma 1



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador, 2018.

Já a Figura 3 mostra o trabalho de um aluno da turma 2, ao produzir um desenho inspirado também na música *Aquarela*.

Figura 3 – Desenho feito por aluno da Turma 2.



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador, 2018

Para uma melhor compreensão sistemática das práticas realizadas nas oficinas, foi elaborada uma pequena amostra das aulas em ordem cronológica, conforme registros do pesquisador, disponibilizando os conteúdos trabalhados, número de alunos e demais observações descritas abaixo.

Turma 1: Teve suas oficinas realizadas nas segundas-feiras a tarde. A aula 1 contando com a participação de 7 alunos, iniciou-se pela explicação sobre as atividades, normas e disciplina para o bom andamento das atividades. Distribuição de material explicativo (APÊNDICE D) sobre as partes e cordas do violão com os nomes e os números dos dedos de mãos direita e esquerda com a devida explicação.

Considera-se de fundamental importância as sistematizações do professor nas aulas, nas quais foram distribuídas as folhas contendo os questionários (APÊNDICES A e B, levantamento sociocultural e avaliação diagnóstica inicial, respectivamente). Realizou-se a atividade rítmica envolvendo passos e palmas, visando a assimilação das fórmulas de compasso. A seguir, a Figura 4 demonstra a prática da técnica de pizzicato com alunos da turma 1.

Figura 4 – Prática da técnica de “pizzicato”.



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador, 2018.

Neste encontro, as técnicas “pizzicato” e “arpejo” foram explicadas aos alunos. Pode-se notar que os mesmos estavam concentrados à medida que o professor instruía os participantes a realizarem a atividade prática. A aula 2, contou com a participação de 8 alunos. Ocorreram problemas de concentração dos participantes, causados pela movimentação de alunos de outras turmas no auditório. Foram trabalhados a atividade rítmica, o pizzicato e arpejo. Estava prevista a apreciação da música Aquarela, (Toquinho). Porém, com o pouco rendimento, essa atividade ficou transferida para a aula seguinte.

Se por um lado a pesquisa requeria um esforço e uma dedicação a mais por parte do professor, por outro, permitia a ele fazer o contraponto com a sua prática, problematizá-la e torná-la objeto de discussão e análise na formação inicial do trabalho proposto aos alunos. Sobre esse cuidado, Silva, (2013, p. 175), destaca que “Isto, certamente, constituiu-se num diferencial importante [...] e pode ter contribuído, juntamente com outros fatores, para melhorias significativas no trabalho dos professores em sala de aula”.

A aula 3 foi realizada com 6 participantes, pois os alunos da turma do 5º ano não tiveram aula neste dia, portanto, não participaram da atividade proposta. Nesta aula de música os alunos fizeram a apreciação da cantiga popular “O cravo brigou com a rosa”, sendo que na primeira execução apenas ouviram e na segunda, com o texto, foram convidados a cantar. A maioria dos alunos não conhecia a obra, o acompanhamento do professor com o violão facilitou o conhecimento da melodia pelos alunos.

No quarto encontro, estiveram presentes 10 alunos que estudaram por alguns minutos o pizzicato e o arpejo. Foi planejado para essa aula a digitação no violão, mas devido aos alunos

na sua maioria não terem o violão para a prática em casa, optou-se por reforçar o estudo do arpejo. Ao ser solicitada a entrega dos questionários (APÊNDICE A e B), um aluno revelou que estaria desistindo das oficinas, conforme possibilidade já esclarecida no TCLE. A seguir a Figura 5 mostra os alunos praticando a técnica do Arpejo.

Figura 5 – Prática da técnica de “Arpejo”.



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador, 2018.

Nesta atividade pôde-se observar que alguns alunos tiveram uma facilidade maior no arpejo do que no pizzicato. Talvez isso se deva pela diferença entre os sons das cordas que tornam menos monótono o exercício.

A aula 5 contou com a participação de 10 alunos. Inicialmente ocorreu a apreciação da música Aquarela (Toquinho), com diversas repetições. Durante a terceira e quarta vez, os alunos ouviram e fizeram um desenho a pedido do professor, a fim de expressar as sensações causadas pela música no imaginário. É possível destacar a importância da música como possibilidade de inserção dos alunos no meio social, tangenciando para uma formação humana, crítica e cidadã. Salienta-se que após a execução da música, os alunos que ainda não haviam terminado, continuaram a atividade em silêncio.

A aula 6 proporcionou aos participantes uma surpresa que foi a chegada de duas intercambistas vindas da Tailândia e Alemanha, que contribuíram com a socialização de experiências e vivências possibilitando o êxito desta aula. Neste encontro 7 alunos participaram. No transcorrer da aula, uma das intercambistas cantou uma música, acompanhada pelo professor-pesquisador. Pode-se afirmar, conforme relato das intercambistas citadas, que elas

estudaram as mesmas técnicas dos alunos da pesquisa e os acordes e harmonia da música Trem bala. Foi perceptível o encantamento dos alunos após o contato com as meninas, com as quais o professor se comunicou em outro idioma.

A Figura 6 mostra o momento em que as intercambistas estudavam os acordes e participavam da música apresentada.

Figura 6 – Participação das intercambistas



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador, 2018.

A aula 7 teve a participação de 5 alunos. A mesma iniciou pela audição e canção das músicas, Aquarela e O cravo Brigou com a Rosa. Logo após, os alunos retomaram o estudo das técnicas de violão. Essa dinamização das aulas, invertendo a ordem das atividades ao nosso entender, entusiasmou os alunos ao iniciar as atividades de violão. Já a aula 8, contou com 10 alunos, sendo que o professor de música teve dificuldade em afinar os violões devido ao uso do auditório da escola por outras turmas no mesmo momento. Findado este desafio, os alunos iniciaram a aula praticando o pizzicato. Transcorrido este período, alguns passaram a estudar o arpejo após conseguirem concluírem, sem dificuldades o pizzicato.

As dificuldades transcorridas nesta aula, refletem a necessidade de organização de projetos culturais nas escolas. Para a professora Fonterrada (2008), não há ênfase em projetos culturais envolvendo a música nas escolas, o que faz com que esta prática fique por conta do acaso, quando há alunos interessados em tocar e dançar.

No final desta atividade, apenas duas meninas demonstraram maiores dificuldades na execução da primeira técnica, o pizzicato. Após, foi proposta a audição para apreciação da

música Aquarela. Na segunda execução, foi distribuída a letra aos participantes para que a compreendessem. Na terceira execução, os alunos tentaram cantar junto à música que periodicamente era pausada atentando às dificuldades dos mesmos quanto a leitura e ritmo. Considera-se como algo normal que se conheça melhor o início e o refrão das músicas, entretanto, percebeu-se haver maior dificuldade na usualidade do canto fonético das partes não tão conhecidas.

A atividade de número 9 contou com a participação de 7 alunos. Primeiro aconteceu uma atividade prática envolvendo a técnica pizzicato e arpejo. Alguns alunos que já demonstravam domínio das técnicas anteriores, iniciaram a digitação, enquanto outros que participaram de oficinas com o mesmo professor em anos anteriores. Sendo estes, mais experientes e com relativo domínio da técnica, ajudaram voluntária e espontaneamente aos colegas. Também foi trabalhada nessa aula a melodia da canção “Se essa rua fosse minha”, no violão. Abaixo a figura 7 mostra o registro da atividade da aula sobre a prática da melodia “Se essa rua fosse minha”.

Figura 7 – Prática da melodia da música “Se essa rua fosse minha”.



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador, 2018.

A aula de número 9 teve como fato marcante a integração e cooperação de alunos mais experientes, envolvidos à prática de procedimentos melódicos, aplicando as técnicas anteriormente desenvolvidas. Atividades como esta auxiliam no desenvolvimento de valores e atitudes que refletem no meio social, uma vez que a cooperação e a integração são de extrema necessidade para/na contemporaneidade.

Na aula 10, que teve a participação de 9 alunos, além das técnicas anteriores, foram

explicados os conceitos de melodia, harmonia e ritmo. Também foi retomada a melodia da música “Se essa rua fosse minha”, para a qual o professor escreveu a tablatura no quadro, conforme a Figura 8.

Figura 8 – Tablatura da música “Se essa rua fosse minha”.



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador, 2018.

No quadro constante na Figura 8, foi trabalhada a tablatura como uma nova linguagem de escrita musical que foi prontamente assimilada pelos participantes da pesquisa. Esses novos aprendizados perfazem o exercício do ensino-aprendizagem. Assim, os alunos criam um arcabouço de conhecimentos que, conforme relata Santos (2010), é necessário na contemporaneidade a busca constante pelo conhecimento, galgando uma ecologia de saberes. Para a prática pedagógica, ocorre o exercício da docência, fazendo com que os saberes docentes sejam aperfeiçoados.

A aula 11 contou com a efetiva participação de 5 alunos, iniciando-se pela audição da música folclórica “Balaio”, a qual os alunos relataram não conhecer. Isso instigou o pesquisador a realizar 3 execuções, sendo que a segunda teve o auxílio da letra para o acompanhamento, demonstrando resultado satisfatório. Após, a atividade inserida foi a prática das técnicas de violão, a partir desta podemos apurar um efetivo desenvolvimento devido frequência de repetições, seguindo o caminho dos conteúdos procedimentais. A aula 12 foi marcada pela entrega do questionário do diagnóstico final, que teve por incumbência coletar dados visando uma comparação com o questionário/diagnóstico inicial da presente pesquisa.

O último encontro, o de número 13, da turma 1, centrou-se na socialização e discussão de experiências através de uma roda de conversas, objetivando dar voz aos alunos para que refletissem e manifestassem seu pensamento sobre música, oficinas, bem como os recursos

didático-pedagógicos utilizados durante a pesquisa e da prática musical do professor. Destaca-se que foi notável o ganho cognitivo, motor, sensitivo para os pesquisados da turma 1. Situações como estas são indispensáveis para o ambiente educacional, pois os alunos desenvolvem habilidades que podem se tornar presentes nas instituições de ensino.

Apresentamos a partir de agora uma pequena amostra da turma 2.

A **turma 2**, cujas aulas realizaram nas quartas-feiras pela manhã, teve no primeiro encontro a participação de 9 alunos. A aula iniciou-se pela explicação sobre as atividades a serem desenvolvidas, normas e disciplina para o bom andamento das mesmas. Foi distribuído um material explicativo sobre as partes do violão e suas cordas. Ainda, foi salientado na explanação, os nomes e os números dos dedos das mãos, tanto direita quanto esquerda.

A seguir, foram distribuídas folhas contendo os questionários (APÊNDICES A e B, os quais contém levantamento sociocultural e avaliação diagnóstica inicial, respectivamente). Também foi realizada a introdução às técnicas de violão: pizzicato, arpejo e digitação. Destacamos ainda que correu a atividade rítmica envolvendo passos e palmas, afim de que os alunos assimilassem as fórmulas de compasso.

Na aula 2, 10 alunos participaram das atividades, sendo que a maioria deles nunca haviam tocado violão. Ressaltamos que a maior parte da aula foi dedicada ao pizzicato, entretanto, trabalhou-se também a atividade rítmica. Na ocasião, algumas intervenções foram feitas pelo professor e por alguns alunos mais experientes, já que tiveram contato anteriormente com o instrumento utilizado em outra oficina mediada pelo mesmo professor. Adicionalmente, nesta aula a técnica de arpejo foi introduzida. A Figura 9 mostra os alunos respondendo o questionário de diagnóstico inicial.

Figura 9 – Alunos respondendo os questionários



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador, 2018

Foi disponibilizado um tempo maior que o previsto para o preenchimento do questionário-instrumento da pesquisa, dada a dificuldade de escrita de alguns alunos. A maior parte deles tiveram poucas dúvidas, mas quando foi preciso o professor entrevistou, sanando-as quando necessário.

A aula 3 contou com a participação de 10 alunos, iniciando com a prática de pizzicato e de arpejo. A seguir, a atividade passou a ser a audição da música Aquarela (Toquinho), em uma primeira audição o foco principal foi a apreciação e, na segunda, após a distribuição da letra, os alunos leram o texto, para enfim, cantarem juntos com o áudio da música.

A aula 4 teve a participação de 10 alunos. Nesta, ocorreu a execução das técnicas de arpejo e a digitação foi reforçada. A música estudada foi “O cravo brigou com a rosa”, sendo que foi feita a leitura da letra e, em último momento, os alunos cantaram um trecho da música. Assim como no caso da turma 1 (tarde), os alunos relataram não conhecer a música.

O relato que indica o desconhecimento de repertório folclórico ou de domínio público, até pouco, nos impõe a reflexão sobre lacunas que uma educação musical de qualidade pode contribuir para/com a escola pública. Sobre esse aspecto Penna (2008, p. 124) escreve que a educação musical ajuda a: “[...] atender grupos sociais que anteriormente não tinham acesso ao sistema de ensino da música”. No caso, o desconhecimento dos signos tão relevantes como o folclore se impõe como uma demanda urgente.

Contando com 10 alunos, a aula 5 iniciou pela retomada das práticas de pizzicato e arpejo, já com um rendimento melhorado em relação às aulas anteriores. Diante disso, foi possível introduzir a técnica de digitação. A partir da música Aquarela (Toquinho), foi solicitado que os alunos expressassem as sensações provocadas pela audição da música elaborando um desenho, demonstrando a criatividade que a letra e melodia proporcionaram aos alunos.

A aula 6 teve a participação de 9 alunos. No início da aula, foram explicados os conceitos de melodia, harmonia e ritmo. Como forma de dinamizar os trabalhos, foi invertida a ordem das técnicas de pizzicato, arpejo e digitação, as quais foram praticadas no terço final da aula.

Na busca de subsídios para romper os desafios e expandir o ensino da música na escola pesquisada, no atendimento de novos grupos, torna-se necessário utilizar novas propostas e inovações. Bittencourt (2003, p. 38) salienta que: “[...] “a escola como ponto de partida torna-se uma questão teórico metodológica que possibilita investir de maneira inovadora e que fornece condições de incluir toda uma série de novos personagens na história das disciplinas escolares”.

A aula 7, contou com a participação de 10 alunos. Durante a execução das técnicas de pizzicato, arpejo e digitação, observamos a ocorrência da mediação, visto que em um dado

momento, um aluno se colocou a ajudar outros colegas. A partir disso, ao notar que outros alunos haviam entendido a atividade, o professor os incentivou a contribuírem na prática da mediação. É importante ressaltar que os alunos foram bastantes receptivos e participativos nesta atividade, esses são elementos que podem influenciar na mediação e introdução da “música” na escola efetivamente.

Na parte final dessa aula, foi trabalhada a música Trem Bala (Ana Vilella). Dessa apreciação, constatou-se a proximidade com o repertório que os alunos estavam acostumados a ouvir. Notou-se um entusiasmo maior com a atividade, por ser uma música mais recente. A partir daí o professor pode construir relações por meio de procedimentos pedagógicos, resultando em práticas criativas, fecundas, em um despertar para o conhecimento musical. Segundo Penna (2015, p. 30).

[...] o homem construiu, em seu desenvolvimento histórico, a música como uma linguagem artística, estruturada e organizada. Como uma forma de arte – cuja especificidade é ter o som como material básico –, caracteriza-se como um meio de expressão e de comunicação. Meio de expressão, por objetivar e dar forma a uma vivência humana, e de comunicação por revelar essa experiência pessoal de modo que possa alcançar o outro e ser compartilhada.

A partir desses prismas, seguimos com as atividades na aula 8, com 8 alunos. Dinamizando as atividades, invertemos a ordem das mesmas. Iniciamos a aula pela audição para apreciação da música folclórica “Balaio”, momento em que, a exemplo da turma 1 (tarde), os alunos manifestaram não conhecer toda a música, que é parte do folclore. Na atividade, os alunos conseguiram cantar até determinado trecho, tendo maior dificuldade no refrão. Após, na parte final da aula a atividade passou a ser a execução das técnicas de pizzicato, arpejo e digitação.

No início da aula 9, com a presença de 10 alunos, foram explicados os conceitos de melodia, harmonia e ritmo. Após, foi retomado o estudo de pizzicato, arpejo e digitação. |Ao final, com a aplicação da prática de digitação, foi trabalhada a execução da melodia da música “Se essa rua fosse minha”, para a qual o professor escreveu no quadro a tablatura simplificada e a compreensão foi relativamente assimilada pela maioria.

Demerval Saviani é o principal representante da tendência histórico-crítica, também denominada crítica-social dos conteúdos, segundo Aranha (2006). Esta tendência baseia-se nas ideias de Gramsci (1986), Suchodolski (1984), Snyders(1993) e Álvaro Vieira Pinto (1969), em que a escola constitui-se como mediadora entre sociedade e aluno. Ainda, é um espaço onde é possível alcançar o saber elaborado, que não tem valor em si mesmo, sua significância se dá a partir do potencial que ele possui para possibilitar ao aluno a compreensão e a prática social

transformadora.

A aula 10 contou com a participação de 10 alunos. Nesta, após o estudo das técnicas de pizzicato, arpejo e digitação, foi retomada a execução da melodia da música “Se essa rua fosse minha”. Neste momento notamos que a aplicação da técnica em um trecho melódico promove entusiasmo. Ainda, a aula se torna dinâmica e interativa, e mais uma vez, observou-se a mediação espontânea.

Vê-se que a maior parte dos outros professores, indicando que a implementação do ensino de música tem colaborado para o aprendizado de forma geral, se faz uma colocação óbvia, a qual a implementação do ensino de música contribui no avanço em educação. Nosso entendimento é que, um dos grandes papéis da música na escola é a educação do ser humano. Nesse sentido, Koellreutter (1998, p. 43-44) afirma que:

[...] aquele tipo de educação musical não orientando para a profissionalização de musicistas, mas aceitando a educação musical como meio que tem a função de desenvolver a personalidade do jovem como um todo, de despertar e desenvolver faculdades indispensáveis ao profissional de qualquer área de atividade, ou seja, por exemplo, as faculdades de percepção, as faculdades de comunicação, as faculdades de concentração (autodisciplina), de trabalho em equipe, ou seja, a subordinação dos interesses pessoais aos do grupo, as faculdades de discernimento, análise e síntese, desembaraço e autoconfiança, a redução do medo e da inibição causados por preconceitos, o desenvolvimento de criatividade, do senso crítico, do senso de responsabilidade, da sensibilidade de valores qualitativos e da memória, principalmente, o desenvolvimento do processo de conscientização de tudo, base essencial do raciocínio e da reflexão.

Com 9 alunos, a aula 11 começou com a retomada da música Trem Bala (Ana Vilella), a qual acabou suscitando a reflexão sobre a proximidade de gostos musicais entre os alunos. Muitos conheciam a música, o que facilitou o êxito das ações. Já na aula 12, a qual teve a participação de 10 alunos, foram iniciadas as atividades, como a retomada de todas as músicas propostas inicialmente (Aquarela, Trem Bala, Balaio e o Cravo brigou com a rosa), sendo que as mesmas foram cantadas quase até o fim. Nesse momento, os alunos foram informados sobre a entrega do questionário do diagnóstico final que seria devolvido na aula seguinte. Para a parte final desta aula, foram retomados os estudos sobre as técnicas, tendo a execução da melodia da música “Se essa rua fosse minha”.

A proposta para a aula 13 seria a roda de conversas para reflexões e sugestões da presente pesquisa. Nessa, os alunos seriam convidados a expor suas percepções sobre os encontros ocorridos, bem como os gostos pessoais, impressões, sugestões, o que gostaram ou não nas atividades. Entretanto, a atividade ficou impossibilitada em função do barulho provocado durante a realização de um brechó beneficente que ocorreu no auditório das atividades de música. Fato como este constitui um desafio na perspectiva pedagógica, porém, não deve ser

visto como um empecilho para a (in)efetividade do trabalho escolar.

Sobre este assunto há quem afirme que a ausência de estrutura física e de materiais nas escolas públicas não deve ser desculpa para (in)atividade ou para a pouca qualidade do trabalho pedagógico e defende ainda, que o professor precisa procurar meios para trabalhar com o que está disponível no momento e busque alternativas para a mediação do conhecimento. Segundo Santos (1995, p. 28):

Apontar a inadequação das instalações, a inexistência de recursos materiais, o excesso de alunos por turma, a imposição de programas de ensino ou a sua ausência e o suposto desinteresse e passividade dos alunos de hoje seria permanecer num discurso vicioso, do arrolamento de tudo que falta, de denúncias já colocadas pela Escola Nova ou do sentimento de impotência trazido pelas teorias crítico reprodutivistas em educação.

Entretanto, existe um aspecto a ser observado antes de concordar plenamente com o ponto de vista acima. Além de todos os problemas a que o professor de instituição pública está submetido, a constante procura por soluções alternativas no dia a dia torna penoso o trabalho desse profissional. Infelizmente a rotina do professor de música consiste em lidar também com situações extra pedagógicas, fazendo com que, muitas vezes, essa rotina mine toda a força do profissional, que deveria estar focada nos objetivos pedagógicos, preferencialmente. E o resultado quando se efetiva o processo pedagógico, ocorre assim, a qualidade do ensino.

Na concepção de Paulo Freire na obra “Pedagogia da Autonomia”, o conhecimento deve ter significância para o educando que, através dele, toma consciência de seu papel como agente transformador da história. Portanto, em nosso trabalho, considera-se os conhecimentos prévios dos alunos, buscando sempre o diálogo com eles e suas realidades, conforme a visão do autor.

Optou-se pela enumeração e descrição das aulas pela possibilidade de apontamento dos detalhes que conferiram riqueza à execução da pesquisa, como as ocorrências ligadas aos objetivos destacando a Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP e a Inteligência Musical. Da mesma forma, contabilizou-se o número de aulas, de alunos presentes em cada uma delas, visando construir subsídios para uma discussão dos resultados e considerações finais.

2.11 Questões éticas

Seguindo o percurso da pesquisa científica que envolve seres humanos, o projeto de dissertação foi enviado ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, em 30 de março de 2018, juntamente com os questionários já validados pelos professores do Programa de Pós- Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social - PPGPSDS, a serem aplicados aos alunos participantes da pesquisa.

Foram enviados também o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, em 02 de maio do mesmo ano e o Termo de Assentimento - TA, enviado em 30 de março do mesmo ano, a fim de deixar o mais claro possível os riscos e benefícios promovidos pela presente pesquisa, buscando assim, maior credibilidade e confiança ao estudo, tendo o seu retorno em 22 de junho de 2018. O mesmo foi aceito pelo CEP, o qual autorizou a coleta de dados, com parecer Aprovado. conforme protocolo nº 2.731.151, cuja folha de rosto consta na seção de anexos desta dissertação, juntamente com a carta de autorização pela escola.

