

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PEDAGOGIA DA ARTE

Leandro da Silva Rodrigues

CURRÍCULOS DO SUL:
sobre possibilidades pedagógico-musicais para o Ensino Fundamental

Porto Alegre

2012

Leandro da Silva Rodrigues

CURRÍCULOS DO SUL:
sobre possibilidades pedagógico-musicais para o Ensino Fundamental

Monografia apresentada como requisito parcial à conclusão do Curso de Especialização *lato sensu* em Pedagogia da Arte, sob orientação da professora Dra. Marília Stein.

Porto Alegre

2012

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a minha orientadora professora Dra. Marília Stein pela dedicação e competência ímpares na orientação desse trabalho.

Aos colegas professores de música da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre que aceitaram participar dessa pesquisa, agradeço de forma especial. Foi em razão da riqueza dos relatos e da ação pedagógica que vocês vêm exercendo no ensino público que este trabalho pôde se concretizar.

RESUMO

Neste trabalho, buscou-se exemplificar e analisar os conteúdos e atividades desenvolvidos na disciplina de educação musical em escolas municipais situadas na zona sul de Porto Alegre / RS. Com base na etimologia da palavra currículo, é sugerida a expressão “currículos” como uma imagética para as diversas possibilidades da educação musical. E, a partir de produções teóricas atuais sobre a temática, os currículos são entendidos como um conjunto de interações que ocorrem nos ambientes escolares. Portanto, compreende-se que, além dos conteúdos e atividades pedagógicas, outros fatores são determinantes e constructos dos currículos. Com base no estudo de caso, foram entrevistados quatro professores, sendo duas mulheres e dois homens, atuantes entre um e seis anos no ensino municipal como professores de música. A partir da análise das falas dos entrevistados, elegeram-se categorias pedagógico-musicais recorrentes, que constituíram a estrutura do presente trabalho. Estas englobam atividades relacionadas à percepção e apreciação musical, execução e criação sonora, literatura e escrita, assim como foram relatadas estratégias e abordagens para a educação musical. Além disso, foram mencionados pelos entrevistados os significados atribuídos à educação musical escolar, sugerindo que aspectos socioculturais, linguísticos e crítico-estéticos estão entre os fundamentos de suas práticas pedagógico-musicais nestes contextos.

Palavras-chave: currículo, educação musical, Ensino Fundamental, escolas municipais, Porto Alegre.

Sumário

1. Introdução.....	6
1.1 Aproximações.....	7
1.2 RME-POA e os ciclos de ensino	8
1.3 Percursos e lugares.....	11
2. Currículos	17
3. Dos significados da aula de música no Ensino Fundamental	22
3.1 Do enfoque sociocultural: <i>ampliar horizontes</i>	22
3.2 Da linguagem: <i>porque música não é somente tocar</i>	24
3.3 Da perspectiva crítico-estética: <i>a música, ela é uma grande ferramenta</i>	26
4. Práticas pedagógico-musicais: conteúdos e atividades	28
4.1 Percepção/Apreciação.....	28
4.2 Execução sonora	32
4.2.1 Canto, corpo e objetos.....	32
4.2.2 Instrumentos Musicais	40
4.3 Criações	42
4.4 Literatura/Escrita.....	44
4.5 Estratégias/abordagens	47
5. Considerações Finais	56
Referências	57
Apêndice I - Roteiro de entrevista semi-estruturada	59
Apêndice II – Termo de consentimento informado	60

1. Introdução

O intuito do presente trabalho é traçar um caleidoscópio sobre a educação musical a partir das falas de quatro professores atuantes no Ensino Fundamental em escolas municipais da região sul de Porto Alegre / RS. Analisando as soluções que os educadores musicais já vêm encontrando em suas práticas, a intenção é demonstrar e refletir sobre possibilidades de abordagem pedagógico-musicais que façam referência às especificidades de cada faixa etária, para que a realização das atividades possa contribuir na construção do conhecimento musical pelos alunos, em direção à autonomia, em um ambiente favorável à comunicação, experimentação e descoberta. Para isso, são abordadas diversas temáticas, que levam em consideração os estudos atuais sobre currículo, assim como teorias específicas do campo da educação musical.