Ademais, após a finalização e defesa da Dissertação, os resultados serão disponibilizados e socializados na escola por meio de reunião com os integrantes do *corpus* da pesquisa, de forma a lhes dar ciência dos resultados do trabalho realizado.

3 A MEDIAÇÃO NAS PRÁTICAS MUSICAIS EM GRUPOS

3.1 Da teoria histórico-cultural ao conceito da Zona de Desenvolvimento Proximal - ZDP

As múltiplas possibilidades de ação prática na execução deste trabalho nos levaram a examinar a teoria histórico-cultural, de Vigotsky (1991), a qual se propunha a estudar e explicar a complexidade do desenvolvimento humano, considerando o homem como ser racional em busca pela compreensão da realidade objetiva, com a consequente atribuição de significados e sentidos, em contexto social. O autor considera que o sujeito ao nascer, se torna parte do mundo histórica e culturalmente construído, herdando a organização dada pelas gerações precedentes. Dessa forma incorpora modos de ser, pensar e agir dessa cultura estabelecida. Segundo Vigotsky; Luria (1996, p. 95):

O comportamento do homem moderno, cultural, não é só produto da evolução biológica, ou resultado do desenvolvimento infantil, mas também produto do desenvolvimento histórico. No processo do desenvolvimento histórico da humanidade, ocorreram mudança e desenvolvimento não só nas relações externas entre pessoas e no relacionamento do homem com a natureza; o próprio homem, sua natureza mesma, mudou e se desenvolveu.

Admitida essa evolução baseada no constructo anterior, avança-se examinando o conceito de mediação e Zona de Desenvolvimento Proximal - ZDP. A ZDP se refere à esfera da “quase aprendizagem” que está prestes a acontecer, se tornando uma aprendizagem efetiva. Vigotsky (1991) define os níveis como: o conhecimento atual, consolidado e o potencial conhecimento a ser desenvolvido a partir desse, através da mediação. A mediação, por sua vez, é definida pelo autor como um processo de intervenção, por um elemento intermediário na relação. Segundo Oliveira (1997, p. 26) “[...] a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”.

O mediador, na condição de mais experiente (no contexto escolar, o professor, mas especialmente dentro desse propósito, os alunos com capacidade de liderança), atua como um facilitador e multiplicador no domínio dos conceitos, operacionalizando assim os processos de aprendizagem. Dessa forma, se define operacionalmente a ZDP, segundo Vygotsky (1984, p. 97):

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar por meio da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por meio da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Isso foi observado, por exemplo, na nona aula da turma 1, em que alunos que já haviam participado em processos anteriores, já experientes e com relativo domínio das técnicas, passaram a ajudar voluntariamente aos colegas que demonstravam maior dificuldade.

3.2 A experimentação da mediação nas práticas musicais

Tendo como foco uma das temáticas principais desta pesquisa, neste capítulo, observa-se a incidência da mediação no ensino musical em grupo, tendo Vygostky (1991) como principal referencial. Centradas nas vivências musicais como eixo, propomos uma abordagem de ensino em práticas coletivas, em que pese a necessidade pontual de atenção individual no ensino de instrumentos musicais e canto.

Acredita-se nos potenciais benefícios do ensino musical em grupo, pelas infinitas possibilidades de experiências, reflexão sobre a execução própria e a dos outros, tendo-a como um recurso de aprimoramento a partir de um paradigma. Além disso, a prática em grupo possibilita a experiência de se apresentar em grupo, e julga-se oportuno que essa primeira experiência seja em frente a um grupo entrosado, de crianças que já se conhecem e se relacionam.

Além deste benefício, proporcionado pelo ensino em grupo, a educadora musical Flávia Cruvinel sintetiza mais alguns benefícios. Segundo Cruvinel (2005, p. 80-81):

O ensino em grupo possibilita uma maior interação do indivíduo com o meio e com o outro, estimula e desenvolve a independência, a liberdade, a responsabilidade, a auto-compreensão, o senso crítico, a desinibição, a sociabilidade, a cooperação, a segurança, [...] desenvolve a auto-estima no aluno, na medida em que assimila os conhecimentos de forma eficaz e prazerosa. A partir da interação com o grupo, o sujeito passa a conhecer mais a si próprio e o outro, trocando experiências. Na medida em que essa interação grupal ocorre, o sujeito se sente realizado por fazer parte daquele grupo, com isso, a sua autoestima aumenta, da mesma forma que sua produção e rendimento.

Conhecer mais a si próprio e ao outro, constitui um dos maiores benefícios das práticas em grupo, sendo um ganho possível através do convívio, pela comparação e reflexão, inevitáveis impulsos da natureza humana. A escola constitui-se como mediadora entre sociedade e aluno, sendo um espaço onde é possível alcançar o saber elaborado. Muito além do valor em si mesmo, sua significância se dá a partir do potencial que ela possui para possibilitar ao aluno a compreensão e a prática social transformadora. Este sujeito auto afirmado, produto das práticas em grupo, se torna um potencial mediador, conforme examina-se ao longo deste trabalho.

3.3 Análise de algumas experiências publicadas

Indo um pouco além, admite-se também que a mediação já ocorre como ação concreta em situações extraescolares, ou seja, ela já acontece, consciente ou inconscientemente fora do ambiente formal de educação. Em um estudo, em que embora o objeto principal tenha sido a autoaprendizagem musical, Corrêa (2016) aponta alguns aspectos que também se pode relacionar aos estudos em grupos na forma de ensino e aprendizagem. Segundo o autor, embora a aprendizagem se dê pelas necessidades individuais, amigos e conhecidos da mesma faixa etária, ao se envolverem, acabam se beneficiando através da troca de informações.

Como um exemplo, ao analisar as contribuições possibilitadas pelo convívio em uma banda de jovens, nos aponta Corrêa (*Idem*, p. 33): “As relações que ocorrem entre os membros de uma banda musical, através de interações sociais, possibilitando aprendizagens musicais através do exemplo do outro; as comparações inevitáveis de quem tirou ou tocou melhor [...]” se colocam como uma interessante possibilidade de construção.

Na busca pelo desenvolvimento de habilidades musicais, as atividades desenvolvidas pelo professor-pesquisador de música devem preservar o sentido musical. Segundo Swanwick (2003, p. 58):

O método específico de ensino não é tão importante quanto nossa percepção do que a música é ou faz. Ao lado de qualquer sistema ou forma de trabalho, está sempre uma questão final – isto é, realmente *música*? Existe um sentimento que demanda caráter expressivo e um senso de estrutura naquilo que é feito e dito? Olhar um eficiente professor de música trabalhando (em vez de um ‘treinador’ ou ‘instrutor’) é observar esse forte senso de intenção musical relacionado com propósitos educacionais: as técnicas são usadas para fins musicais, o conhecimento de fatos informa a compreensão musical.

Deve-se também considerar que as aprendizagens não se restringem ao trabalho envolvendo a música na escola, pois fora desta, interações alternativas também ocorrem, constituindo um lastro complementar na construção dos conhecimentos musicais, ou seja, o aprendizado não se dá exclusivamente no ambiente formal de educação, mas advém também das vivências sociais nos círculos dos sujeitos.

Algumas influências externas puderam ser observadas ao longo das aulas desenvolvidas nesta escola. As manifestações de gostos musicais, experiências e contatos com eventos que foram relatados, informalmente nos indicaram contribuições advindas dessas trocas ocorridas fora do convívio escolar.

Em relação às possibilidades de práticas em grupo, segundo Giroux (1997, p. 73): “[...] os estudantes não apenas têm amplas oportunidades de explorar seus talentos e interesses em

um ritmo que possam controlar, como também podem compartilhar seus interesses com outras pessoas. Eles obtêm ajuda tanto dos líderes da turma como de seus colegas”.

Esse aprender perguntando, questionando, observando, reproduzindo e comparando, constituindo um momento de dar e receber é colocado ainda por Corrêa (2016, p. 36) como característica da autoaprendizagem, como elemento motivador, de reflexão e de ensino e aprendizagem.

Nesse processo reflexivo, com as duas vias, de dar e de receber, primeiramente temos o fluxo de informações do mais experiente para o menos experiente. Segundo Campbel (1995, p. 17 *apud* Corrêa 2016, p. 30) “no processo de construção do conhecimento concernente a uma nova música, o músico mais experiente transmite o que ele sabe ao músico menos experiente”.

Observa-se uma fonte de enriquecimento dos conhecimentos musicais por esse convívio. Na outra via, não só pela comparação, pode-se também considerar que mesmo o sujeito que tem uma maior experiência ou um maior conhecimento, em algum momento poderá aprender algo com o outro que é considerado menos experiente. Isso indica que no processo de mediação, deve-se considerar também as contribuições dos menos experientes. O próprio professor, que em sua prática educativa também aprende é um exemplo disso. Esse aspecto também pode ser observado durante o trabalho.

3.4 Análise e interpretação dos dados coletados

A observação e a reflexão sobre as trocas proporcionadas foram pontos essenciais neste estudo. Quanto ao aspecto prático, a partir do referencial de Vygotsky (1991, 1993, 2003), assim como o observado nas demais publicações referidas nesse capítulo, analisa-se as possibilidades de trocas entre os alunos, pelo viés da observação, imitação e do auxílio voluntário, considerando ainda as trocas ocorridas fora do contexto escolar.

A partir de nossas observações, nota-se que os alunos que primeiro atingiram determinados objetivos passaram a ser observados pelos demais, constituindo-se modelos, vindo até a intervirem ativamente, auxiliando aos demais.

Alguns já haviam participado de oficinas anteriores, adquirindo habilidades que acabaram servindo de modelo, direta ou indiretamente. Indiretamente/passivamente a partir da observação e comparação pelos outros, ações características já referidas nesse capítulo. Diretamente/ativamente em ocasiões em que esses alunos mais experientes e que primeiro adquiriram habilidades pertinentes atuaram no auxílio aos demais, como relatado na aula 9 da turma 1, e ainda nas aulas 2, 7 e 10 da turma 2.

Como aspecto relevante na mediação, referente às trocas, a questão 9 do (APÊNDICE

B) nos trouxe um dado do contexto extraescolar que se julga importante considerar: o compartilhamento do gosto musical com amigos e colegas. Essa socialização, constitui uma fonte importante a promover as trocas entre esses alunos. Principalmente nesse contexto, começam a se formar os gostos musicais e as discussões estéticas bom ou ruim, gosto ou não gosto.

Além do cunho estético, quando envolve a prática musical, o compartilhamento se faz ainda mais produtivo. O gráfico 10 (ANEXO D) nos ilustra a partir dos dados levantados na questão 9 a ocorrência do compartilhamento desses gostos musicais, onde 8 dos 15 alunos que responderam aos questionários admitiram os mesmos gostos dos amigos.

No contexto escolar, obteve-se o indicativo de que esse papel de mediador, decorrente das práticas musicais em grupos, possivelmente favoreça a concepção de um sujeito líder, autônomo e conseqüentemente apto à assunção de papéis na sociedade.

4 IMPLICAÇÕES COGNITIVAS E INTELIGÊNCIA MUSICAL

No capítulo quatro, aborda-se as implicações cognitivas do ensino e prática de música na escola e também a inteligência musical, conceito chave na teoria das inteligências múltiplas elaborada por Gardner (2010). Além desse autor, temos como referencial principal neste capítulo Sloboda (2008).

4.1 Implicações Cognitivas

Sobre as possibilidades de desenvolvimento cognitivo, Sloboda (2008) membro da *British Psychological Society*, pesquisador referência no assunto através da obra “A Mente musical: psicologia cognitiva da música” considera a capacidade de envolvimento humano com a música uma habilidade cognitiva, capaz de melhorar a vida emocional por promover emoções. A respeito de música e seus estímulos emotivos, nos diz Antunes (2013, p. 18):

Confirmadas por pesquisas científicas realizadas em muitos lugares e em diferentes épocas, sabe-se que a música pode provocar arrepios de emoções ou nos envolver em lágrimas, que há mais de trinta mil anos nossos ancestrais já produziam algum tipo de música e que esta tinha forte papel na coesão do grupo e na distinção entre o homem e outras espécies. Por que a música sensibiliza tanto o cérebro humano ainda não sabemos, mas com os recursos de que atualmente se dispõe não é difícil perceber como a música é processada pelo cérebro e muitas áreas do mesmo necessitam estar em plena ordem para que seja compreendida e envolvida pela emoção.

Os estágios afetivos da mente humana pressupõem estágios cognitivos, onde se formam as representações interna, abstrata ou simbólica da música, segundo o autor Sloboda (2008, p. 5):

A natureza desta representação interna, e as coisas que ela permite que o ouvinte faça com a música, são a matéria-prima central da psicologia cognitiva da música. Além dos aspectos de cunho científico, o senso comum também consagra as potencialidades da música na construção e aperfeiçoamento dos indivíduos.

A partir das evidências, sobre as relações entre o desenvolvimento musical e os ganhos cognitivos de suas práticas, passa-se a examinar a forma com que se desenvolvem os aspectos cognitivo e linguístico. Segundo Chiarelli e Barreto (2005, p. 3)

A fonte de conhecimento da criança são as situações que ela tem oportunidade de experimentar em seu dia a dia. Dessa forma, quanto maior a riqueza de estímulos que ela recebe melhor será seu desenvolvimento intelectual. Nesse sentido, as experiências rítmicas musicais que permitem uma participação ativa (vendo, ouvindo, tocando) favorecem o desenvolvimento dos sentidos das crianças. Ao trabalhar com os sons ela desenvolve sua acuidade auditiva; ao acompanhar gestos ou dançar ela está trabalhando a coordenação motora e a atenção; ao cantar ou imitar sons ela está

descobrir suas capacidades e estabelecendo relações com o ambiente em que vive.

Outra ideia sobre a importância do ensino musical para reforçar a reflexão, encontra-se na obra de Piaget (1978), em sua teoria sobre a construção do conhecimento simbólico, que indica que este é estabelecido de maneira individual no desenvolvimento da inteligência, em proximidade com as imagens mentais produzidas na experiência musical, assim como as demais artes.

Nesse sentido, percebe-se em nosso levantamento, que 11 dos alunos admitiram imaginar cenas e paisagens ao ouvir músicas. Destes, 5, relataram ouvir músicas em outras línguas, mas não buscavam a tradução, conforme mostra o Gráfico 11 (ANEXO D). Pode-se supor, nesse caso, que o sentido da significação passa a ser da formação de imagens mentais, já que o aluno não considerou a tradução das letras.

Além das imagens mentais, pode-se projetar ao ouvir determinada música, cabe oportunamente lembrar a significativa evolução que se pôde observar através da experiência impressionista na música. Considera-se o auge criativo envolvendo as paisagens sonoras a sensação de “planar” em composições como “Prélude à l’après-midi d’un Faune” (C. Debussy⁷), ouvida cerca de 20 anos após o impressionismo na pintura.

Propõe-se como um exercício de criação e releitura, por exemplo, a representação por desenhos após a audição de um trecho musical pelas crianças, atividade foi desenvolvida na quinta aula das duas turmas. Ainda sobre desafios constantes da prática do professor de música e a sua relação com a escola para Penna (2008, p. 25), a aula de música na escola deve:

[...] ampliar o universo musical do aluno, dando-lhe acesso à maior diversidade possível de manifestações musicais, pois a música, em suas mais variadas formas, é um patrimônio cultural capaz de enriquecer a vida de cada um, ampliando a sua experiência expressiva e significativa. Cabe, portanto, pensar a música na escola dentro de um projeto democratizante no acesso à arte e a cultura.

Tendo em vista isso, pode-se dizer que atividades musicais em ambientes escolares promove manifestações diversas, bem como a democratização e o acesso à cultura. Os sujeitos trocam conhecimentos e vivências quando se relacionam com o meio sociocultural.

4.2 Inteligências Múltiplas

Como alternativa a visão uniforme em uma escola tradicional, mais alinhada ao teste de

⁷ C. Debussy (St. Germain-em-Laye, 22-10-1862, Paris 25-03-1918): Compositor Frances de importante contribuição à música do século XX, sobretudo no impressionismo musical.

Quociente de Inteligência - QI, desenvolvido no início do século XX pelo psicólogo Alfred Binet *Apud* Gardner (2010), desenvolveu uma visão mais pluralista, através da teoria das inteligências múltiplas, a qual delineou forças cognitivas diferentes, contrastantes, mediante o trabalho em um contexto diversificado. Segundo Gardner (2010, p. 16):

Se não tivesse trabalhado junto dessas populações – crianças normais e superdotadas e as que haviam sido normais e sofreram dano cerebral – eu nunca teria concebido minha teoria das inteligências múltiplas (IM, como veio a ser chamada depois). Como a maioria das pessoas leigas e a maior parte dos outros psicólogos, teria continuado a acreditar na ortodoxia do quociente de inteligência (QI): na existência de algo único chamado inteligência, que nos permite fazer uma série de coisas mais ou menos bem, dependendo do quanto somos “inteligentes”.

Não colocando em dúvida o fato de que a primeira visão, tradicional e alinhada ao teste de QI, funcionava bem para certos indivíduos, Gardner (2010) se apoiou em achados científicos ainda inexistentes no tempo de Binet. A ciência cognitiva (estudo da mente) e a neurociência (estudo do cérebro), cuja abordagem chamou de “teoria das inteligências múltiplas⁸”, e das suas implicações educacionais servem como base para este trabalho.

O principal aspecto desta abordagem é o de não centrar a avaliação com um peso maior nas disciplinas relacionadas às inteligências linguísticas e lógico-matemáticas, as quais Gardner (1995), relata que a sociedade coloca num pedestal. Destacando a pluralidade do intelecto, Gardner (1995, p. 15) afirma:

Eu considero as inteligências como potenciais puros, biológicos, que podem ser vistos numa forma pura somente nos indivíduos que são, no sentido técnico, excêntricos. Em quase todas as outras pessoas, as inteligências funcionam juntas para resolver problemas, para produzir vários tipos de estados finais culturais – ocupações, passatempos e assim por diante.

Na visão de Gardner, (1995, p. 15) “[...] o propósito da escola deveria ser o de desenvolver as inteligências e ajudar as pessoas a atingirem objetivos de ocupação e passatempo adequados ao seu espectro particular de inteligências”. O autor acredita ainda que, se ajudadas neste sentido, as pessoas engajadas e competentes são inclinadas a servirem construtivamente à sociedade. Sem dúvidas, esse pensamento se alinha perfeitamente à perspectiva de desenvolvimento sociocultural que buscamos neste trabalho.

Em oposição à escola universalista, o autor idealiza uma escola centrada no indivíduo, considerando que nem todas as pessoas têm os mesmos interesses e habilidades. Não é possível saber tudo e assim, entre tantas possibilidades, escolhas são inevitáveis, sendo importante,

⁸ Teoria das Inteligências Múltiplas, por Howard Gardner, descreve 7 inteligências: Musical; corporal-cinestésica; lógico-matemática; linguística; espacial; interpessoal e a intrapessoal.

segundo Gardner (1995, p. 16), “que sejam ao menos escolhas informadas”. Cabe dizer que não apenas as áreas curriculares devem ser adequadas aos indivíduos, mas também as formas particulares de ensinar. Por fim, esta escola também deve adequar os indivíduos aos vários tipos de vida e de opções de trabalho existentes em sua cultura.

A observação das expressões e vozes das crianças durante as aulas, reflete aspirações, vontades e diferentes afinidades perante a diversidade que o mundo os oferece. A partir do que preconizou Gardner (1995), em relação à função da escola na formação das crianças, dedica-se, em parte do trabalho, a promover a valorização de possíveis talentos que pudessem emergir.

Para Gardner (1995), fica evidente que as crianças que são boas em tudo não são a preocupação principal, mas sim as que não brilham nos testes padronizados e passam a ser julgadas como não tendo nenhum talento. Essas devem ser identificadas e a escola deve encontrar espaços que lhes dariam uma chance de êxito. Não se trata de, após identificar determinado talento, investir exclusivamente neste potencial e sim de ajudar as crianças, reconhecendo suas competências e potencializando-as, ensinando a usar também as demais competências.

Não se consideram as inteligências múltiplas como uma receita para promover o melhor rendimento dos indivíduos, mas como uma estratégia de investir na capacidade de aprendizado a partir da pluralidade da mente, pela operação em conjunto das diferentes áreas de inteligência. Assim, Antunes (2000, p. 2) relata que as “[...] Inteligências Múltiplas não constituem um método pedagógico e sim uma maneira de se pensar o ser humano e uma forma do professor mediar a construção de saberes pelo aluno, e nesse sentido, existem diferentes abordagens possíveis”.

É possível articular o sentido das inteligências múltiplas, com suas diversas possibilidades de abordagem, à ecologia dos saberes teorizada por Santos (2010), reflete na intertextualidade e toda a diversidade de saberes existentes, com semelhanças e diferenças. Segundo Santos (2010, p. 543):

Sendo infinita, a pluralidade de saberes existentes no mundo é inatingível enquanto tal, já que cada saber só dá conta dela parcialmente, a partir de sua específica perspectiva. Mas, por outro lado, como cada saber só existe nessa pluralidade infinita de saberes, nenhum deles se pode compreender a si próprio sem se referir aos outros saberes.

Essa infinidade de saberes, quando trabalhadas dentro de um alinhamento metodológico, torna-se uma fonte de realimentação na construção de um sujeito autônomo e capaz de resolver problemas, visto que mesmo embora as inteligências sejam definidas como específicas, operam em conjunto, segundo o autor. Gardner (1995, p. 18) resume sobre os possíveis benefícios

oportunizados por essa escola ideal multifacetada:

Se pudermos mobilizar o espectro das capacidades humanas, as pessoas não apenas se sentirão melhores em relação a si mesmas e mais competentes; é possível, inclusive, que elas também se sintam mais comprometidas e mais capazes de reunir-se ao restante da comunidade mundial para trabalhar pelo bem comum. Se pudermos mobilizar toda a gama das inteligências humanas e aliá-las a um sentido ético, talvez possamos ajudar a aumentar a probabilidade da nossa sobrevivência neste planeta, e talvez inclusive contribuir para a nossa prosperidade.

A essa premissa, se alinha a motivação sociocultural que direciona este estudo a uma análise da inteligência musical. Todos os seres humanos possuem, em determinado grau, todas as inteligências, mas certos indivíduos se destacam em determinadas áreas. Para Antunes (2013, p. 15): “O trabalho com as múltiplas inteligências não diminui, ao contrário, ainda mais exalta as competências linguísticas e matemáticas, mas percebe o ser humano de forma bem mais ampla, significativamente mais complexa”.