No primeiro capítulo são tratados, a partir de minha prática docente em escolas municipais de Porto Alegre, os meus questionamentos sobre a educação musical. Em seguida, realizo uma breve explanação das aulas de música enquanto atividade curricular nas escolas situadas na zona sul da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, assim como a divisão do ensino por ciclos. Posteriormente, são descritas as experiências musicais dos professores entrevistados e sua formação na área e, a partir de suas falas, é traçado um rápido panorama das realidades socioculturais nas quais as escolas em que atuam se encontram.

No segundo capítulo é realizada uma reflexão teórica sobre a questão curricular. Neste, a partir da etimologia da palavra currículo, é sugerida a expressão “currículos”, os quais são entendidos como uma série de inter-relações oriundas e formadoras dos ambientes escolares.

Os significados atribuídos às aulas de música no Ensino Fundamental são analisados no terceiro capítulo. Os professores entrevistados revelaram três enfoques possíveis para esta questão: o sociocultural, o linguístico e a perspectiva crítico-estética.

O quarto capítulo abrange as práticas pedagógico-musicais relatadas pelos professores. Grandes categorias foram sistematizadas a partir de suas

falas, compreendendo a Percepção/Apreciação, Execução Sonora, Criações, Literatura/Escreita e Estratégias/Abordagens.

Por fim, com base nos apontamentos referidos nos capítulos anteriores, é realizada uma reflexão final. Esta é desenvolvida no quinto capítulo.

1.1 Aproximações

A educação musical no Ensino Básico é um campo fértil, fato demonstrado pelas diversas pesquisas na área, abordando inúmeros enfoques possíveis. O tema ganhou ainda mais notoriedade a partir da implementação da Lei 11.769/08, que trata da obrigatoriedade da música nesse nível de ensino.

Meu interesse por esta temática está alicerçado em minha prática profissional. Após concluir minha graduação em música pela Universidade Estadual do RS – UERGS desenvolvi, durante alguns anos, aulas em ambientes não-formais, tais como escolas de música, projetos sociais e aulas particulares de instrumento. Em junho de 2011 fui nomeado professor da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME-POA) e, a partir de então, venho desenvolvendo minhas práticas docentes na Escola Municipal de Ensino Fundamental Moradas da Hípica, localizada na zona sul da cidade.

A realidade deste centro de ensino se caracterizou de início pela ausência de instrumentos musicais. O único instrumento disponível naquele momento de meu ingresso era um violão Di Giorgio, o qual pertence a uma professora da escola e que, portanto, está lá em caráter de empréstimo. Com o tempo, fui em conjunto com a direção e colegas, conseguindo outros instrumentos através de doações ou de algumas poucas verbas disponíveis para este fim. Dessa forma, a escola possui disponíveis para a prática pedagógico-musical dois violões, dois teclados, dois taróis com talabartes e baquetas, um pandeiro, dois surdos de oito polegadas e uma bateria sem chipô, sendo que estes últimos itens são de tamanho infantil.

Torna-se evidente, quando se fala em turmas com aproximadamente trinta alunos, que estes instrumentos são insuficientes para o trabalho musical em sala de aula. Além disso, a escola não possui um espaço específico para

as aulas de música, o que impossibilita o uso de instrumentos com mais volume sonoro.