Dessa forma, afirma-se a abordagem às inteligências múltiplas como complementaridade mútua entre as diferentes áreas, de forma que se preserve a diversidade de interesses, ao mesmo tempo em que as diferentes áreas atuem em operação conjunta para a resolução de problemas.

Indo um pouco além, Mendes (2011) lembra que os diversos saberes devem ser oferecidos, para que sejam despertados interesses pessoais, porém, as diversas matérias ensinadas na escola não têm o objetivo de formar especialistas. Segundo a autora (2011, p. 265):

[...] não se ensina matemática na escola com o intuito de formar gênios da matemática. Na verdade, todas as pessoas têm direito a serem expostas a uma larga gama de conhecimentos que integrarão sua formação para a vida em sociedade, sem que exista a expectativa implícita de que se tornem especialistas em um campo específico.

Essa oferta do contato sistematizado dos alunos com os conhecimentos diversos da humanidade, contribuirá com a promoção cultural e em favor de sua formação integral e educação estética.

4.3 Inteligência Musical

Considera-se as possibilidades de contribuição da música como uma das capacidades humanas, partindo dos conceitos da inteligência musical, pelo seu estímulo. Para Antunes (2012, p. 14), “para que esse desenvolvimento cerebral atinja toda sua potencialidade e multiplique seu poder de conexões, necessita de ginástica e esta é, genericamente, chamada de estímulo”. Assim como as outras inteligências específicas, a inteligência musical pode ser a preferencial de determinados sujeitos, mas isso não significa que a música não possa ser

desenvolvida pelos indivíduos que tenham pré-disposição a explorar outras áreas de inteligência.

Mas como podemos apontar a existência de inteligência musical adiantada em uma criança? Para Santos (2002, p. 33) a inteligência musical pode ser definida como “a capacidade de produzir e apreciar ritmo, tom e timbre; apreciação das formas de expressividade musical. Permite a organização de sons de maneira criativa, a partir da discriminação dos elementos musicais”. Interagir com o material musical, manifestar a vontade de envolvimento com este, desenvolver qualquer nível de habilidade no canto ou no manuseio com instrumentos, assim como distinguir sons, são formas de observar um certo grau de inteligência musical.

Pode-se observar um “ouvir ativo” no indivíduo que tem em certo grau uma inteligência musical, quando ele marca com o pé, ou batendo caneta ao ouvir uma música. A própria escuta sensível, que leva à construção de imagens mentais e possibilita a criação e interpretação dos sons, revela uma forma de identificação com essa área de inteligência, conforme a questão 7 do diagnóstico inicial (APÊNDICE B).

Gardner (1995) entende ainda que geralmente as inteligências, embora específicas, operam combinadas. Como exemplo dessa especificidade, considera a inteligência musical uma linguagem independente, ao constatar a considerável capacidade musical de crianças autistas que não conseguem falar. Quando operam combinadas, essas capacidades constituem um trabalho interdisciplinar, de forma que os saberes específicos vêm a se integrar em construções diversas de produtos mais abrangentes.

Walters e Gardner (1986) consideram fundamental que a avaliação e a estimulação aconteçam de maneira adequada. A ênfase nos anos iniciais deve ser a oportunidade, de onde as crianças podem descobrir sobre seus interesses e capacidades peculiares. As crianças muito talentosas, geralmente descobrem sozinhas. Tanto que Gardner (1995, p. 32) relata que:

Quando uma experiência dessas ocorre, geralmente no início da infância, o indivíduo reage abertamente a alguma qualidade ou aspecto atraente de uma determinada área. Imediatamente, ele sofre uma forte reação afetiva; sente uma afinidade especial com aquela área [...]

É a partir dessa oferta de experiências nos anos iniciais que se começa a busca pelo desenvolvimento musical, pelo estímulo e constante avaliação dos métodos a serem utilizados neste estudo com os participantes da pesquisa.

4.4 Análise e interpretação dos dados coletados

Em relação ao presente subcapítulo, analisa-se as seguintes questões: quando a pergunta era se as crianças conseguiam notar a diferença ao se comparar como eram antes e após a experiência de aprendizado musical, explicitado na questão 1 do questionário 2 – Diagnóstico final (APÊNDICE B), 3 crianças responderam afirmativamente, enquanto outras 3 afirmaram não terem notado diferença. Outra criança manifestou-se surpresa por ter gostado das aulas. Pode-se interpretar na assertiva manifesta pelas 3 crianças que houve o aproveitamento, relativa compreensão e um crescimento objetivo quando comparados os momentos anterior e posterior à realização das oficinas.

Quando a pergunta era se as crianças achavam que as vivências musicais ajudaram em outros aspectos, como os estudos nas outras disciplinas e o convívio com os outros, presente na questão 2 do questionário 2 – Diagnóstico final (APÊNDICE B), 5 crianças responderam que sim, tendo respondido negativamente apenas uma criança (GRÁFICO 14).

Em relação ao indicador positivo no convívio com os outros, o considera-se passível de interpretação objetiva, entendendo como um auxílio efetivo ao convívio social. E, de forma indireta, ao suscitar uma maior interação com os colegas, potencializa as trocas em sala de aula, o que ao menos de forma subjetiva, pode nos indicar um fator de rendimento em sala de aula.

Quando a pergunta era se as crianças achavam positivo ter aprendido conceitos musicais como a melodia, harmonia e ritmo, objeto da questão 4 do Questionário 2 – Diagnóstico final (APÊNDICE B), 3 crianças afirmaram ter achado positivo, enquanto uma respondeu negativamente. O interesse no aprendizado de conteúdos teóricos foi representado no Gráfico 12 (ANEXO D).

Supõe-se que conceitos teóricos podem ser entendidos pelas crianças como opostos à prática, demanda sempre urgente para essas crianças quando se trata de atividades musicais. Nesse sentido, o desafio foi estabelecer a relação entre teoria e prática, da forma mais imediata possível, a fim de não deixar se perder o interesse no aspecto teórico como suporte à prática. Interpreta-se que houve a compreensão pelas 3 crianças que responderam afirmativamente à questão. Além disso, foi notado nas oficinas, que as crianças que melhor aceitaram aos conceitos, conseguiram melhor solidificar as suas práticas.

Quando a pergunta era se as crianças julgavam positivo ter conhecido outros gêneros musicais, relativo a questão 3 do questionário 2 – Diagnóstico final (APÊNDICE B), 5 crianças acharam válido ter conhecido outros gêneros musicais. Considera-se o fato dessas 5 crianças que se mostraram abertas ao novo, um indicador subjetivo de que essas possivelmente estejam preparadas para frequentes e duradouras construções de conhecimentos, pois o quantitativo nesse caso, também se coloca como qualitativo, ou seja, quanto mais gêneros são conhecidos,

melhor a capacidade de julgamento e escolha, promovendo também o senso crítico em relação à arte.

De outra forma, quanto menor a gama de gêneros conhecidos, mais limitada se torna a capacidade de reflexão crítica. Outro dado a se destacar, leva a relacionar à vontade em fazer música à essa inteligência específica. Como ilustrado no Gráfico 15 (APÊNDICE D) e conforme a questão 5 do diagnóstico final (APÊNDICE B), 6 crianças manifestaram interesse em continuar aprendendo música, enquanto uma disse ter sido suficiente a experiência vivenciada nas oficinas.

Entende-se que o interesse na continuidade das práticas musicais, evidencia que as crianças mais dedicadas em aprender músicas despertou em um nível razoável, a inteligência musical. E o fato de uma criança se declarar surpresa em ter gostado das práticas musicais, reforça a compreensão da importância da oferta da música na escola, visando despertar a inteligência musical, muito além de apenas promover divertimento.

5 A RESPONSABILIDADE ÉTICA E ESTÉTICO-MUSICAL NO ENSINO

Ao longo do capítulo cinco, aborda-se a ética e a estética musical como pontos importantes e que em nosso entender devem ser assumidos como responsabilidade da educação musical na escola. As discussões orbitam em quatro esferas: o direcionamento do fazer musical, a ética - delineando algumas condições desse fazer musical, a estética - centrada no valor artístico da música e a análise da legislação referente a oferta de educação musical no Brasil e também faz-se uma análise do Projeto Mais Educação por ser uma das formas mais comuns de presença de música na escola.

5.1 O Direcionamento das práticas musicais na escola

Algumas leituras evidenciaram uma cultura de práticas musicais escolares dicotômico. Além do direcionamento a eventos do calendário escolar, ainda o uso para controlar e disciplinar. Esse controle visava a otimização no alcance de resultados, conforme relata Lino (2011, p. 52), constituía-se a chamada “fábrica escolar”.

A autora Gonçalves (2016) em seu artigo “A aula de música na escola: reflexões a partir do filme Mudança de Hábito 2: mais loucuras no convento”, em que reflete a aula de música na escola, a partir do filme “Mudança de Hábito 2: mais loucuras no convento”, nos aponta naquele contexto uma realidade que não difere muito do que acontece nas escolas brasileiras. A autora nos chama a atenção de que nos Estados Unidos, existe camuflada uma hierarquia entre as disciplinas. Percebe-se também, de forma mascarada, que isso existe no Brasil, impondo como tarefa da aula de música, o controle disciplinar.

Segundo Gonçalves (2016, p. 174):

Sabemos que a divisão do tempo entre as disciplinas do currículo, uma das práticas que está consolidada na escola, corrobora para que haja e se desenvolva a valorização de alguns conhecimentos em detrimento de outros no interior da escola. Valores reforçados através de ações, muitas vezes inconscientes, de professores que acreditam que suas disciplinas são mais importantes e de alunos que dão “mais atenção” às disciplinas ditas “mais nobres” A autora salienta que, conforme sua interpretação, “do ponto de vista da escola, já estaria adequado se Deloris⁹ conseguisse disciplinar os alunos com a música”.

⁹ Deloris, cantora de Las Vegas vivida pela atriz Whoopi Goldberg, à convite das freiras da escola *Saint Francis High School*, em São Francisco, nos Estados Unidos, com a missão de “transformar os adolescentes” da escola através da música.

Essa hierarquização das disciplinas, relegando os conteúdos artísticos à um *status* funcional, é uma realidade que podemos comprovar em diversos estabelecimentos educacionais. A temática deste estudo se coloca como uma importante reflexão sobre as condições ideais para as práticas musicais na escola.

Uma das condições relacionadas ao fazer musical que consideradas é o da música com um fim em si. Os talentos desenvolvidos e potencializados, sem dúvidas, se tornam recursos de que a escola pode se valer em suas atividades de calendário, porém, não devem ser pensadas como condição para uma organização dos conteúdos exclusivamente dentro dessa perspectiva.

Há também um aspecto a ser considerado nas orientações para a educação infantil, que diz respeito aos motivos relacionados ao desenvolvimento cognitivo, considerando-se a letra-texto. É preciso levar em consideração, entretanto, que os aspectos cognitivos podem ser desenvolvidos também através de conhecimentos matemáticos ou da linguagem escrita, por exemplo. Os conhecimentos sobre duração dos sons, de altura sonora e timbre também envolvem aquisição de habilidades cognitivas por parte das crianças.

Trabalhar com música na escola envolve muito mais que interpretação da letra de canções. O trabalho pedagógico-musical tem como objeto de ensino, a aprendizagem da música e o que lhe é peculiar e específico, não deixando, em contrapartida, de abordar temas não musicais. De qualquer maneira, é necessário o entendimento de que os elementos extramusicais são periférico.

Também descarta-se as atividades musicais como forma de disciplina, como na escola tradicional de algumas décadas atrás. Segundo Foucault (1976, p. 188-189): “se compra, se diferencia, se hierarquiza, se homogeniza e se exclui. Em uma palavra: normaliza; [...] se estabelece a regularização dos procedimentos e dos produtos industriais”.

Para o autor, a ação disciplinadora visava formar indivíduos semelhantes. Essas práticas concebiam um fazer musical estéril, na medida em que, segundo Postmann (2002, p. 23) “as crianças chegavam à escola cheias de pontos de interrogação. Saíam com pontos finais”. Dessa forma, parece que as crianças serviam como objeto de “formatação”, e não que participavam de processos de construção autônoma. Essa construção autônoma se faz imprescindível, dado o caráter libertador e criativo e das artes.

Fucks, (1991) em sua pesquisa para compreender os vários entendimentos sobre música na escola normal no Rio de Janeiro, descreveu algumas dessas práticas como “Musiquinhas de comando”. A autora entendeu como uma razão para tal procedimento diminuir a sensação de mando das escolas. Tais formas de proceder também estão superadas no atual contexto social.

No mesmo alinhamento, houve a prática do canto orfeônico na década de 1930, na era

Getúlio Vargas, no auge do nacionalismo, cujos ideais de civismo e disciplina o tornaram obrigatório, via imposição pela Superintendência de Educação Musical e Artística - SEMA, coordenada pelo maestro Heitor Villa-Lobos. Nesse contexto se estabeleceram as raízes da cultura da prática musical direcionada à eventos cívicos do calendário escolar no Brasil.

Entende-se que as atividades musicais com finalidade de formação de repertório cívico seja uma das diversas possibilidades em um ambiente escolar, mas que uma polarização direcionando toda a prática para esse fim, reduz o potencial desenvolvimento a uma vivência quase estéril que proporciona o desenvolvimento desconectado do aspecto reflexivo.

5.2 A ética: flexibilização sem prejuízo dos conteúdos

É importante refletir em relação à ética, algumas condições essenciais ao fazer musical. Fernandes (2012), a partir de sua tese de doutorado, elaborou o artigo “Ensino de Música na Escola: formação de educadores”, que trouxe algumas contribuições relevantes a esse trabalho. Entre esses o “saber música” e “o saber ser professor de música”, como condições para que se efetive o ensino e aprendizagem de música nas escolas. Isso envolve, segundo a autora (2012, p. 132) “pesquisa e estudo, permeados pela teoria e prática reflexivas”.

Fica evidente a preocupação com dois papéis que, recorrentemente, se confundem na nossa sociedade. Talvez por falta de professores com formação, muitas vezes o papel do ensino acaba nas mãos do músico, especialista em performance musical, mas não habilitado na questão didática.

Fernandes (2012) destaca, como aspectos amplos: a linguagem musical que faça sentido e envolva professores e alunos em diálogos dinâmicos; conhecimento e prática de linguagem musical, conexões e parcerias com a educação informal, com profissionais, instituições e grupos que desenvolvem trabalhos na área da educação musical e com manifestações culturais e artísticas.

Como aspectos específicos pode-se apontar: a reflexão sobre o ensino e o aprendizado de música na escola e fora da escola; necessidade de abordagem à música do meio sociocultural, assim como o conhecimento musical historicamente construído pela humanidade; construção de conhecimento teórico-prático sobre música como linguagem e forma de expressão.

Em uma construção democrática e dialógica, privilegia-se e valoriza-se a diversidade, embora com conteúdos programados a fim de garantir o desenvolvimento pleno, aceitando as contribuições advindas de cada indivíduo, trabalhando-as oportunamente. Nesse sentido, considera-se as vivências dos sujeitos nos seus círculos, como forma de evitar o distanciamento,

capaz de causar estranhamento na relação professor e aluno. Nesse sentido, segundo Corrêa (2016, p. 37):

O não reconhecimento das práticas de aprendizagem musical dos alunos fora da escola como uma base importante do conhecimento musical adquirido faz com que se desconheçam os processos desse tipo de aprendizagem. [...] Muitas vezes, o repertório ouvido e tocado por adolescentes pode ser um dos pontos que geram distanciamento na aula de música originando preconceitos de ambas as partes.

Refletir essa observação nos remete à discussão de algo recorrente nas aulas de música: o distanciamento. Talvez seja a razão mais comum para o distanciamento na aula de música a questão do repertório, envolvendo a diversidade, as crenças, a realidade social e as concepções estéticas que não podem ser uniformes essencialmente por envolver realidades socioculturais diversas. Penna (2015, p. 41) escreve: “A escola atua sobre experiências culturais já presentes, trazidas pelos alunos de sua vivência familiar e cotidiana”. E as condições prévias que cada aluno traz nesse processo, são muito diferentes no mundo em que se vive.

Em seu artigo “Coeducação musical entre gerações”, Ribas (2016), salienta algo que transcende à questão etária da qual trata, abrangendo também à dimensão da diversidade. Segundo Ribas (2016, p. 148-149):

[...] a educação musical contemporânea põe em cheque a abordagem técnico-instrumental e defende uma abordagem referenciada em música sócio-histórica-culturalmente, colocando o sujeito da aprendizagem no centro do debate e das ações. Nessa perspectiva, os estudantes são percebidos como protagonistas de experiências musicais, que devem se ampliar e se aprofundar diante da dinâmica da diversidade cultural, e da música da atualidade. Isso envolve tensionamentos entre identidades e diferenças musicais diante de uma sociedade reconhecidamente complexa e heterogênea.

Reconhecer a diversidade como potencial distanciador em ambientes de construção de conhecimento é um ponto relevante. Um bom trabalho nesse ambiente requer fundamentalmente cumplicidade e empatia entre os participantes do processo. O exercício da pluralidade é um importante compromisso ético a ser assumido pela música em suas vivências na escola. Segundo Ribas (2016, p. 164):

A pluralidade é uma característica marcante do ser humano; todavia, parece difícil de ser percebida e vivida. A prática musical é uma importante ferramenta para vivenciar a pluralidade. Certamente, a dificuldade de experienciar a diversidade ocorre devido à questão ideológica que visa a naturalizar comportamentos e atitudes homogeneizantes no intuito de controlar socialmente a conduta humana; inclusive no âmbito da música. Isso gera insatisfações, tensões, preconceitos e estereotipias que devem ser superados através de exercícios de alteridade.

Dentro da “ecologia de saberes”, Santos (2010) aborda a diversidade de saberes como manifestações que ora se assemelham, ora se diferenciam em um contexto universal. Segundo

o autor (2010, p. 543):

Sendo infinita, a pluralidade de saberes existentes no mundo é inatingível enquanto tal, já que cada saber só dá conta dela parcialmente, a partir de sua específica perspectiva. Mas, por outro lado, como cada saber só existe nessa pluralidade infinita de saberes, nenhum deles se pode compreender a si próprio sem se referir aos outros saberes.

Nessa perspectiva, procura-se promover a pluralidade ouvindo a todas as vozes, evitando formas de abordagens homogêneas. Através do questionário de diagnóstico inicial (ANEXO B), compreende-se algumas questões referentes a essa pluralidade.

Sobre gêneros prediletos foram mencionados de acordo com a questão 3, (GRÁFICO 8): pop, funk, pagode, sertanejo, rock, rap, “música agitada”. Como gênero que não gostam, conforme questão 3, (GRÁFICO 9), foram mencionados: funk, sertanejo, rock clássica e hip-hop. Como cantor ou banda preferida foram mencionados: Zé Neto e Cristiano; Alok; Mc Pedrinho; Bruno e Barreto; Mc Kevinho; Mc Kekeu, Luan Santana e BTs.

Como músicas preferidas, foram mencionadas na questão 5: “O sol”; “Farra, pinga e foguete”; “Azul piscina”; “Trem bala”; “Por quê você não me atendeu”; “Fake love”; “Beija-flor”; “Aquarela”; “Terra sem Cep” e “Mar de rosa”.

Entende-se que não há como dissociar o ensino de música de uma busca por performance, ou seja, um determinado nível de desempenho técnico. Esse é um dos objetivos dos estudos, mas o rigor deve estar adequado ao perfil dos estudantes, sobretudo às suas faixas etárias. A flexibilização que entende-se como necessária se refere ao programa. O programa é fundamental, visto que seus conteúdos precisam ser didaticamente planejados para que se alcance esse desempenho. Porém, esse pode ser organizado de forma democrática, contemplando os conteúdos fundamentais e respeitando os anseios, as necessidades, e o contexto sociocultural dos sujeitos.

Em relação aos gêneros musicais de preferência das crianças, presume-se a importância do contexto na ação educativa, apontando para a necessidade de receber as informações, as contribuições, os anseios e as condições para uma compreensão dos “porquês” dos gostos musicais das crianças, considerando suas situações sociais.

Tendo o patrimônio cultural imaterial como base para o ensino de música, Queiroz e Marinho (2009, p. 65) defendem que a diversidade cultural pode constituir uma importante referência para o ensino de música, sendo “temática emergente e discutida em qualquer contexto”.

Ao contemplar objetivos diversos, as diferentes expressões culturais abarcam temáticas transversais, contextos sociais; expressões culturais locais, regionais, nacionais ou universais

em consonância com o proposto para a área de música dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997, 1998). Como parte dessa diversidade, destaca-se aspectos musicais de distintas culturas como instrumentos, ritmos, melodias e questões estéticas, lembrando que a música de diferentes etnias constitui a diversidade do patrimônio cultural imaterial do mundo.

Mas todos os aspectos devem convergir para uma proposta de práticas significativas, evidenciando valores simbólicos, para que não se reduzam a práticas mecânicas ou meras reproduções. As atividades de apreciação, interpretação e criação devem, segundo Queiroz e Marinho (2009, p. 68), “partir da pesquisa de aspectos organológicos (descobrimo instrumentos, suas sonoridades, formas de execução, etc..)”.

Entende-se que a música, embora seja um fenômeno universal, não é uma linguagem universal, sendo culturalmente construída, como aponta Penna (2015), a música não é significativa necessariamente para qualquer pessoa. Por isso a estranheza em relação à música de outras culturas. Segundo a mesma autora (2015, p. 23):

Exatamente porque a música é uma linguagem cultural, consideramos familiar aquele tipo de música que faz parte da nossa vivência; justamente porque o fazer parte de nossa vivência permite que nós nos familiarizemos com os seus princípios de organização sonora, o que a torna uma música significativa para nós. Em contrapartida, costumamos estranhar a música que não faz parte de nossa experiência.

Para contemplar essa diversidade, trabalha-se tanto com as músicas de conhecimento comum, quanto com as músicas representativas de cada grupo ou comunidade, priorizando o acolhimento das contribuições individuais, conforme os gráficos 8 e 9 (ANEXO D). Nesse sentido, de acordo com Penna (2015, p. 27).

[...] a função da música na escola é justamente ampliar o universo musical do aluno, dando-lhe acesso à maior diversidade possível de manifestações musicais, pois a música, em suas mais variadas formas, é um patrimônio cultural capaz de enriquecer a vida de cada um, ampliando a sua experiência expressiva e significativa. Cabe, portanto, pensar a música na escola dentro de um projeto de democratização no acesso à arte e à cultura.

Sugerindo uma concepção ampla de música que supere a oposição entre música erudita e popular, a autora (*Idem*, p. 65) considera a “multiplicidade de manifestações como condição indispensável para um projeto de democratização no acesso à arte e à cultura”. Indica ainda, que se acolha a diversidade cultural, conduzida pelo diálogo e pela troca de experiências como forma de evitar a “guetização”, potencial risco do “multiculturalismo¹⁰”. Fonet- Betancourt (2008) define o termo “multiculturalismo” como a realidade fática da presença de várias culturas no seio de uma mesma sociedade, defendendo o respeito às diferenças culturais, porém de forma limitada, por consagrar a cultura ocidental como dominante.

Segundo Penna (*Idem*, p. 95): “O risco da guetização acontece quando, em nome de valorizar as especificidades culturais de diferentes grupos, especialmente aqueles historicamente dominados, acaba-se por prender esses grupos no gueto de sua particularidade, isolando-os”. Aponta ainda como risco do multiculturalismo¹⁰ na educação, cair no “folclorismo”, ou seja, supervalorizar determinado nicho cultural não promove necessariamente uma diversidade, mas pode sobremaneira promover um distanciamento, ao qual a autora define como “guetização”.

Ainda sob a perspectiva ética, deve-se reconhecer a capacidade das crianças, que são atores sociais que constroem a realidade e atribuem sentidos. Nesse contexto, nos alerta Souza (2004, p. 9):

Agimos constantemente como se os alunos sobre música nada soubessem, buscamos ensiná-la continuamente, mal permitindo que expressem interesses musicais diferentes dos nossos [...] a formação de professores e pesquisadores precisa usufruir de forma mais intensa dos benefícios éticos e epistemológicos de uma educação musical entendida como uma prática social.

Logo, nas ações envolvidas nessa prática social nos valoriza-se a voz desses atores sociais, com seus interesses e demandas, em prol do enriquecimento no aspecto sociocultural e a preservação do caráter ético da mesma.

5.3 A estética musical

Para pensar-se a qualidade da música na escola, considera-se conceitos éticos e democráticos, anteriormente discutidos. Essa busca por qualidade não deve implicar na imposição vertical de um discurso conservador sobre gêneros musicais. É fundamental oferecer conteúdo para apreciação ao mesmo tempo em que se recebe as contribuições, numa construção de base dialógica, respeitando anseios, características regionais e locais e não colocando conteúdos “clássicos” acima de sua real importância.

Deseja-se que a música seja disparadora de experiências estéticas que manifestem momentos expressivos de valores culturais, com significados próprios e multiplicadores. Dewey (2010, p. 551) destaca:

A experiência estética é uma manifestação, um registro e uma celebração da vida de uma civilização, um meio para promover seu desenvolvimento, e também o juízo supremo sobre a

¹⁰ Multiculturalismo, é visto comumente como a convivência pacífica de várias culturas em um mesmo ambiente, como um fenômeno social diretamente relacionado à globalização e às sociedades pós-modernas.

qualidade dessa civilização. Isso porque, embora ela seja produzida e desfrutada por indivíduos, esses indivíduos são como são, no conteúdo de sua experiência, por causas das culturas de que participam.

Almeja-se que essa tendência se estenda refletindo na educação do país, resultando na transformação do papel da música na escola. A possibilidade maior de contribuição que se vê parte dos elementos do cotidiano, da diversidade cultural e de um repertório diversificado para após, ampliar de forma enriquecedora os conhecimentos musicais dos alunos, contrapondo-se ao chamado “ensino tradicional”. A esse respeito, segundo Mendes (2011, p. 266):

A Educação Musical escolar não deve se pautar por uma proposta de ensino tradicional, focada em teoria musical para a aprendizagem de um instrumento. O ensino tradicional inicia-se pela transmissão de conceitos teóricos antes que o aluno possa explorar a vivência musical, muitas vezes priorizando uma compreensão intelectual e inibindo ou desestimulando uma vivência sonora e corporal mais ampla.

Mas pensando-se na qualidade da educação musical, seja qual for o grau de “musicalidade” dos alunos, os mesmos precisam ter acesso aos saberes musicais, sejam eles de natureza formal ou informal, popular ou erudito, de tradição oral ou escrita. Segundo Beyer (1999, p. 10): “[...] não temos conseguido ver essa musicalidade emergir no espaço que por excelência poderia ampliá-la ainda mais: a escola. A impressão que se tem é que a música é algo para se usufruir, curtir, cantar, dançar, tocar, mas não algo para se saber”.

Norteia este trabalho também a dialogicidade no “ouvir” aos anseios dos alunos. Segundo Louro (2016, p. 275):

Cabe ressaltar que o uso de um repertório proposto pelo aluno é uma busca de diálogo. A partir dessa música significativa, podem ser reconstruídos novos significados que abrangem, entre outros, um olhar crítico sobre os conteúdos veiculados e a sua relação com uma “realidade social” mais ampla e provavelmente repleta de necessidades humanas urgentes.

Porém a autora deixa claro que não basta a valorização às propostas dos alunos, considerando que não há como dissociar do compromisso para/com a proposta pedagógica, sem a qual a significação não se concretizará. Prossegue a autora: (*Idem*, 2016, p. 275)

[...] é importante destacar que o simples uso de um repertório de significado para o aluno não garante por si só a postura pedagógica que estou descrevendo, mas antes é necessário utilizar-se de tal significação para construir a postura crítica que não deve se ater apenas às sonoridades e estruturas musicais, mas deve também tratar da crítica aos diversos interesses estabelecidos pelos veículos midiáticos, bem como aos fatores sociais que se encontram atrelados a estes. Tal crítica da mídia não se constrói a partir de um olhar “tudo isso é porcaria, vamos ouvir e tocar música ‘boa’ ” e sim de um olhar sociológico que busca compreender as relações sociais do próprio tempo em que vivemos e os modos de pensar de nós mesmos, alunos e professores, e dos diversos grupos sociais que estão próximos a nós.

Nesse sentido, pôde-se entender pelas expectativas dos alunos com os quais trabalhou-se nesta pesquisa, predominantemente uma atmosfera lúdica, de uma música mais para o divertimento. Isso não significou necessariamente uma barreira, mas exigiu uma certa habilidade no momento de se tratar as questões técnicas e conteúdos específicos da música, como condições fundamentais ao fazer musical.

Koellreuter (1999) entende como necessária uma redefinição dos objetivos da educação, envolvendo o conteúdo dos programas, atualizando conceitos e ideias de avaliação e atuação pedagógica. Segundo o autor (1990, p. 4)

Diante do que tenho dito, no Brasil inteiro, por exemplo, mas principalmente no interior do país, a finalidade da educação não pode mais ser a de adaptar o jovem a uma ordem existente ou até suplantada, fazendo com que assimile conhecimentos e saber destinados a inseri-lo em tal ordem - como procede ainda a maioria dos estabelecimentos de ensino entre nós - mas, pelo contrário, ajudá-lo a viver em um mundo, que se transforma diariamente, tornando-o capaz de criar um futuro digno para si mesmo e para seus filhos.

Koellreuter (1999) sugere ainda que haja um lugar equivalente ao das ciências e da tecnologia para as artes e a educação estética e humanista. O autor julga anacrônica a conservação de currículos e critérios estéticos e artísticos, face as transformações econômicas, políticas e sociais, o que merece no mínimo uma reflexão e análise.

Kleber (2016), no seu artigo *Projetos sociais e educação musical em que rediscute sua tese de doutorado A prática de Educação Musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro* (2006), propõe a reflexão sobre a produção de conhecimentos centrada na realidade social, questionando a hierarquização na dicotomia da cultura popular e da academia. Segundo Kleber (2016, p. 234):

As implicações para o campo epistemológico da educação musical incidem em uma visão que reconheça que a produção de conhecimento pedagógico-musical deve considerar múltiplos contextos da realidade social, dissolvendo categorias hierárquicas de valores culturais. Para tanto, é preciso refletir sobre as categorias dominantes de mérito artístico e pedagógico, questionando, problematizando, borrando os limites das estruturas de avaliações e julgamento de práticas musicais. Faz-se necessário, também, reexaminar as relações entre o conhecimento da cultura popular e o conhecimento estabelecido pela academia, como já tem sido proposto pela área de educação musical.

Considera-se as relações entre o conhecimento da cultura popular e o estabelecido academicamente como aspectos norteadores, no sentido de se aproveitar o popular e o erudito, mutuamente complementares, como fontes de conhecimentos diversas que se servem das mesmas matérias, porém, originando produtos culturais diversos.

Sobre o que os alunos entendem como música, a partir de suas vivências, segundo Louro

(2016, p. 278): “Aprender com alunos é possivelmente também estar aberto a considerar como música aquilo que eles definem como tal. É possível que os nossos alunos considerem “música” uma “música com menos de dois acordes”.

Teve-se uma percepção clara disso neste trabalho. Como se trata de crianças, algumas sem uma significativa experiência de musicalização anterior, uma simples melodia já pode significar música, daí a importância de ter-se trabalhado os conceitos teóricos como melodia e harmonia, entre outros.

Por outro lado, julga-se como uma questão de suma importância não subestimar a percepção das crianças, constituindo um repertório apenas sobre temas lúdicos. É preocupante a tendência atual de direcionamento total ao divertimento em detrimento da cultura, deixando de lado a música que além de arte, existe como área de conhecimento, com seus conceitos e implicações específicos.

Rescala (2003), em seu artigo “Música alternativa? Mídia alternativa”, discute aspectos envolvendo a questão da percepção musical pelas crianças, considerando retrógrado o conceito de que a produção para crianças deve ser de fácil entendimento. Segundo o autor: (2003, p.37):

A ideia ainda vigente de que a percepção sonora da criança é mais elementar que a dos adultos é, pois, um grande equívoco. Os fatos levam-nos a crer justamente no contrário: as crianças não somente têm capacidade de absorver sistemas sonoros mais complexos, como também estão mais disponíveis e dispostas a fazê-lo. Sem um repertório auditivo já formado, a criança pode lançar-se a aventuras sonoras com muito mais coragem e desprendimento, pois tudo o que é novo a estimula e atrai.

De fato, em determinados momentos, é o desafio que atrai o interesse dos alunos. Com o cuidado de estabelecer um ponto de partida de acordo com a idade e maturidade das crianças, é preciso confiar no potencial das mesmas de forma a possibilitar uma real construção de conhecimentos a partir de experiências e vivências profícuas.

Dentro do repertório básico proposto, a música “Aquarela”, do compositor Toquinho, com seus acordes contendo algumas notas dissonantes, foi uma experiência interessante como objeto de apreciação, no qual as crianças puderam experimentar uma harmonia um pouco mais avançada em relação às composições mais simples, às quais provavelmente estavam acostumadas.

Em relação à estética, é importante refletir sobre os fatores da formação de repertório e gosto musical. A mídia é preponderante nesse aspecto. Seja através de revistas, jornais, rádio ou televisão, é inegável o poder em ditar tendências. Essa, fomenta uma produção em larga escala de produtos cujo objetivo seja a novidade, muitas vezes em detrimento da qualidade.

Como exemplo, houve o fenômeno da MTV em meados da década de 1990, que segundo

Valdívia, (1999, p. 64-65): “[...] foi construído sobre a premissa de que o consumo de música pelos adolescentes era suficientemente lucrativo para que ela se tornasse competitiva, no atual ambiente da mídia”.

A combinação de imagem e som, a partir da repetição sistemática forma público, principalmente jovem, redundando no reducionismo à moda. A influência da mídia, sobretudo televisiva, pode promover o envolvimento emocional com os símbolos, favorecidos pela imagem. Segundo Ferrés (1996, p. 23):

Se a televisão desenvolve sistemas perceptivos diferentes do que a leitura ativa processos mentais distintos, é lógico que ela também crie um outro tipo de respostas. Se ela favorece a percepção acima da abstração, o sensitivo sobre o conceitual, é natural que tenda a provocar respostas mais emotivas do que racionais. Com isso queremos dizer que as respostas solicitadas pela televisão estão mais dentro da linha “gosto não gosto” do que da linha concordo não concordo. O intuitivo e o emocional terão primazia sobre o intelectual e o racional.

É provável que a produção massificada de bens culturais e homogeneização dos gostos visem a ampliação do consumo. Essa produção massificada se dá, segundo Penna (2015, p. 91) pela:

[...] repetição incessante de fórmulas composicionais, com pequenas variações para configurar uma novidade [...] que possa ser reconhecida como familiar, compreensível e, portanto, significativa, e ao mesmo tempo suficientemente “nova” para levar à compra do atual “sucesso das paradas.

Em estudos sobre as teorias de aprendizagem social, em relação aos conteúdos das mensagens comerciais, diz Brée (1995, p. 42-43): “toda essa aprendizagem pode ser o resultado da natureza repetitiva da publicidade, da frequência da interação com a televisão”.

Entretanto, segundo Penna (2015, p. 92): “nem tudo o que é produzido pela indústria cultural é necessariamente ruim”. A autora lembra, que não cabe negá-la ou excluí-la. É necessário, portanto, reconhecer e trabalhar considerando-a como uma realidade com a qual a sociedade se depara. À influência dessa mídia, estão sujeitos os anseios e os gostos musicais das crianças com as quais se trabalha. É importante levar essa realidade em consideração nas oportunas discussões de cunho estético.

5.4 Análise da legislação e termos normativos acerca do ensino de música nas escolas

A compreensão do processo histórico da educação brasileira elucida a trajetória da educação musical nas escolas públicas. É importante para o pesquisador, enquanto educador musical, compreender o contexto escolar em que se insere: a realidade da escola pública e as

contradições ideológicas de suas práticas pedagógicas.

Queiroz e Marinho (2010) descrevem cinco formas de presença da música nas escolas, algumas sem objetivos específicos de formação musical, como feiras, projetos de lazer, artes cênicas, projetos interdisciplinares, sem abordagem a elementos relacionados à técnica, percepção, criação e prática de música como linguagem específica. Também é recorrente, como recurso metodológico, em disciplinas como matemática, português e história, entre outras, constituindo assim um meio, e não um fim.

Parcialmente atingindo um patamar mais técnico, os autores Queiroz e Marinho citam projetos extracurriculares, como formação de bandas, corais e grupos de percussão, que já implicam em um certo aprofundamento da linguagem musical, com seus conteúdos. Entretanto, por envolver a performance em apresentações, implica na avaliação dos indivíduos devidamente capacitados para tal, pelo domínio técnico, sendo dessa forma, excludentes.

Por fim, a forma que os autores julgam mais abrangente e plena: a música inserida como componente curricular, propriamente como disciplina, estando prevista no Projeto Político Pedagógico da escola e ministrado por professores com a devida formação, contemplando o aprofundamento técnico necessário, e incluindo a todos os alunos.

Os autores salientam ainda a importância das universidades e demais instituições formadoras na contribuição ao processo de definição e estruturação da música na escola, incluindo a qualificação e formação continuada dos profissionais da educação musical. A esses profissionais, atribui a responsabilidade de discutir, refletir sua atuação, acompanhamento e fiscalização das decisões estabelecidas pelas entidades gestoras.

Tem sido grande a luta dos profissionais da educação musical para provar a importância da música na formação dos indivíduos. Segundo Fonterrada (2008, p. 12):

Até que se descubra seu real papel, até que cada indivíduo em particular, e a sociedade como um todo, se convençam de que ela é uma parte necessária, e não periférica, da cultura humana, até que se compreenda que seu valor é fundamental, ela terá dificuldades para ocupar um lugar proeminente no sistema educacional.

A contribuir com a dificuldade da música em ocupar esse espaço, há ainda uma realidade que se pôde comprovar em nosso trabalho: não está claro para os professores, não só de música, que muito do que se pensa ser educação musical, se limita na realidade a, segundo a autora (2008, p. 12-13) “um conjunto de atividades lúdicas que se servem da música como forma de lazer e entretenimento para os alunos e a comunidade, sem sequer tocar na ideia de música como forma de conhecimento”. Isso foi percebido na conversa com outros professores e pessoas ligadas à comunidade escolar.

A educação musical abandonada pelas escolas e pelo governo ocorreu em um momento em que, paralelamente, houve transformações na sociedade, que segundo Fonterrada (2008, p. 13):

[...] se abriu para o lazer e o entretenimento ofertados pelos meios de comunicação de massa, afastando-se a população escolar, cada vez mais, da prática da música como atividade pedagógica, aderindo, em vez disso, aos hits do momento e ao consumo da música da moda, do conjunto instrumental da moda, do cantor da moda.

Concorda-se com essa visão de Fonterrada (2008), que acredita ainda que a ausência da música possibilita como um “hábito danoso”: a imitação do que oferece a indústria cultural, em prejuízo da auto expressão e da tradição cultural, tanto local como universal.

A legislação constitui, segundo Saviani (1978, p. 193) um “instrumento privilegiado para a análise crítica da organização escolar, enquanto mediação entre a situação real e aquela que é proclamada como desejável”. Toma-se essa afirmação como ponto inicial na reflexão sobre a corrente dificuldade de implantação da Lei 11.769, de agosto de 2008.

Penna (2015) vê o espaço para a arte, em suas diversas linguagens, como indefinição, ambiguidade e multiplicidade, em uma legislação de mais de 40 anos. Segundo a autora, as linguagens artísticas já não foram definidas com clareza no texto da Lei 5.692/71, meramente incluindo a música como parte na disciplina de Educação Artística. Embora com seus conceitos específicos, na prática o tratamento tem se dado como polivalência, como se pôde verificar ao longo de nossa experiência como professores do ensino público. Segundo a autora, a música foi a que mais sofreu com transições, mudanças, estando de diferentes formas presente ou ausente nos currículos das escolas do Brasil.

A Lei nº 5692/71 trouxe modificações: a obrigatoriedade de incluir a Educação Artística no 1º e 2º Graus; a Educação Artística passou a englobar Artes Cênicas, Artes Plásticas e Educação Musical. As dificuldades na interpretação de seu Art. 7º (que trazia como obrigatória a inclusão da Educação Artística) ocasionaram manifestações do Conselho Federal de Educação, tais como o PARECER CFE nº 540/77.

Segundo Wolffenbüttel (2009), a música deve estar articulada com o contexto escolar e com as disciplinas, estando inserida no projeto político pedagógico das escolas. Mas na atual indefinição sobre a forma de posicionar a música como disciplina, esta é colocada como conteúdo obrigatório, ficando sujeita a remanejamentos eventuais que em nada contribuem à sua efetivação na realidade escolar brasileira, fato notado ao longo das experiências vividas nas escolas.

A polivalência a que se submete a educação artística também constitui um problema.

Basta lembrar das especificidades de cada uma das áreas (Artes visuais, música, teatro e dança). A busca de recuperação dos conhecimentos específicos de cada uma das áreas artísticas é notada na LDB - Lei 9.394/96. Nessa lei, as expressões regionais no ensino de arte são contempladas. Nos PCNs são propostas 4 modalidades artísticas a saber: artes visuais, música, teatro e dança, não indicando com clareza a forma de abordagem nas escolas em relação a como deveriam ser trabalhadas.

As críticas difundiam a necessidade de se repensar os conhecimentos específicos de cada linguagem artística, refletindo assim, na LDB Lei Nº 9394 de 1996 que trouxe a obrigatoriedade do ensino de arte e nos PCNs que propunham o trabalho com as linguagens artísticas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. [...]

§ 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (BRASIL, 1996).

Doze anos depois, o conteúdo específico de música se torna obrigatório, mas não exclusivo, com a Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008.

LEI Nº 11.769, DE 18 DE AGOSTO DE 2008.

Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 6º:

Art. 26

§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo”. (NR)

Art. 2º (Vetado)

Art. 3º Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos arts. 1º e 2º desta Lei.

Art. 4º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. Brasília, 18 de agosto de 2008.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

Nas Orientações curriculares para o ensino médio, de 2006, Penna vê a busca em compensar o caráter genérico implícito nos parâmetros definidos pelo Ministério da Educação. A autora destacou, entre os fundamentos propostos, o seguinte parágrafo (BRASIL, 2006b, p. 202 *Apud* Penna, 2015, p. 132):

O Ensino de teatro, da música, da dança, das artes visuais e suas repercussões nas artes audiovisuais e midiáticas é tarefa a ser desenvolvida por professores especialistas, com domínio de saber nas linguagens mencionadas. [...] Se a realidade da escola não permitir a prática interdisciplinar recomendável, torna-se mais coerente concentrar os conteúdos no campo da formação docente [...].

A Lei 11.769 acresce à LDB um parágrafo no artigo 26, em que torna a música um conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do ensino de arte na educação básica. Essa nos parece estabelecer a maior lacuna entre o desejável e o real. Não havendo na polivalência o domínio adequado pelo professor unidocente, dos conteúdos pertinentes às 4 modalidades artísticas contempladas. Parece inadequado ao momento econômico das gestões públicas, a divisão da disciplina Artes entre 4 profissionais (professores de música, teatro, dança e artes visuais), com os devidos domínios de conteúdos específicos. Essa tem sido a maior barreira à implementação da música nos moldes desejáveis, nas escolas públicas. Dentro dessa realidade, parece ser mais adequada a implantação da música como oficina do que como disciplina em sala de aula.

A partir da teorização acima, pode-se compreender, em parte, o porquê das instituições educacionais apresentarem dificuldades em contemplar às modalidades artísticas, visto o atual contexto socioeconômico a que estão submetidas as escolas públicas. Sobre esse aspecto Penna (2015, p. 127) entende que “Persiste, portanto, o desafio de levar uma educação musical de qualidade para as escolas públicas de educação básica, que se encontram em fase de expansão, passando a atender grupos sociais que anteriormente não tinham acesso ao sistema de ensino”.

A partir das vivências na escola pública, percebe-se uma certa resistência velada por parte de alguns docentes em relação ao ensino de música. Nota-se que havia uma expectativa também de outros professores e alunos por um trabalho mais lúdico e não voltado ao tratamento de conteúdos específicos da música. Diante disso, verifica-se a existência desse *déficit* na implantação da educação musical nessa escola pública. Compartilha-se com Penna (2015) a preocupação com a educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental (público ao qual se dedica esta pesquisa-ação) e na educação infantil, sujeita exclusivamente ao professor de classe, unidocente.

Em relação à formação do professor de música, o ponto a ser considerado na análise da legislação, é a normatização advinda das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música (BRASIL, 2004a), no momento em que ocorre a transição entre a Licenciatura Plena em Educação Artística com habilitação em música e a Licenciatura Plena em Música.

Entre a “situação real” e a “proclamada com desejável” por Saviani (1978) ainda há uma grande distância. Defasagens e contradições são a tônica no momento de transição, segundo

Bellochio (2010a):

Este momento para a educação musical é ímpar, está politicamente instituído, mas contorna-se em possibilidade instituinte. Está em processo, em devir, em vir-a-ser, em constituir-se. É instituinte porque se impõe como a utopia do “ensino de música como conteúdo obrigatório na educação básica”.

Realmente, ainda se apresenta como utópico o ensino de música como conteúdo obrigatório na educação brasileira. É preciso, em primeiro lugar, que as condições para a implementação da música nas escolas seja criada. É perceptível ainda que não há uma atmosfera plenamente favorável.

Talvez também por isso Penna (2015) tenha apontado a preferência dos formandos pela prática pedagógica em estabelecimentos não escolares especializados em música, em detrimento do alcance social possível nas escolas públicas. São considerados como fatores também: valorização social das escolas especializadas, difíceis condições de trabalho e exigências desafiadoras das escolas públicas de ensino fundamental e médio (tamanhos de turmas, recursos, instalações, indisciplina e violência). Além destes, Penna aponta ainda (2002d, p. 17):

[...] até que ponto a reduzida presença da música na educação básica não reflete o fato de que a educação musical reluta em reconhecer a escola regular de ensino fundamental e médio como *um espaço de trabalho seu*? Um espaço de trabalho que deve ser conquistado pelo compromisso com os objetivos de formação geral e de democratização da cultura, assim como pela busca de propostas pedagógicas e metodológicas adequadas para este contexto escolar e a sua clientela.

Nota-se o quanto é difícil revelar o valor da música na escola, pois existe um pré-conceito que se opõem ao trabalho de conceitos específicos da linguagem musical, em favorecimento de ações mais lúdicas. Preconiza-se que metodologias adequadas possam promover eficiência na atuação de experiência artística e musical, mesmo havendo precárias condições. Entretanto, leis e termos normativos não promovem automaticamente mudanças idealizadas no trabalho no contexto escolar.

Penna (2015) fala de um círculo vicioso em que se torna difícil conquistar reconhecimento e valorização da música na escola pública. Tendo a falta de reivindicação por parte das escolas, acaba ocorrendo a não ocupação desse espaço pela música. Nesse mesmo contexto, a autora lembra ainda da pouca participação das escolas nos debates que antecederam a aprovação da Lei 11.769/2008. Segundo a mesma (2015, p. 156):

[...] a garantia legal do conteúdo de música na escola pode ainda cair no vazio, já que a legislação vigente enfatiza a autonomia dos sistemas educacionais na elaboração e administração de seus projetos político-pedagógicos, de modo que a polivalência poderia ser uma das opções a serem adotadas legalmente por Estados e municípios.

Percebe-se também uma certa concorrência estabelecida entre as diversas linguagens pela presença no espaço artístico. Além disso, as leis complementares como a que segue mostram as implicações genéricas, não trazendo referência direta à música.

LEI Nº 12.287, DE 13 DE JULHO DE 2010.

Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no tocante ao ensino da arte.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O § 2º do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 26. § 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 13 de julho de 2010; 189º da Independência e 122º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

Dentro de todos os aspectos abordados, coloca-se como questão chave a indefinição nos termos “obrigatório, mas não exclusivo”, ponto merecedor de uma reflexão mais profunda. É plausível considerar que ao menos deva ser oferecida a escolha entre as linguagens artísticas, levando-se em contas os saberes diferentes, as inteligências múltiplas e a predileção dentro das artes por uma linguagem específica. Ainda, por quê não oferecer como opcionais as 4 áreas artísticas? Da mesma forma que em algumas escolas o aluno pode optar em relação à prática de educação física entre vôlei, atletismo, futebol ou handebol, se poderia implementar como escolha a prática musical de acordo com o interesse dos alunos, seja como oficina ou disciplina.

5.5 Análise dos documentos institucionais da IES formadora do pesquisador – UFSM

Como ponto de partida, temos o primeiro documento norteador desta análise: o Projeto Político-Pedagógico da Universidade Federal de Santa Maria (2000), em que se destaca o papel constitutivo e estruturador. O mesmo busca contribuir de forma consciente para a transformação social pela produção, discussão e difusão de conhecimento, pautado na ética e na interação com a sociedade, em uma concepção de ensino superior humanizado. Concebe na expectativa do profissional egresso, muito além da qualificação técnica, a possibilidade de através de seu trabalho e ideias, beneficiar à sociedade, assumindo uma função social.

Tratando-se da música, de forma analítica, os documentos apontam na leitura inicial o comprometimento do profissional com as questões sociais – tão necessárias na contemporaneidade. A articulação entre ensino, pesquisa e extensão apresentadas no PPP visam

uma formação integral dos acadêmicos através do envolvimento com projetos de pesquisa e extensão.

A partir do PPP da Instituição, concebe-se o Projeto Pedagógico do Curso - Música Licenciatura Plena- PPC (2010) do Curso de música, tendo como primeiro ponto a grade curricular. Essa não é compreendida apenas como uma enumeração de disciplinas, mas como estabelecimento de um campo de questionamento de temas relevantes, suscitando o amadurecimento intelectual e motivando a prática profissional. As habilidades intelectuais e práticas esperadas no perfil do egresso são planejadas respeitando-se a legislação em vigor.

Estudos de caráter ético são considerados como imprescindíveis à formação dos alunos. Assim como no âmbito da universidade, o PPC do curso é proposto como uma associação entre uma concepção de ensino pautada em senso de responsabilidade pública, uma concepção de sujeito humano e uma avaliação das condições necessárias à formação de egressos capazes de um desempenho satisfatório, a contribuir nas intervenções sociais.

A valorização à ética, à dignidade humana e a avaliação institucional (que possibilite a compreensão e planejamento do seu universo de mudanças) estão previstas no PPC do curso. Da mesma forma, é previsto um grau razoável de flexibilização que permita a atualização constante das atividades acadêmicas, pois, na contemporaneidade há uma diversidade de conhecimentos. Para tanto, é necessária uma formação continuada e permanente visando o aperfeiçoamento das práticas educacionais.

Outros espaços concretos de atuação profissional são considerados, levando os acadêmicos a vivenciarem uma maneira de aprender e ensinar relacionada a eles. Dentre esses outros espaços educativos são considerados: a atuação em coros de empresas, de 3ª idade, Organizações Não Governamentais - ONGs, bandas marciais, movimentos sociais e em escolas de música e conservatórios.

Os conhecimentos musicais e pedagógicos, integrados na matriz curricular do Curso de Licenciatura Plena em Música, buscam possibilitar o desenvolvimento de habilidades e competências inerentes à docência. As propostas de pesquisa em educação musical devem prescindir de espírito crítico e investigativo. A educação musical como área de conhecimento deve ser compreendida como promotora de desenvolvimento do ser humano em sua integralidade.

Os saberes docentes incluem conhecimentos teóricos e práticos de música e da educação. As dimensões de apreciação, execução e criação pressupõem e exigem que o aluno tenha domínio de algum instrumento musical que o possibilite fazer música em grupo ou individualmente. O curso de Licenciatura Plena em Música também propõe a ação

interdisciplinar, com integração a outros campos de conhecimento, sem perder a especificidade da educação musical. A integração é ampla entre os professores ao centro de Artes e Letras e ao Centro de Educação (PPC, 2010).

A análise desta documentação teve por objetivo mostrar como se dá o processo formativo de um licenciado em música pela Universidade Federal de Santa Maria, tendo o Projeto Pedagógico do Curso de Música - Licenciatura Plena, adicionalmente o Projeto Político-Pedagógico da Universidade Federal de Santa Maria. Ambos norteiam para uma formação humanizada e com caráter autônomo do profissional, frente as questões sociais emergentes, tão necessárias na sociedade contemporânea.

Foi possível observar ainda que os documentos analisados contemplam o propósito de inovação, sustentabilidade, inclusão, acesso, acessibilidade, cooperação, inserção social, qualificação das atividades acadêmicas, valorização das pessoas, expansão acadêmica qualificada e a otimização da gestão institucional. Aspectos como estes direcionam para a construção identitária do profissional da música e as possíveis atuações no meio social, refletindo nos processos dos seus espaços profissionais.

Nestes estudos, realizados nas documentações institucionais da Universidade Federal de Santa Maria, relacionados ao Curso de Música - Licenciatura Plena, foi possível verificar o comprometimento com as questões socioculturais. As mesmas vêm ao encontro da Linha de Pesquisa de Práticas Socioculturais e Sociedade e Contemporânea, cuja linha objetiva a discussão teórica das práticas de intervenção que envolve diferentes faces da formação e do desenvolvimento humano, conforme regimento institucional do Programa de Pós-Graduação (UNICRUZ, 2018). O mestrado em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social da Universidade de Cruz Alta, engloba temáticas educacionais, sociais, de inclusão de tecnologias, entre outras, tendo caráter interdisciplinar, fortalecendo a ligação da instituição educacional com a comunidade.

Pode-se observar que o profissional licenciado em música pela UFSM se torna um agente (trans)formador de ideologias, adicionalmente com o mestrado, de ressignificação social, o que perfaz ainda a ligação muito clara das práticas que possibilitam uma formação integral dos sujeitos, deleitando para a vida em sociedade, sendo muito visível nos participantes da presente pesquisa.

5.6 O Programa Mais Educação como forma de presença da música na escola

Julga-se importante uma breve análise do “Programa Mais Educação”, pelo fato deste

constituir um paradigma em muitas instituições educacionais enquanto oferta de práticas musicais. Como um passo provisório para ampliação da jornada escolar, o Programa Mais Educação tem constituído outra forma de presença da música, entre outras atividades, na escola. Instituído através de uma portaria interministerial em 2007 (Brasil, 2007) e regulamentado através de decreto no início de 2010 (Brasil, 2010a), o programa visa combater as desigualdades nas condições de acesso, permanência e aprendizagem na educação escolar”, tendo, portanto, caráter social.

Esse programa constitui também um caminho para a melhoria do desempenho educacional, a garantia da proteção social e ainda a formação para a cidadania. No entendimento de Penna (2011), a educação musical na escola deveria se relacionar à perspectiva da educação integral, em função da qual deveriam ser estabelecidas a organização curricular e a jornada escolar, e a partir de um profissional capacitado. Segundo a legislação, (Brasil, 2010^a):

A jornada escolar diária será ampliada com o desenvolvimento das atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, *cultura e artes*, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades.

Na prática, o programa tem sido desenvolvido por voluntários, sem formação universitária ou mesmo de nível técnico em música, também chamados de monitores. Nesse sentido, seus trabalhos “serão considerados de natureza voluntária, na forma definida na Lei nº 9.608, de 1998” – Lei do Voluntariado (Brasil, 2009d, Art. 12, caput e § 3º). Há nesse contexto o risco do provisório se tornar efetivo, podendo trazer prejuízos importantes. Como exemplifica Kuenzer (2000, p. 92):

A educação não suporta voluntariado, improvisação, práticas missionárias ou outro tipo de caridade, já que direito, e não benesse. Por isso, exige tratamento profissional competente, assegurado por relações de trabalho claramente regulamentadas. Assim como a ninguém ocorreria passar por uma cirurgia feita por um jornalista, ser defendido por um vendedor ou encomendar um projeto de construção a um bibliotecário, as crianças e jovens têm direito a ser educadas [sic] por professores adequadamente capacitados, e com seus direitos respeitados, como acontece em todos os campos profissionais.

Dessa forma, julga-se o programa válido como uma estratégia provisória para a efetivação da expansão da jornada escolar, assim como ao trabalho envolvendo ensino e aprendizagem musicais nas escolas, mas a implantação das escolas de tempo integral talvez se consolidasse se estivesse baseada na expansão dos quadros docentes das redes públicas.

Constante na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), avança lentamente, exceto em poucos municípios a “progressão das redes escolares públicas urbanas do ensino

fundamental para o regime de escolas de tempo integral” até 2006 (Brasil, 1996).

Cabe acrescentar que quanto mais projetos, programas e atividades envolvendo a temática musical, maiores serão as probabilidades de a música ser fator de promoção de desenvolvimento social, contemplando um maior número possível de sujeitos.

5.7 A docência pelo viés democrático: generosidade como linha de conduta

Quem educa com paixão, ainda que sujeito às intempéries comuns ao ser humano, acaba transparecendo e promovendo o humor no ambiente. Permite e se permite, sem abdicar da seriedade necessária, momentos de descontração, confraternização, não desperdiçando o momento do elogio e do incentivo. Na mesma corrente do pensamento de Paulo Freire, sobre a competência profissional e generosidade, nos diz Rossato (2002, p. 122): “Ser professor não significa ser diferente e sem humor. Por isso, deve ser alegre, sem ser irresponsável. É urgente transformar nossos ambientes e transmitir essa alegria profunda de quem ama a vida, mas ama ainda mais os portadores da vida, os educandos”.

Ser alegre sem ser irresponsável, em contexto pedagógico, remete mais uma vez ao olhar de Freire sobre a importância da afetividade. Ensinar exige querer bem aos alunos, e precisamos estar cientes de que a frieza e a seriedade não indicam necessariamente uma supra qualidade como professor. Isso não implica na renúncia ao dever ético de manutenção da autoridade (que não significa o mesmo que o autoritarismo). Pois, segundo Freire (1996, p. 159):

Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem querer que tenha por ele.

Esse processo de construção do conhecimento, quando corretamente conduzido, pode ser extremamente enriquecedor, pela oportunidade de trocas. Em um ambiente de diálogo e respeito à liberdade dos educandos, por exemplo, há espaço para o diálogo envolvendo os diversos saberes docentes, dos quais se beneficiam os educandos. Segundo Tardif (2002, p. 36):

Entretanto a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Sobre o compartilhamento de experiências e saberes, a partir de 3 eixos básicos com reflexo direto nas práticas pedagógicas, Nóvoa (1992, p. 25) contribui que: “A pessoa do professor, suas experiências e saberes, a profissão, a escola e seus projetos e ainda propõe uma formação que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de formação autoparticipada”.

Como contrapartida nessa dinâmica de trocas, o professor, como ser aprendiz se vale do aluno para sua constante reconstrução. O docente se faz sabedor de seu inacabamento. Mais uma vez, Freire nos preconiza que ensinar exige pesquisa. Na busca pelo conteúdo e pela forma de ensinar, o professor se atualiza e se completa. Nesse sentido, segundo o autor (1996, p. 32):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

A música como arte e área de conhecimento, fundamental na formação humana, é protagonista inquestionável na integração plena do sujeito, seus papéis e espaços na sociedade. As diversas interações entre os sujeitos direcionam para uma diversidade de novos saberes, que acabam sendo potencializados e (des)construídos em contextos dialógicos.

Os saberes docentes precisam articular conhecimentos práticos e teóricos, como por exemplo, a música é uma condicionante para as implicações cognitivas, sociais, tangenciando para a criação de um arcabouço de vivências e experiências entre o professor e os alunos. Dessa forma, ocorre uma aprendizagem mútua. Para tanto, é necessário um inter-relação e uma expectativa positiva entre os dois, contribuindo pelo viés das trocas de saberes. Ao envolver as emoções, a música se torna promotora de questões afetivas/anímicas. Por sua vez, reflete na sociedade, no tocante de valores, como por exemplo, cooperação, respeito, reciprocidade, entre outros que são indispensáveis para a atualidade.

5.8 Análise e interpretação dos dados coletados

Em relação ao direcionamento das práticas musicais na escola, organizou-se os conteúdos trabalhados privilegiando a música com um fim em si, tendo discutido no subcapítulo inicial a evolução das práticas comuns ao longo da história da educação musical no Brasil.

Quanto à questão da flexibilização sem prejuízo dos conteúdos, organizou-se as oficinas ouvindo aos alunos, considerando seus gostos musicais, se não para utilização no decorrer das oficinas, ao menos considerando seus anseios, de forma que os mesmos se sentissem acolhidos.

Em relação à estética, por se tratar de crianças com mínima vivência em termos de apreciação, foca na própria audição, como forma de oferecer a experiência de conhecer obras diversas.

Sobre a expectativa acerca das aulas de músicas (GRÁFICO 13), 4 crianças esperavam aulas divertidas, 5 esperavam aulas boas, 2 referiram necessidade de ajuda e colaboração dos colegas e uma criança esperava por aulas fáceis. Pela interpretação desses dados, confirmou-se a expectativa lúdica própria de crianças da faixa etária atendida. A necessidade de colaboração dos colegas indica a necessidade de se considerar o viés social por meio da mediação. A criança que declarou esperar por aulas fáceis, pode ser o indicativo de receio demonstrar limitações cognitivas ou de um ritmo cognitivo diferente dos demais.

Sobre as sugestões para as aulas, foram mencionados: que as músicas a serem tocadas no violão fossem também cantadas; que os colegas respeitassem a execução dos outros; que todos escutassem e efetivamente estudassem as letras das músicas, que houvesse mais tempo de aula e também apresentações da turma.

Infelizmente, devido ao tempo limitado de realização das oficinas, aliados à condição de recém-iniciação das crianças nas atividades musicais, não houve como programar apresentações da turma, o que pode ser uma meta para futuros projetos. Uma criança manifestou achar pouco o tempo de aula, o que revelou a necessidade da oferta de música na escola.

Sobre o trabalho do professor, estrutura, espaço e instrumentos, 2 crianças julgaram excelente. Uma criança sugeriu que as aulas fossem no último período do turno, imaginando que dessa forma houvesse um tempo maior de práticas e 4 crianças disseram não ter nada a sugerir.

Sobre a relação entre o real e o desejável, ao examinar-se a linha histórica da legislação e seu estado atual e pela observação *in loco*, pode-se verificar que embora a música tenha passado a ser conteúdo obrigatório no ensino de arte, há uma relativa distância entre o que a legislação buscou garantir e a prática que tem sido possível de modo geral. Embora de forma pontual, a música possa estar sendo bem trabalhada em determinados contextos, muito ainda há por se fazer pela promoção das práticas musicais nas escolas, de forma a considerar as diferenças regionais e sociais. É fundamental a sistemática promoção das condições para essas.

Se por um lado tem sido promovida a formação de professores de música, na prática ainda há dificuldade por estes, em ocupar seus espaços, dado o insuficiente avanço na questão real/desejável. Reforça-se com o estudo que a música na escola tem se apresentado predominantemente com a função de diversão e talvez seja este um dos fatores que expliquem porque a música encontra-se cada vez mais distante de ocupar espaço como disciplina curricular das escolas públicas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todos os resultados obtidos nesta pesquisa dizem respeito a um contexto específico e a um período determinado: Práticas de ensino e aprendizagem musical em grupo em ambiente escolar e não podem ser generalizados ou mesmo transportados para outras realidades. Dessa forma, como inovação, essa pesquisa traz um panorama específico que pode ser ponto de partida para a implantação efetiva da música nas escolas da comunidade, trazendo à tona dificuldades, questões estruturais, recursos humanos, assim como a legislação e aspectos motivadores para tal, como demanda e espaço de ação em favor da música como prática cultural.

No decorrer deste trabalho, dedicou-se atenção às dimensões de vivências musicais: apreciação, literatura, interpretação, técnica e execução, não sendo possível contemplar a composição, que também era parte do modelo espiral fundamentado por Swanwick (2010), em razão das limitações de tempo e espaço que se retoma a seguir.

Promover o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem musical da criança, visando à formação integral do cidadão, foi uma preocupação constante do professor pesquisador nesta dissertação, assim como o cuidado com a apuração dos resultados. A partir da análise dos dados e das observações durante as práticas de ensino e aprendizagem musical e efetiva reflexão, pode-se apontar algumas considerações, destacando aspectos positivos e negativos.

Notou-se na prática de ensino musical e em breve pesquisa sobre metodologias de musicalização, que atualmente tem sido necessária uma flexibilização em busca do interesse do público em aprender música. Métodos mais conservadores aos poucos vêm sendo substituídos.

Constatou-se algumas dificuldades em relação às atividades práticas como: o auditório - local onde ficam os instrumentos musicais e onde havia sido definido como local das aulas, por muitas vezes acabava recebendo atividades de outras turmas fazendo com que as aulas de música tivessem que ser canceladas. Problemas estruturais nas salas de aula fizeram com que as turmas precisassem descer para utilizar o auditório como sala de aula. Dessa forma, em algumas oportunidades não foi possível manter as atividades musicais, pois devido à questão de concentração de ambas as turmas (de violão e de demais estudantes) não houve uma condição essencial ao fazer musical: o silêncio.

Além disso, houve pedido, por parte da direção da escola, em algumas ocasiões, para que não se realizasse as aulas de música devido a essa necessidade de uso do auditório pelas turmas deslocadas até esse espaço. Isso nos evidencia a necessidade de local específico para

determinadas práticas, como foi o caso da música. Enfrentou-se ainda, paralisação de professores da escola, o que conseqüentemente redundou no fechamento da escola em algumas oportunidades.

Em relação às dificuldades na realização das oficinas, no contato com os alunos, notou-se também uma certa resistência por parte de alguns para/com a prática das técnicas básicas para domínio do instrumento, sendo que nem todos praticavam os exercícios, melodias e acordes em casa. Uma possível explicação para a pouca prática em casa, pode ser a grande oferta de jogos eletrônicos e o uso recreativo de aparelhos celulares que acabam, em alguns casos, tomando o tempo de estudo das crianças, sendo mais atrativos do que as práticas musicais.

Sem dúvidas, esse é um desafio que se impõe ao pesquisador. Por outro lado, em alguns casos, em momentos de maior interesse, como nas atividades mais atrativas, os celulares ficaram por momentos de lado, sugerindo que as práticas musicais possam ser uma forma de reverter a tendência de dedicação do tempo livre ao manuseio destes dispositivos.

Notou-se também que, até que a cultura das práticas musicais seja aceita e incorporada ao cotidiano escolar, dificuldades relativas a cooperação se colocaram como barreiras a serem transpostas, como por exemplo, o arranjo que foi necessário, após uma colega unidocente, após a definição das turmas, não liberar os alunos selecionados da sua turma alegando precisar trabalhar conteúdos importantes no horário definido junto a direção para a prática das oficinas. Nem sempre a compreensão é plena. O início da pesquisa teve que ser reorganizado, em razão da pouca adesão na tentativa de turno inverso. Percebeu-se que só seria possível a realização no turno direto.

Em relação aos resultados da pesquisa, pode-se observar a ocorrência de forma espontânea e também incentivada, do exercício de liderança assumida por alguns alunos. Sem dúvida, isso evidenciou, na prática, a ocorrência da mediação, um dos pontos a serem observados a partir da ZDP. Mostrou grande contribuição ao trabalho, a forma natural com que aconteceram as trocas, onde um primeiro aluno a entender passou a auxiliar aos colegas, promovendo uma prática de ajuda mútua entre todos, em exercício de cooperação.

Também foi possível verificar, através dos ritmos diferentes de desenvolvimento dos alunos, uma maior fluência e interesse de alguns em relação aos outros. Esse aspecto nos dá o sentido de validação da pesquisa em relação à inteligência musical, tanto no sentido de aperfeiçoamento dos mais fluentes, como no de incentivo aos que inicialmente não se mostraram tão perseverantes.

Na questão da estética musical, identificou-se a mídia como formadora de “repertório”,

em consonância com o que a bibliografia em referência apontou no capítulo que discutia a responsabilidade estético-musical no ensino. Essa influência da “indústria cultural” não se apresentou como barreira intransponível, mas como um desafio importante ao educador musical.

Dessa forma, em relação aos objetivos propostos para a execução deste trabalho, julga-se de relativo êxito a busca por estimulação ao gosto musical através das oficinas. Com as discussões sobre gostos musicais, construção de repertório, conseguiu-se o protagonismo desejado por parte dos alunos, que se envolveram, enfrentaram a timidez e se articularam de forma cooperativa durante as aulas.

A partir dos dados apurados nos questionários, verificou-se evidências de que as atividades relacionadas à cognição auxiliaram em aspectos relacionados a outras disciplinas, assim como no convívio com os outros, mesmo que de forma parcial. Também observou-se diferenças entre o antes e o depois das atividades, a partir das respostas nos questionários, assim como na roda de conversas.

Ainda foi possível traçar um panorama bem específico referente à escola, assim como a sua comunidade, sobre expectativa, realidade, estrutura e as condições para a implementação efetiva do ensino de música. Pode-se perceber que, embora nem todos os participantes da pesquisa tenham afluído em si o desejo de aprender a música, mesmo com as dificuldades que se colocaram, é justificada a promoção da atividade desenvolvida na escola, visto que todas as crianças puderam vivenciar a participação nas oficinas.

Mostrou-se de grande valia a oportunidade de vivenciar as práticas, experimentando o violão como instrumento, ou o canto, o que talvez não tenha um desdobramento imediato, mas ainda pode ser uma memória para o futuro dessas crianças, que tocaram, cantaram, conviveram, cooperaram, ajudaram e foram ajudadas pelos colegas.

Através dos resultados, pode-se constatar a relevância das vivências musicais possibilitadas no processo de ensino e aprendizagem na escola, em relação à formação humana das crianças envolvidas. Ficou aparente, que mesmo nas crianças em que a inteligência musical não era a área de maior interesse, a partir do esforço, da cooperação e do exemplo dos outros alunos, o desenvolvimento se deu satisfatoriamente.

Acredita-se que esta pesquisa pôde contribuir para/com a área da educação musical em ambiente escolar, bem como, promover novas discussões e reflexões sobre seus aspectos centrais, mediação nas práticas musicais em grupos, implicações cognitivas e teoria das múltiplas inteligências, mais especificamente a inteligência musical, assim como a responsabilidade estético-musical no ensino.

Também se espera que esta pesquisa possa, de alguma forma, estimular a construção do planejamento didático-metodológico, para que se promovam mais atividades envolvendo a musicalização nas escolas, especialmente nas públicas, pelo potencial sociocultural a que essas estão submetidas.

Sob o risco de sucessos e fracassos, entende-se que se vivenciou momentos de inestimáveis trocas para/com os alunos componentes do *corpus* da pesquisa. Em um processo singular no sentido em que, embora possa contribuir de forma geral, não pode ser comparado com outras realidades e nem tampouco tenha produzido conclusões pétreas, firmadas ou imutáveis. Pelo contrário, reconhecendo lacunas, vislumbra-se que esta seja um exemplo para novas pesquisas que possam contribuir para com a construção de novos conhecimentos e soluções para os problemas da educação musical em nossas escolas.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Filosofia da nova música**. Tradução Magda França: São Paulo, Perspectiva, 2011.
- ANTUNES, Celso. **As inteligências múltiplas e seus estímulos**. 6.ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.
- ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. 18 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- ANTUNES, Celso. **Inteligências múltiplas e seus jogos: inteligência sonora**. vol. 8. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail.; VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9 ed. São Paulo: Hucitec/Annablume, 2002.
- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. **Políticas públicas e educação: entre o instituído e o instituinte, conto um pouco do que temos feito**. Porto Alegre, 2010^a. Digitado. (Trabalho apresentado no XIII Encontro Regional da ABEM Sul).
- BARBIER, René. **A escuta sensível em educação**. In REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Cadernos da Anped. Porto Alegre, n. 5, 1993.
- BARBIER, René. **A Pesquisa-Ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber, 2007.
- BARDIN, Laurence. (2011). **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70.
- BETTI, Mauro. **Educação física escolar: ensino e pesquisa ação**. Ijuí: UNIJUÍ, 2009.
- BEYER, Esther. **A abordagem cognitiva em música: uma crítica ao ensino da música, a partir da teoria de Piaget**. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFRGS, Porto Alegre, 1988.
- BAYER, Esther. **Fazer ou entender música?** In: BAYER, Esther (Org.). Ideias em Educação Musical. (Cadernos de Autoria), v. 4, Porto Alegre: Mediação, 1999. p.10-31.
- BIGAND, Emmanuel.; VIELLARD, Sandrine .; MADURELL, François.; MAROZEAU, Jeremy.; DACQUET, A. 2005. **Multidimensional scaling of emotional responses to music: The effect of musical expertise and excerpts duration**. Cogn Emot, 19:1113-1139. <http://dx.doi.org/10.1080/02699930500204250>
- BITTENCOURT, Circe. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, Marcus A. T. e RANZI, Serlei M. F. (Orgs.) **História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003, p. 9-38
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto:

Porto Editora, 1994.

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, 2004a.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. 2006b.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em:
<<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102480>>.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 1997. v. 6: Arte.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais (5a a 8a séries): arte. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Educação integral: texto referência para o debate nacional. Brasília, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Gestão intersetorial no território. Brasília, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Rede de saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral. Brasília, 2009c.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. Resolução nº 04, de 17 de março de 2009. Dispõe sobre os processos de adesão e habilitação e as formas de execução e prestação de contas referentes ao Programa Dinheiro Direto na Escola. Brasília, 2009d. Disponível em:
<<http://www.educacao.ma.gov.br/ListarDocumentos.aspx?download=544>>. Acesso em: 29 maio 2010.

BRASIL. Decreto 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília, 2010a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm>.

BRASIL. Parecer do Conselho Federal de Educação nº 540 de 10 de fevereiro de 1977. Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7º da Lei nº 5.692/71. Brasília, 1977.

BRÉE, Joel. **Los niños, el consumo y el marketing**. Trd. Maria Bertràn Alcázar, Barcelona: Paidós Comuniacion, 1995.

BRUNER, Jerome. **Reggio fuera de Reggio**. *Cadernos de Pedagogia*, n. 307, p. 74-75, nov. 2001.

CHIARELLI, Lúgia Karina Meneghetti.; BARRETO, Sidirley de Jesus. **A importância da Musicalização na Educação Infantil e na Educação Fundamental: a música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser.** Revista Recrearte, n. 3, p. 1-10. 2005.

CIFRA CLUB, **Aquarela.** Disponível em: <https://www.cifraclub.com.br/toquinho/aquarela/> Acesso em: 10/06/2018.

CIFRA CLUB. **Trem Bala.** Disponível em: <https://www.cifraclub.com.br/ana-vilela/trem-bala/> Acesso em: 10/06/2018.

COLL, César. (1986) **Marc Curricular per a l'ensenyament Obligatorí.** Barcelona. Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya

CORRÊA, Marcos Kröning. **Discutindo a autoaprendizagem musical.** In: SOUZA, Jusamara (org). **Aprender e ensinar música no cotidiano.** Porto Alegre: sulina, 2016.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2007.

CRUVINEL, Flávia Maria. **Educação musical e transformação social: uma experiência com ensino coletivo de cordas.** Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005.

DEWEY, John. **Arte como Experiência.** Tradução Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

Dicionário Grove de música: edição concisa/editado por Stanley Sadie: tradução, Eduardo Francisco Alves: Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1994.

FERNANDES, Iveta Maria Borges Ávila. **Ensino de Música na Escola: formação de educadores.** In: Revista da ABEM, Londrina, v. 20, n. 28, p.131-138, 2012.

FERRÉS, Joan. **Televisão e Educação.** Trad. Beatriz Affonso Neves, Porto Alegre: Artmed, 1996.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. 2. ed. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação.** São Paulo: Ed. da UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FORNET-Betancourt, Raúl. **Filosofía e interculturalidad en América Latina; intento de introducción no filosófica .** In: SERRANO SÁNCHEZ, Jesús. **Filosofía actual en perspectiva Latinoamericana.** Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. 2007.

FOUCAULT, Michel. **Vigilar y castigar.** México: SigloXXI Editores, 1976.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FUBINI, Enrico. **Estética da musica.** Lisboa: Edições 70, 2015. FUCKS, Rosa. **O discurso do silêncio.** Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática.** Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas ao redor do mundo.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

GERALDI, Joao Wanderley. **A aula como acontecimento.** São Paulo: Pedro & João Editores, 2010.

GIROUX, Henry A. **Os Professores Como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed Editora, 1997.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história.** 6 Ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, Civilização brasileira, 1986.

GREEN, Anne-Marie. **Les comportements musicaux des adolescents.** Inharmoniques: Musiques, Identités. V.2, p. 88-102, 1987.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo.** Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a12.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2017.

HATEM, Thamine de Paula 2005. **Efeito Terapêutico da música em crianças em pós operatório de cirurgia cardíaca.** Recife, PE. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Pernambuco, 104 p.

KHALFA, Stéphanie; DALLA BELLA, Simone.; ROY, M.; PERETZ, Isabelle. ; LUPIENS, Sonia J. 2003. **Effect of relaxing music on salivary cortisol level after psychological stress.** Annals of the New York Academy of Science, 999:374-376.

KLEBER, Magali. Projetos sociais e educação musical. In: SOUZA, Jusamara (org). **Aprender e ensinar música no cotidiano.** Porto Alegre: sulina, 2016.

KOELLREUTTER, Hans Joachim. **Educação Musical no terceiro mundo: função, problemas e possibilidades.** In: KATER, Carlos. (Org.) Cadernos de Estudo: Educação Musical, n.1. São Paulo: Atravez, 1990. p. 01-08.

KROUT, Robert .E. 2007. **Music listening to facilitate and promote wellness: Integrated aspects of four neurophysiological responses to music.** The arts in Psychotherapy, 34:134-141. <http://dx.doi.org/10.1016/j.aip.2006.11.001>

KUENZER, Acacia Zeneida. O ensino médio para os que vivem do trabalho: construindo uma nova concepção. In: KUENZER, A. (Org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** São Paulo: Cortez, 2000. p. 38-93.

LINO, Dulcimarta Lemos. A Casa dos Soares. In: Gobbi, Valéria (org). **Questões de música.** 2 ed. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2011.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **O ensino de música na escola fundamental.** (Coleção Papyrus Educação). Campinas: Papyrus, 2003.

LOURO, Ana Lúcia. Narrativas de docentes universitários-professores de instrumento sobre mídia: da relação “um para um” ao grande “link”. In: SOUZA, Jusamara (org). **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Porto Alegre: sulina, 2016.

MED, Bohumil. **Teoria da música**. 4 ed. Ver. E amp. – Brasília, DF: Musimed, 1996.

MENDES, Adriana do Nascimento Araújo. **Reflexões acerca do ensino de música escolar: trabalhando com multiplicidades**. In: CONGRESSO ANUAL DA ANPPOM, 21., 2011, Uberlândia/MG. Anais...Uberlândia/MG: ANPPOM, 2011. p. 264-267

MERRILL, Marriner David. (1983). "**Component Display Theory**". In: REIGELHUT, CH. M (Ed.) Instruccional design: Theories and models. Na overview of their current status. New Jersey; Hillsdale.

MEZZARROBA, Orides. MONTEIRO, Cláudia Servilha. **Manual de Metodologia da Pesquisa do Direito**. São Paulo: Saraiva, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 32 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. (Coleção Temas Sociais).

MOREIRA, Adelson Fernandes. **Basta implementar inovações nos sistemas educativos?** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.25, n.1, p.131-145, jan/jun. 1999. NÓVOA, Antônio (Org). **Profissão Professor**. Porto. Porto Ed. 1992

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygostky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo, Scipione, 1997.

PENNA, Maura. **Educação musical e educação integral: a música no Programa Mais Educação**. In: Revista da ABEM, Londrina, v. 19, n. 25, p. 141-152, jan./jun., 2011.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2ª Ed. Revisada e ampliada. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PENNA, Maura. **Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa**. |Revista ABEM, Porto Alegre, n. 7, p. 7-19, set. 2002d.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

POSTMANN, Neil. Deuses que podem servir. In: POSTAMNN, Neil. **O fim da educação: redefinindo o valor da escola**. Rio de Janeiro: Graphia, 2002.

Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social. Universidade de Cruz Alta – UNICRUZ, 2018. Disponível em: <https://home.unicruz.edu.br/curso/mestrado-humanas/> Acesso em: 23/05/2019.

Projeto político pedagógico da escola estadual de educação básica. Venâncio Aires. 2018.

Projeto político pedagógico da universidade federal de santa maria. 2000.

Projeto pedagógico de curso – música licenciatura plena, centro de artes e letras –
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. 2010.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. **Práticas para o ensino da música nas escolas de educação básica.** In: Revista MEB, Porto Alegre, n. 1, p. 60-75, out. 2009.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. **Música nas escolas de educação básica: trajetória e perspectivas.** In: CONGRESSO ANUAL DA ANPPOM, 20., Florianópolis/SC, agosto, 2010. p. 396-400.

QUINTEIRO, Jucirema. **Infância e educação no Brasil.** Um campo de estudos. In: FARIA, De Martini Prado. *Por uma cultura da infância.* Metodologias de pesquisa com crianças. São Paulo: Autores Associados, 2002.

RAMOS, Sílvia Nunes. Aprender música pela televisão. In: SOUZA, Jusamara (org). **Aprender e ensinar música no cotidiano.** Porto Alegre: sulina, 2016.

RESCALA, Tim. **Música alternativa?** Mídia alternativa. Revista presença pedagógica, v. 9, n. 52, jul/ago. 2003. P. 35-39.

RIBAS, Maria Guiomar. Coeducação musical entre gerações. In: SOUZA, Jusamara (org). **Aprender e ensinar música no cotidiano.** Porto Alegre: sulina, 2016.

ROSSATO, Ricardo. **Século XXI, saberes em construção.** Passo Fundo, UPF, 2002.

SANTOS, Regina Márcia Simão. **Crítica, prazer, e criação no ensino-aprendizagem musical.** In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 4., 1995, Londrina. Anais... Londrina, 1995. Não paginado.

SANTOS. Rosângela Pires dos. **Inteligências múltiplas e aprendizagem.** São Paulo: Coursepark, 2002.

SARMENTO, Manuel Jacinto.; PINTO, Manuel. (Org.). As crianças: **contextos e identidades.** Braga: Centro de Estudos da Criança. Universidade do Minho, 1997.

SAVIANI, Demerval. **Análise crítica da organização escolar brasileira através das leis 5.540/68 e 5.692/71.** In.: GARCIA, Walter Esteves (Org). Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento. São Paulo: Mc Grawhill do Brasil, 1978, p. 174-194.

SCHAFER, Murray. *A afinação do mundo.* São Paulo: Unesp, 2001.

SILVA, Alda M. M. **A formação centrada na escola como uma estratégia institucional.** In: GATTI, Bernadete A. et al. (Org.). Por uma política Nacional de formação de professores. São Paulo: Ed. da UNESP, 2013. (p. 55-70).

SLOBODA, John A. **A mente musical: psicologia cognitiva da música.** Tradução de Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: EDUEL, 2008.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Estatuto de sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança. In: FREITAS, Marcos C.; KUHLMANN Jr, Moysés. **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

SNYDERS, Georges. **Alunos felizes**: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1993.

SOUZA, Jusamara (org). **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Porto Alegre: sulina, 2016.

SOUZA, Jusamara. **Educação musical e práticas sociais**. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 10, 7-11, mar. 2004.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Um ocidente não-ocidentalista? A filosofia à venda, a douta ignorância e a aposta de Pascal**. In: SOUSA SANTOS, Boaventura de, MENESES Maria Paula (Orgs). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**. 3 ed. Trad. Lílina Rombert Soeiro. Lisboa, Livros Horizonte, 1984. (Biblioteca do Educador Profissional, 18).

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro, Vozes, 2002.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2009.

VALDIVIA, Angharad N./BETTIVIA, Rhiannon S. **Gender, Generation, space and popular music**. McCarthy, C./HUDAK, G./SHAWN, M./SAUKKO, P. (orgs) *Sound Identities: Popular music and the cultural politics of education*. New York: Peter Lang Publishing, 1999, p. 430-445.

VIEIRA, Márlon Souza. **Novas Tecnologias e o ensino de flauta doce: uma experiência inovadora**. In: V Seminário Institucional do PIBID Univates, III Simpósio Nacional sobre Docência na Educação Básica: ser professor: desafios e possibilidades. Anais. Porto Alegre, 2015, p. 78-81.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Ciência e existência**: problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1969 (Rumos da Cultura Moderna, 20).

VYGOTSKY, Liev Semionovich **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOSTKY, Liev Semionovich.; LURIA, Alexander Romanovich. **Estudos sobre a história do comportamento**: símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

WALTERS, Joseph., & GARDNER. Howard. (1986) **The Crystallizing experience**:

Discovering na intellectual gift. Im R. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*. Nova Yorque: CambridgeUniversityPress.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. **A música no projeto político pedagógico:** um estudo na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS. In: CONGRESSO ANUAL DA ABEM, 18, 2009, Londrina. Anais... Londrina: ABEM, 2009, p.1287-1293.

ZABALA, Antoni. **Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula.** Tradução de Ernani F. da F. Rosa. 2.ed. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

ZAGONEL, Bernadete. **Brincando com música na sala de aula:** jogos de criação musical usando a voz, o corpo e o movimento. Curitiba: Ibplex, 2011. (Série Educação Musical).

APÊNDICES

APÊNDICE A
LEVANTAMENTO SOCIOCULTURAL

Dados de identificação

Nome:

Sexo: Masculino () Feminino () Data de Nascimento: / /

Dados pessoais

Mora com quantas pessoas?

Que atividades gosta de fazer em casa quando não está estudando?

Descreva sua rotina diária:

Manhã:

Tarde:

Noite:

Sociabilidade

Faz amigos com facilidade? () Sim () Não

Costuma interagir com as pessoas à sua volta? () Sim () Não () Às vezes

Frequenta grupos? Quais?

Como é a relação com os familiares?

Saúde

Apresenta problemas físicos ou neurológicos? Quais?

Se considera ansioso?

Faz algum tipo de acompanhamento? () Sim () Não

() Psicológico () Médico () Neurológico () Psiquiátrico

() Fonoaudiológico () Outro. Qual?

Faz uso de medicamentos? () Sim () Não

Se sim, quais?

Observações.

APENDICE B
QUESTIONÁRIOS

1 - Diagnóstico Inicial

1 - Que tipo de vivências musicais você experimentou ou tem como hábitos? (shows a que tenha assistido, apresentações em igreja, Reality Shows etc...)

2 - Alguma vez já tentou aprender a tocar algum instrumento, ou canto? Chegou a fazer aulas de música?

3 - Quais são seus tipos de música preferidos? Quais os tipos de música que não gosta?

4 – Você tem algum cantor (a) ou banda preferido?

5 – Qual é a sua música preferida?

6 – Escreva o que você sabe sobre ela: banda ou cantor (a), estilo, instrumentos, quando a ouviu pela primeira vez.

7 – Você costuma imaginar cenas e paisagens quando escuta músicas?

8 – Além de músicas nacionais, você costuma ouvir músicas em outras linguas também? Costuma buscar a tradução para melhor interpretá-la?

9 – Você já percebeu se compartilha o mesmo gosto musical dos seus amigos e colegas?

10 – Você prefere ter apenas aulas práticas de música, ou se dispõe também a aprender os conteúdos básicos que facilitariam a sua compreensão?

11 – Como você imagina que deveriam ser as aulas de música?

12 – Gostaria de fazer alguma sugestão que ache importante para o início das aulas de música?

2 - Diagnóstico Final

- 1 - Você consegue notar alguma diferença ao comparar como era antes e após essa experiência de aprendizado musical?

- 2 - De alguma forma acha que o contato proporcionado pelas vivências musicais na escola o ajudou em outros aspectos, como os estudos nas outras disciplinas e o convívio com os outros?

- 3 – Você achou válido ter conhecido mais gêneros de música a partir do que foi trabalhado nas aulas, e o que compartilhou com os colegas?

- 4 – Você acha que ter aprendido alguns conceitos sobre música, além de ter contato com outros tipos de música foi uma coisa positiva? Por quê?

- 5 – Após essa experiência, gostaria de continuar aprendendo, ou acha que já foi suficiente ter vivenciado a essas aulas de música?

- 6 – Gostaria de opinar sobre algo que achou ruim nas aulas? Deixaria alguma sugestão?

- 7 – Em relação ao que imaginava antes, e o que pensa agora sobre aulas de música, notou alguma diferença?

- 8 – O que gostaria de dizer sobre o professor e a estrutura que a escola ofereceu para as aulas? Aprova o espaço e os instrumentos? Gostaria de fazer alguma sugestão?

APÊNDICE C

UNIVERSIDADE DE CRUZ ALTA – UNICRUZ

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS E DESENVOLVIMENTO SOCIAL – MESTRADO ACADÊMICO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Seu filho, aluno do ensino fundamental, está sendo convidado a participar como voluntário da pesquisa: “Práticas musicais em ambiente educacional”. A pesquisa será desenvolvida na Escola Estadual de Educação Fundamental Venâncio Aires, da cidade de Cruz Alta – RS. O objetivo dessa pesquisa é oportunizar a prática de exercícios musicais a alunos do ensino fundamental, com o propósito de desenvolvê-los, com ênfase nos aspectos: cognitivo, motricidade, sensibilidade, socialização, enriquecimento cultural e em habilidades pertinentes, como atenção, concentração e memória. Na busca desses objetivos, será utilizada a metodologia da pesquisa-ação, com a realização de oficinas de violão e canto coral, com um encontro semanal durante 5 meses. Em ambas as oficinas, além das práticas de percussão, coral e violão, conceitos básicos para uma melhor compreensão visando à prática serão abordados. Serão procedidas rodas de conversas para troca de experiências e impressões sobre as práticas, com espaço para que todas as opiniões sejam ouvidas. Em relação ao repertório, estarão incluídas músicas populares e folclóricas. Para prevenir o risco de constrangimento que a criança possa sentir, o pesquisador iniciará o trabalho com uma conversa a fim de que todos se sintam a vontade para a qualquer momento manifestarem-se, e fazendo com que todos sintam-se familiarizados entre si. Em relação ao risco de ferimentos com o manuseio dos instrumentos, embora todos sejam construídos conforme normas técnicas de segurança, nessa conversa de início de aula as crianças serão advertidas da forma correta de manuseio dos mesmos, ficando o pesquisador comprometido com o atendimento e resolução de qualquer situação que venha a ocorrer. No caso de a criança desistir da participação, será informada da total liberdade para a desistência. Em relação aos benefícios temos como expectativa o desenvolvimento da coordenação motora, motricidade fina; o desenvolvimento cognitivo e da memória, a partir da abordagem de conceitos e conteúdos básicos e a prática da criação; a possibilidade de socialização, no sentido de inserção e aceitação nos grupos, e de compartilhamento de ideias e experiências; o desenvolvimento do senso artístico e do conhecimento sobre a música como produto cultural a partir da apreciação; a música como alternativa de flexibilização em relação aos conteúdos matemáticos e científicos, tornando-se um atrativo a motivar a frequência escolar e, por fim, o bem-estar proporcionado pela sensação de ser capaz de fazer música, e não apenas apreciar. Você terá esclarecimento sobre qualquer aspecto da pesquisa, no momento em que desejar. A participação do seu (sua) filho

(a) é voluntária não acarretando nenhuma penalidade ou perda de benefícios em caso de desistência. O pesquisador se compromete a tratar a sua identidade, assim como a da criança, com padrão profissional de sigilo. O nome do seu (a) filho (a) não será liberado sem a sua

permissão, em nenhuma publicação que vier a resultar deste estudo. Uma cópia deste consentimento será arquivada na Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social – Mestrado da Universidade de Cruz Alta. A outra será fornecida a você, responsável pela criança participante do projeto, já que seu (a) filho (a) não sabe ler e nem escrever. A participação no estudo não acarretará em custos para você e não será disponibilizada nenhuma compensação financeira adicional.

Eu, _____, fui informado dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão se assim desejar. O pesquisador certificou-me de que minha identidade será preservada. Em caso de dúvidas poderei chamar o pesquisador responsável José Valtair Krambeck 0(55) 98454- 8613, a professora orientadora Vânia M. Abreu de Oliveira 0(55) 99974-5328, ou entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UNICRUZ: 0(55) 3321-1500 ou 0(55) 3321- 1618. O endereço do CEP é Campus Universitário Ulysses Guimarães – Rodovia Municipal Jacob Della Mèa, Km 5.6 – Caixa Postal 858. Declaro que concordo que meu filho participe desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e escrever as minhas dúvidas.

_____	_____	_____
Nome do participante	Assinatura dos responsáveis pelo participante	Data

_____	_____	_____
José Valtair Krambeck	Assinatura do Pesquisador	Data

_____	_____	_____
Vânia M. Abreu de Oliveira	Assinatura da Orientadora	Data

UNIVERSIDADE DE CRUZ ALTA –UNICRUZ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS E
DESENVOLVIMENTO SOCIAL – MESTRADO ACADÊMICO

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA CRIANÇAS

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Prática musicais em ambiente educacional” coordenado pelo pesquisador José Valtair Krambeck, telefone 0 (55) 98454-8613. Seus pais permitiram que você participe.

Queremos oportunizar a prática de exercícios musicais com o propósito de desenvolver os aspectos: cognitivo, motricidade, sensibilidade, socialização, enriquecimento cultural e habilidades como atenção, concentração e memória.

Você só precisa participar da pesquisa se quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir. As crianças que irão participar desta pesquisa têm entre 8 e 11 anos de idade e são seus colegas.

A pesquisa será feita na Escola Estadual de Ensino Fundamental Venâncio Aires, onde as crianças serão convidadas a participar das oficinas de violão e canto coral, com práticas que vão desde o ensino de instrumentos musicais até a execução de músicas, populares e folclóricas. As atividades são seguras, mas caso você se sentia constrangido em algum momento, ou não tenha gostado de participar, pode pedir para não mais participar. Os instrumentos que utilizará são seguros, mesmo assim receberá instruções de como utilizá-los corretamente evitando ferimentos. Você poderá desistir se de alguma maneira não sentir-se à vontade. Você poderá obter alguns benefícios, como do desenvolvimento aprendizado nas demais disciplinas e da memória, a partir da abordagem de conceitos e conteúdos básicos e a prática da criação; socialização e inteiração com os colegas, no sentido de inserção e aceitação nos grupos, e de compartilhamento de ideias e experiências; o desenvolvimento do senso artístico e do conhecimento sobre a música como produto cultural a partir da apreciação; a música como alternativa de flexibilização em relação aos conteúdos matemáticos e científicos, tornando-se um atrativo a motivar a frequência escolar e, por fim, o bem-estar proporcionado pela sensação de ser capaz de fazer música, e não apenas apreciar.

Não falaremos a pessoas estranhas que você está participando da pesquisa e nem compartilharemos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa farão parte do trabalho de dissertação do pesquisador, sem identificar os participantes.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu, _____, aceito participar da pesquisa “Práticas musicais em ambiente educacional”.

Entendi que posso dizer sim e participar, mas que a qualquer momento posso dizer não e desistir e não ser cobrada em nenhum aspecto.

O pesquisador tirou minhas dúvidas e conversou com meus responsáveis.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Cruz Alta, _____ de _____ de 2018.

Assinatura do menor

Assinatura do pesquisador

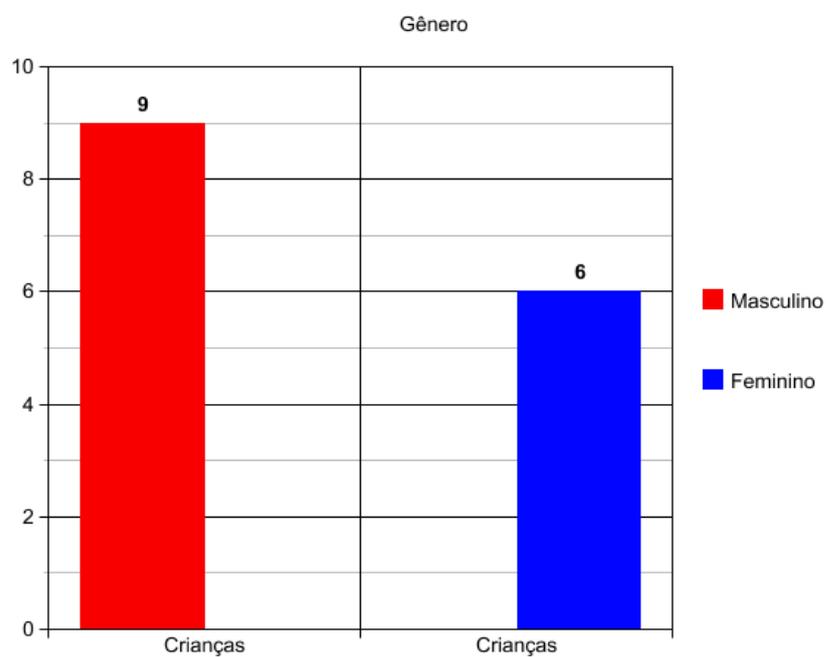
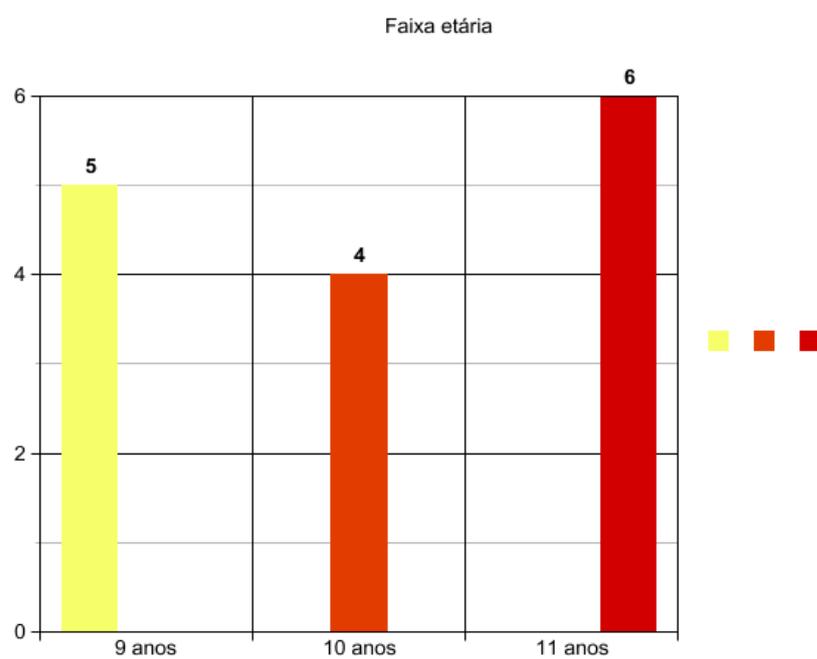
APÊNDICE D – REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DOS DADOS COLETADOS**Gráfico 1****Gráfico 2**

Gráfico 3

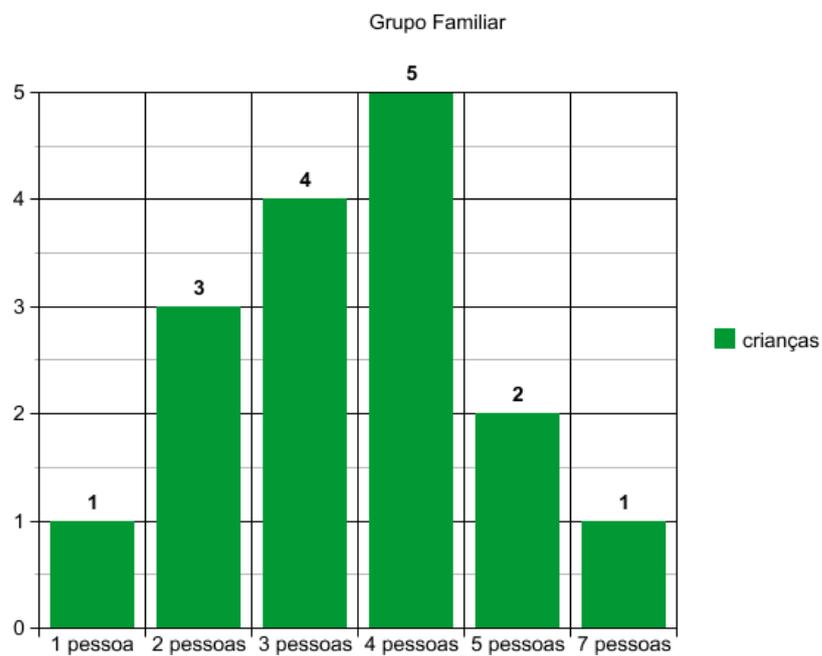


Gráfico 4

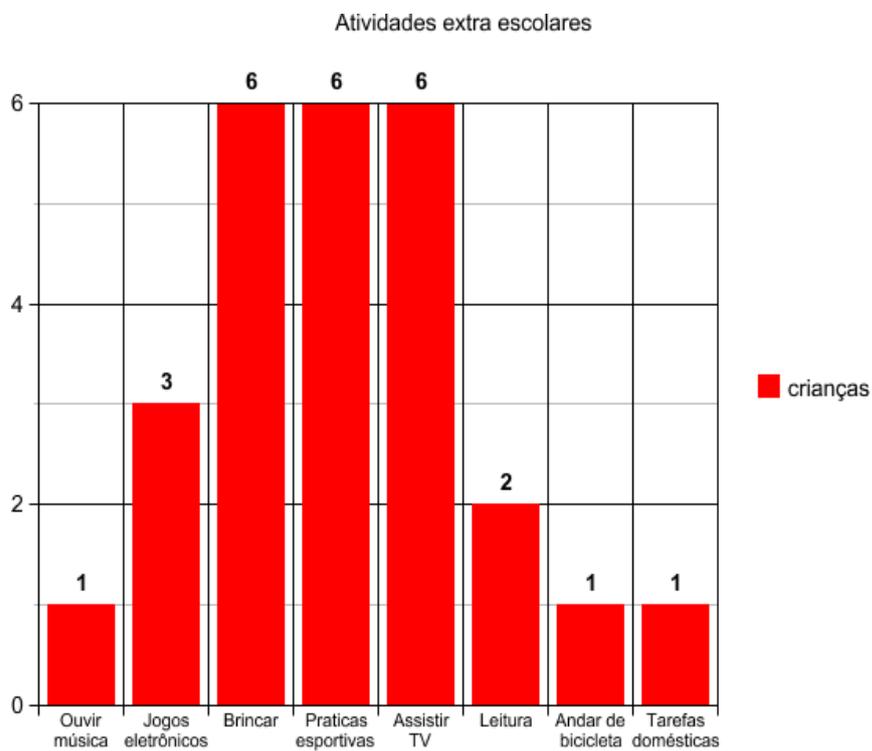


Gráfico 5

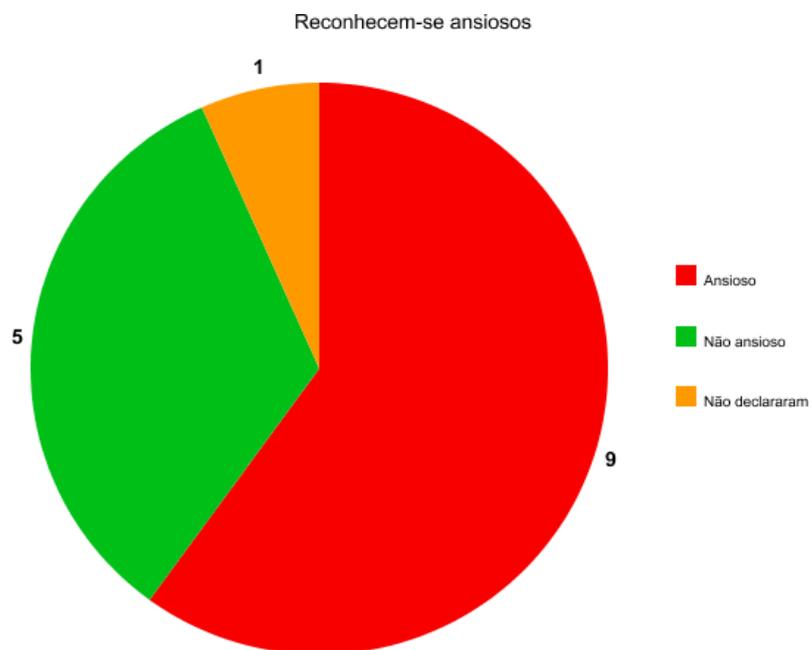


Gráfico 6

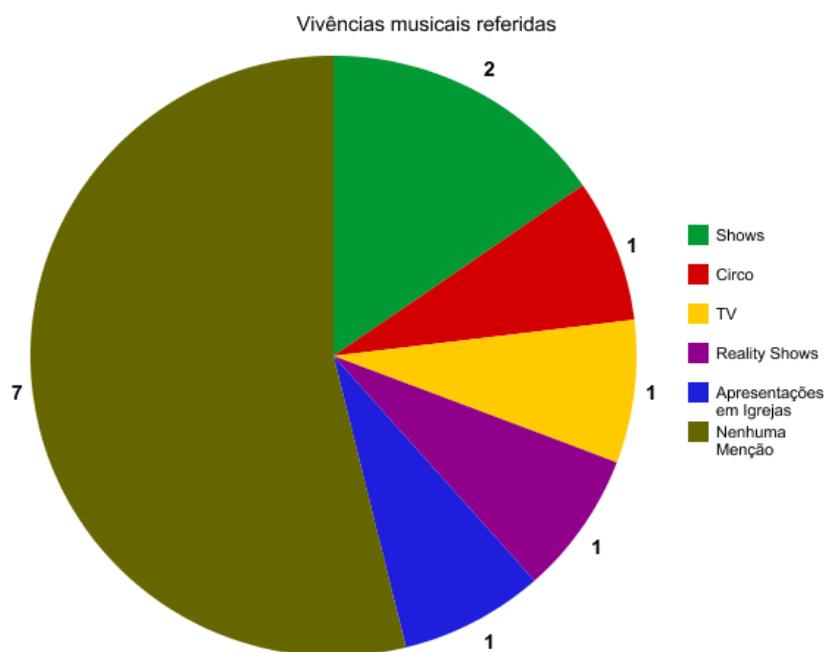


Gráfico 7

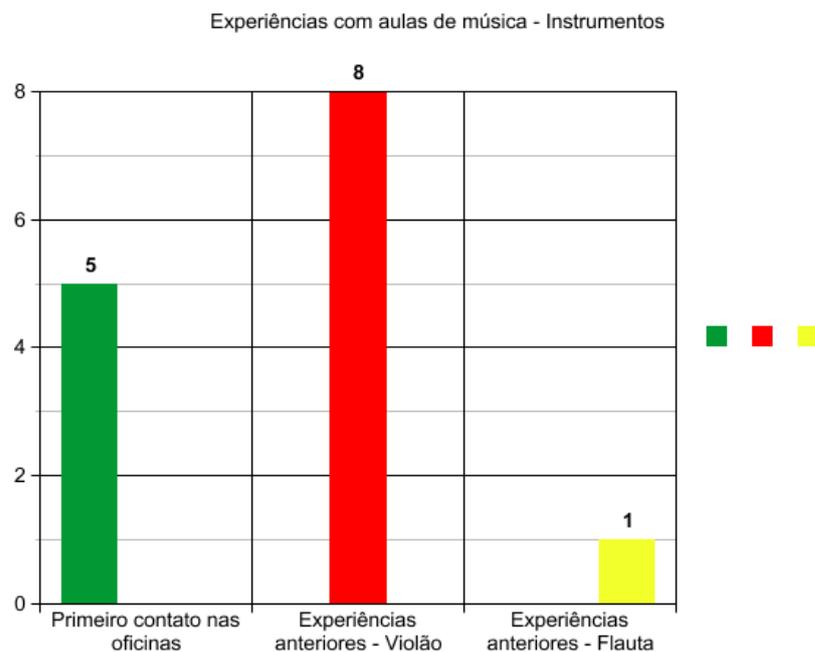


Gráfico 8

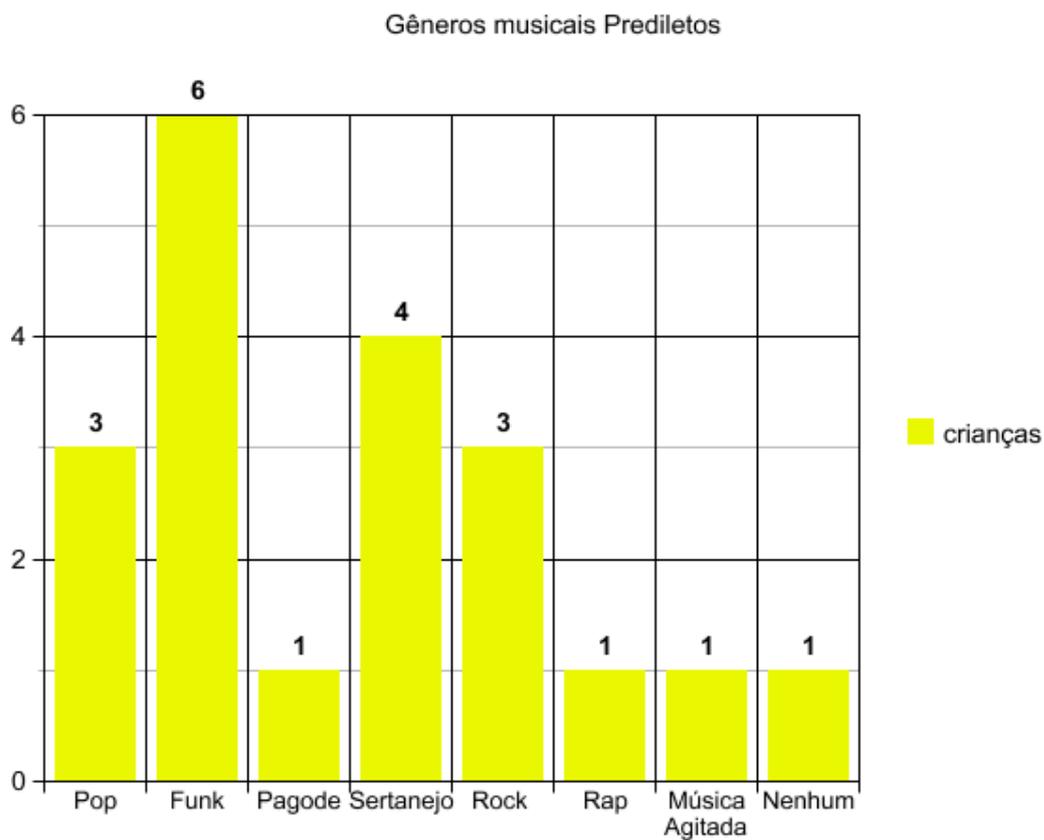


Gráfico 9

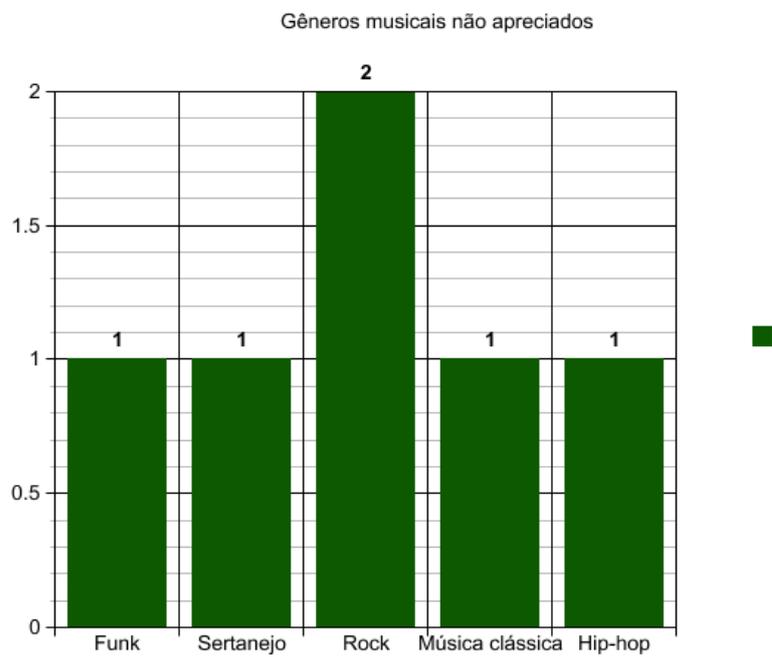


Gráfico 10

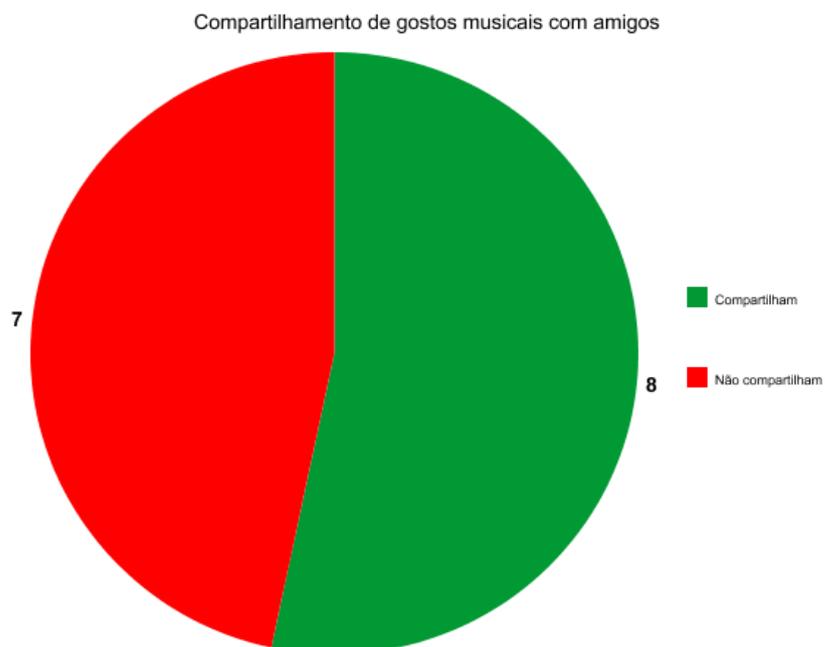


Gráfico 11



Gráfico 12

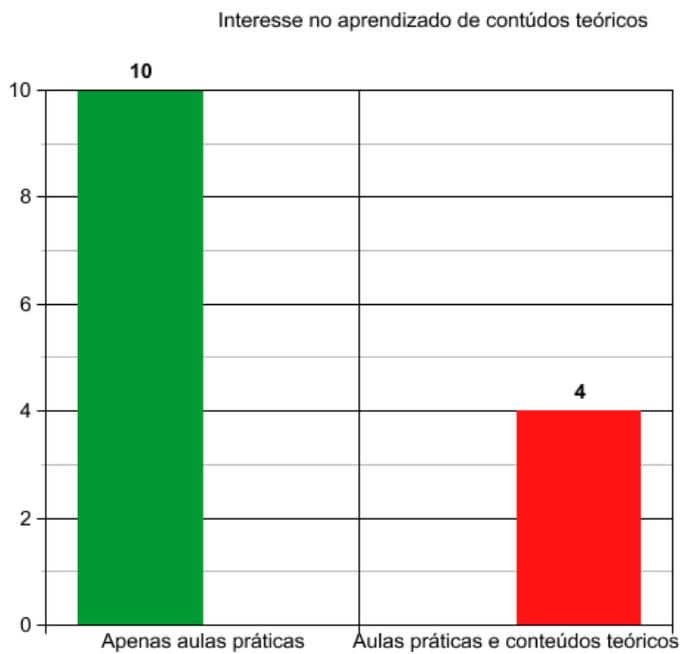


Gráfico 13



Gráfico 14

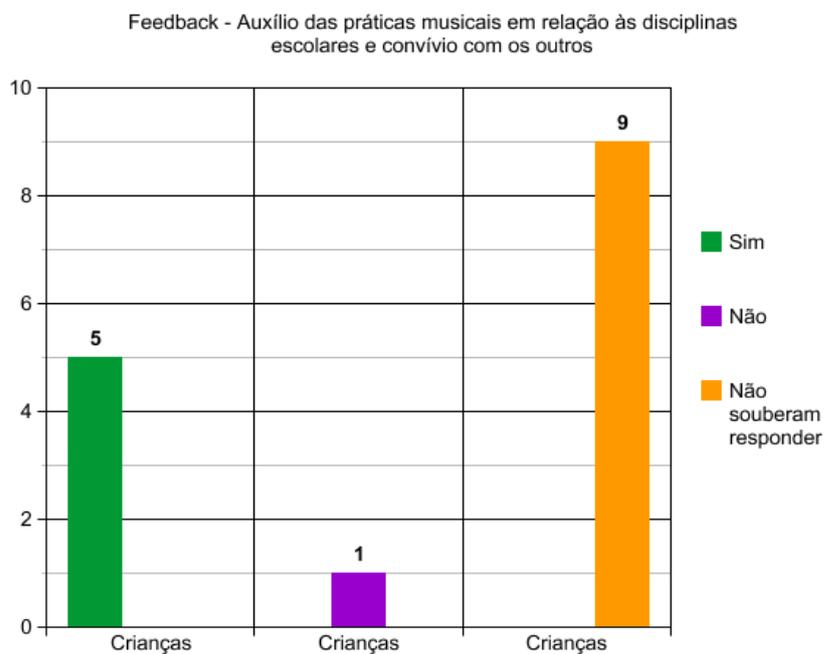
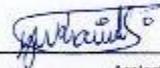


Gráfico 15



ANEXOS

ANEXO A – FOLHA DE ROSTO DO COMITÊ DE ÉTICA NA PESQUISA

 MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS			
1. Projeto de Pesquisa: Práticas musicais em ambiente educacional			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 60			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7, Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: José Valtair Krambeck			
6. CPF: 615.266.110-16		7. Endereço (Rua, n.º): Rua Coronel Mello SAO MIGUEL 165 CRUZ ALTA RIO GRANDE DO SUL 98025050	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: (55) 3324-2643	10. Outro Telefone:
11. Email: jvkrambeck@hotmail.com			
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 468/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenha ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: <u>03 / 04 / 2018</u>		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE CRUZ ALTA		13. CNPJ: 92.928.845/1101-60	14. Unidade/Orgão:
15. Telefone: (55) 3321-1579		16. Outro Telefone:	
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 468/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável: <u>Carla Rosana da Silva Soares Alves</u>		CPF: <u>331505080-53</u>	
Cargo/Função: <u>Coordenadora do PPG em Políticas Socioculturais e Desenvolvimento Social</u>			
Data: <u>03 / 4 / 2018</u>		 Assinatura	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

ANEXO B – CARTA DE AUTORIZAÇÃO



ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
9ª COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO

ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA "VENÂNCIO AIRES"

Decreto de Reorganização n.º 26.484 de 23.12.77 – D.O. 26.12.77
Decreto de Transformação n.º 32.131 de 24.12.85 – D.O. 24.12.85

Rua José Garibaldi, 058 – Bairro São José – Fone: (055) 322-1873
CEP 98015-170 - C R U Z A L T A - R S

CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Eu, Ildefonso Gomes Villa Real, Diretor da Escola Estadual de Educação Básica Venâncio Aires, localizada no município de Cruz Alta-RS, tenho ciência e autorizo a realização da pesquisa-ação intitulada “PRÁTICAS MUSICAIS EM AMBIENTE EDUCACIONAL”, sob responsabilidade dos pesquisadores Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social pela UNICRUZ, José Valtair Krambeck, orientado pela Professora Dr^a Vânia M. Abreu de Oliveira, a realizar-se nessa escola. Para isso, será disponibilizado ao pesquisador o uso do espaço físico, documentos da Instituição para análise como “Regimento Escolar, Projeto Político Pedagógico”, além dos instrumentos musicais que constituem o patrimônio desta escola. Desta forma, o pesquisador terá permissão para planejamento e execução prática de oficinas de música junto aos alunos desta escola, procedimento que juntamente com momentos de reflexão sobre os temas e conteúdos constituirão o objetivo dessa pesquisa-ação.

Cruz Alta – RS, 01 de março de 2018

Ildefonso Gomes Villa Real
Diretor da E.E.E.B. Venâncio Aires

ANEXO C – CARTA DE VALIDAÇÃO



**UNIVERSIDADE DE CRUZ ALTA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E
EXTENSÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PRÁTICAS
SOCIOCULTURAIS E DESENVOLVIMENTO SOCIAL
MESTRADO**

CARTA DE VALIDAÇÃO

Prezados Professores

Tenho o prazer de apresentar-lhes o mestrando JOSÉ VALTAIR KRAMBECK, do Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social, da Universidade de Cruz Alta – UNICRUZ, meu orientando, que está desenvolvendo o projeto, intitulado PRÁTICAS MUSICAIS EM AMBIENTE EDUCACIONAL, junto à Escola Venâncio Aires, em Cruz Alta.

O projeto tem por objetivo geral oferecer oficinas de música (canto coral e violão) a fim de analisar os potenciais benefícios da música como prática auxiliar ao desenvolvimento integral dos alunos.

Neste momento da pesquisa, foi elaborado o questionário semiestruturado e entrevistas, ambos em anexo, os quais lhe apresento, solicitando-lhes sua leitura e análise, tendo em vista a validação, a fim de ser aplicado com os integrantes do *corpus* da pesquisa.

Antecipadamente, agradeço-lhes por sua importante contribuição.

Cordialmente

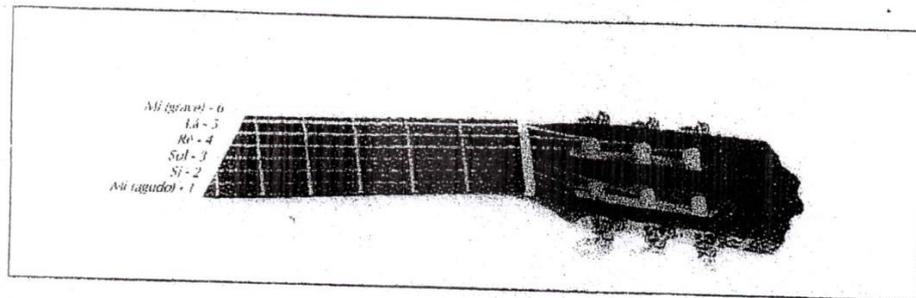

Prof.ª Dr.ª Vânia Maria Abreu de Oliveira
*Docente e Coordenadora do PPG em Práticas
Socioculturais e Desenvolvimento Social*



ANEXO D – MATERIAL EXPLICATIVO

Cordas do Violão

As cordas são contadas de baixo para cima:



6. Mi (grave)
5. Lá
4. Ré
3. Sol
2. Si
1. Mi (agudo)

Frequência da afinação das cordas de violão

- 6ª corda E - 82,4 HZ
- 5ª corda A - 110 HZ
- 4ª corda D - 146,8 HZ
- 3ª corda G - 196 HZ
- 2ª corda B - 246,9 HZ
- 1ª corda E - 329,6 HZ

Nomenclatura do Violão

Mão Esquerda
(chamadas por números)

- Indicador - dedo nº1
- Médio - dedo nº2
- Anular - dedo nº3
- Mínimo - dedo nº4



Mão Direita
(chamadas pelas suas iniciais)

- Polegar (p)
- Indicador (i)
- Médio (m)
- Anular (a)



ANEXO E - CIFRAS/PARTITURAS

Trem-Bala
Ana Vilela



Tom: A

Intro: A D A E

Parte 1 de 3

Parte 2 de 3

Parte 1 de 3

Parte 3 de 3

Estrofe:

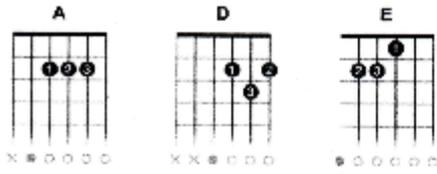
A
 Não é sobre ter
D
 Todas as pessoas do mundo pra si
A
 É sobre saber
E
 Que em algum lugar alguém zela por ti

A
 É sobre cantar e poder escutar
D
 Mais do que a própria voz
A
 É sobre dançar
E
 Na chuva de vida que cai sobre nós

Refrão:

D
 É saber se sentir infinito
E
 Num universo tão vasto e bonito
A
 É saber sonhar
D
 Então fazer valer a pena
E
 Cada verso daquele poema
A
 Sobre acreditar

Estrofe:



RITMO

P T T
↓ ↑ ↑

P=POLEGAR

T= TODOS

Aquarela

Toquinho



Tom: G

[Intro] G G/B C D
E G/B C B

[Primeira Parte]

G G/B
 Numa folha qualquer
 C D
 Eu desenho um sol amarelo
 G G/B
 E com cinco ou seis retas
 C D
 É fácil fazer um castelo
 G G/B
 Corro o lápis em torno da mão
 C D
 E me dou uma luva
 G G/B
 E se faço chover com dois riscos
 C D
 Tenho um guarda chuva

[Pré-Refrão]

Em Em/D
 Se um pinguinho de tinta
 C F7#
 Cai num pedacinho azul do papel
 G C/B
 Num instante imagino
 C D
 Uma linda gaivota a voar no céu

[Refrão]

G D/F#
 Vai voando, contornando
 C D
 A imensa curva norte-sul
 G D/F#
 Vou com ela viajando
 C D
 Haváí, Pequim ou Istambul

4

E caminhando chega no muro
G F7M

E ali logo em frente
G/B

A esperar pela gente
C

O futuro está
G

[Refrão]

E o futuro é uma astronave
G D/F#

Que tentamos pilotar
C D

Não tem tempo nem piedade
G D/F#

Nem tem hora de chegar
C D

Sem pedir licença muda nossa vida
G B7 Em

Depois convida a rir ou chorar
A7 D

Nessa estrada não nos cabe
G D/F#

Conhecer ou ver o que virá
C D

O fim dela ninguém sabe
G D/F#

Bem ao certo onde vai dar
C D

Vamos todos numa linda passarela
G B7 Em

De uma aquarela que um dia enfim
A7 D

Descolorirá

[Final]

Numa folha qualquer
G G/B

Eu desenho um sol amarelo
C D

Que descolorirá

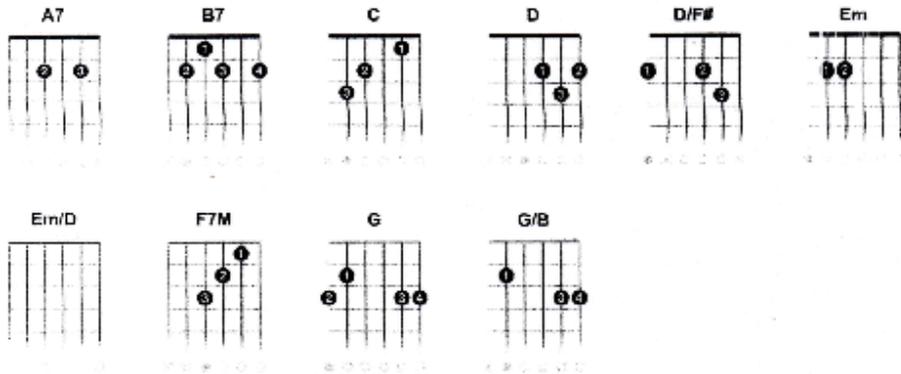
E com cinco ou seis retas
 É fácil fazer um castelo

Que descolorirá

Giro um simples compasso
 E num círculo eu faço o mundo

Que descolorirá

(G G/B C D)
 (G G/B C D)



RITMO

P T P T
 ↓ ↑ ↓ ↑

P = POLEGAR
 T = TODOS

Aquarela - Toquinho

Numa folha qualquer
Eu desenho um sol amarelo
E com cinco ou seis retas
É fácil fazer um castelo

Corro o lápis em torno da mão
E me dou uma luva
E se faço chover, com dois riscos
Tenho um guarda-chuva

Se um pinguinho de tinta
Cai num pedacinho azul do papel
Num instante imagino
Uma linda gaivota a voar no céu

Vai voando, contornando
A imensa curva norte-sul
Vou com ela viajando
Havai, Pequim ou Istambul

Pinto um barco a vela
Branco navegando
É tanto céu e mar
Num beijo azul

Entre as nuvens vem surgindo
Um lindo avião rosa e grená
Tudo em volta colorindo
Com suas luzes a piscar

Basta imaginar e ele está partindo
Serenos e lindos
E se a gente quiser
Ele vai pousar

Numa folha qualquer
Eu desenho um navio de partida
Com alguns bons amigos
Bebendo de bem com a vida

De uma América a outra
Consigno passar num segundo
Giro um simples compasso
E num círculo eu faço o mundo

Um menino caminha
E caminhando chega no muro
E ali logo em frente a esperar
Pela gente o futuro está

E o futuro é uma astronave
Que tentamos pilotar
Não tem tempo nem piedade
Nem tem hora de chegar

Sem pedir licença
Muda nossa vida
E Depois convida
A rir ou chorar

Nessa estrada não nos cabe
Conhecer ou ver o que virá
O fim dela ninguém sabe
Bem ao certo onde vai dar

Vamos todos
Numa linda passarela
De uma aquarela que um dia enfim
Descolorirá

Numa folha qualquer
Eu desenho um sol amarelo
Que descolorirá

E com cinco ou seis retas
É fácil fazer um castelo
Que descolorirá

Giro um simples compasso
E num círculo eu faço o mundo
Que descolorirá

7-

Sonoridades Brasileiras

o cravo brigou com a rosa

domínio público / arr. Aneta

66.

SP
aluge

SP
(opcional)

TN
prof.

O cravo ficou doente, a rosa foi vitoriosa.
O cravo teve um desmaio e a rosa pôs-se a chorar.

2. O cravo ficou doente, a rosa foi vitoriosa.
O cravo teve um desmaio e a rosa pôs-se a chorar.

*
nota mi b

Capítulo 9 | do cravo e ré agudo

o cravo brigou com a rosa

domínio público / arr. Aneta

66.

SP

SP

TN

O cravo ficou doente, a rosa foi vitoriosa.
O cravo teve um desmaio e a rosa pôs-se a chorar.

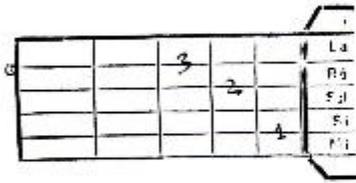
2. O cravo ficou doente, a rosa foi vitoriosa.
O cravo teve um desmaio e a rosa pôs-se a chorar.

*
nota mi b

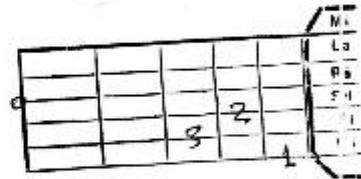
Renata Wieland, Ângela Sasse e Aneta Weichsbaum

ACORDES - "O cravo brigou com a Rosa"

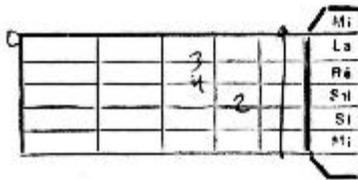
C - Dó Maior



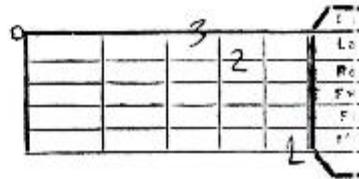
Dm - Ré Menor



F - Fá Maior



G7 - Sol 7



UNIVERSIDADE DE MUSICA
PARA CRIANÇAS
CASA DA JUVENTUDE -
GRANADO JUL 2000

BALAIÓ

FOLCLORE BRASILEIRO
APÓS ZILKA ZILBERMAN

Moderato

BALAI O

The first system of musical notation consists of four staves. The top staff is the treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a 2/4 time signature. It contains a melodic line with notes and rests, and is annotated with chords: D7, C, G, D7, C, D7, G. The second staff is the bass clef with a key signature of one sharp (F#), containing a bass line. The third and fourth staves are also bass clefs with a key signature of one sharp (F#), containing additional bass lines.

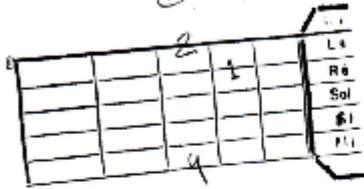
The second system of musical notation consists of four staves. The top staff is the treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a 2/4 time signature. It contains a melodic line with notes and rests, and is annotated with chords: G, D7, C, G, D7, C, D7, G. The second staff is the bass clef with a key signature of one sharp (F#), containing a bass line. The third and fourth staves are also bass clefs with a key signature of one sharp (F#), containing additional bass lines.

The third system of musical notation consists of four staves. The top staff is the treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a 2/4 time signature. It contains a melodic line with notes and rests, and is annotated with chords: D7, C, G, D7, C, D7, G. The second staff is the bass clef with a key signature of one sharp (F#), containing a bass line. The third and fourth staves are also bass clefs with a key signature of one sharp (F#), containing additional bass lines. The word "FINE" is written above the final measure of the top staff.

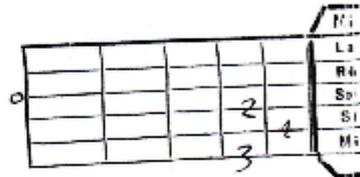
22

Acordes - "Balato"

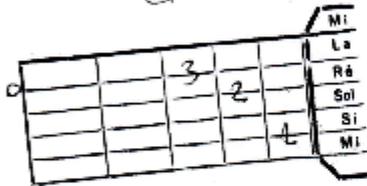
G - Sol Maior



D7 - Ré 7



C - Dó Maior



Se Esta Rua Fosse Minha

Músicas Infantis

Tom: C

e|-0-0-5-5-0-----3-1-0-----|
 b|-----1---1-----0-----|
 g|-----2-----|
 d|-----|
 a|-----|
 e|-----|

e|-0-0-7-7-4-----0-8-7-5-----|
 b|-----5-6-----|
 g|-----|
 d|-----|
 a|-----|
 e|-----|

e|-0-0-5-5-8-7-5-3-1-0-3-1-----|
 b|-----|
 g|-----|
 d|-----|
 a|-----|
 e|-----|

e|-1-1-0-7-4-0-----|
 b|-----3-1-0-----|
 g|-----2-----|
 d|-----|
 a|-----|
 e|-----|