Soma-se a essa realidade a questão dos equipamentos eletrônicos disponibilizados. A escola possui três aparelhos de som reprodutores de CD; porém, a potência destes é incompatível para uma audição musical mais criteriosa. Cito como exemplo a atividade de identificação de instrumentos musicais a partir de uma mixagem. É importante frisar que esses aparelhos são para uso de todos os professores da escola, não existindo nenhum exclusivo para uso da disciplina de música. Além dos equipamentos descritos, a escola possui uma caixa amplificadora multiuso, com uma potência superior aos aparelhos de som (cinquenta watts). Este equipamento é o que tenho utilizado em minhas aulas, acoplado a saída de áudio de meu celular ou de meu discman, os quais possibilitam a execução de arquivos MP3.

A escola adquiriu recentemente um equipamento de som para as festas e eventos: duas caixas passivas, uma mesa de som de oito canais e um amplificador de cem watts. Porém, pela dimensão destes equipamentos, fica impossível sua utilização cotidiana, principalmente em função da dificuldade de locomoção destes entre as salas de aula. Acrescenta-se às questões da falta de instrumentos/equipamentos e das turmas populosas, o fato de que o público atendido possui diversos casos, em praticamente todas as turmas, de crianças em situação de vulnerabilidade social, apresentando problemas de conduta, bem como alunos de inclusão.

Minha intenção aqui é demonstrar uma realidade de trabalho. Quando me deparei com ela, questionei-me como poderia desenvolver atividades de educação musical. Como abordar a execução, a composição e a apreciação musical (SWANWICK, 1979), pilares do que acredito ser uma educação musical coerente, com dificuldades de condições materiais e grupos de estudantes extremamente heterogêneos?

1.2 RME-POA e os ciclos de ensino

Segundo a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 26, parágrafo segundo, “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).

Atualmente, a partir da Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, esse artigo foi alterado. Acrescentou-se a ele, o seu sexto parágrafo, o qual menciona que “a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 2008). Além disso, essa lei prevê, em seu terceiro artigo que “os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas” (BRASIL, 2008).

Dessa forma, todas as escolas deveriam oferecer aulas de música no Ensino Básico a partir de 18 de agosto de 2011. Analisando a realidade da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, ainda existem escolas que não se adequaram à exigência. Conforme dados cedidos pela Secretaria Municipal de Educação (SMED), em relação aos noventa e cinco estabelecimentos de ensino, atualmente, apenas trinta e cinco escolas possuem professores de música atuando no currículo. Destas, apenas vinte e oito correspondem ao Ensino Fundamental.

Uma das características das escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre é forma pela qual estruturam os nove anos de estudo que compõem o Ensino Fundamental. Estes, diferentemente das escolas seriadas, são divididos ao longo de três ciclos: primeiro ciclo, denominado de A, segundo de B e terceiro ciclo denominado de C. Cada um destes ciclos compreendido de três anos: A10, A20 e A30; B10, B20 e B30; C10, C20 e C30.

As escolas municipais situadas na região sul de Porto Alegre - de acordo com zoneamento realizado pela SMED - são: EMEF Anísio Teixeira, EMEF Mário Quintana, EMEF Rincão, EMEF Prof. Gilberto Jorge G. da Silva, EMEF Chapéu do Sol, EMEF Dolores Alcaraz Caldas, EMEF Prof. Larry José Ribeiro Alves, EMEF Nossa Senhora do Carmo, EMEF Sen. Alberto Pasqualini, EMEF Carlos Pessoa de Brum, EMEF Prof. Lidovino Fanton, EMEF Moradas da Hípica. Durante o levantamento de dados da pesquisa, desenvolvido entre os meses de junho a setembro de 2012, das escolas municipais mencionadas, as seguintes ainda não possuíam aulas de música enquanto atividade curricular: EMEF Rincão, EMEF Chapéu do Sol, EMEF Prof. Larry José Ribeiro Alves, EMEF Sen. Alberto Pasqualini, EMEF Prof. Lidovino Fanton.

As escolas municipais que possuem atividades pedagógico-musicais em caráter curricular disponibilizam estas aulas em diversos anos/ciclos, porém, não abrangendo a totalidade de turmas. Esta realidade é demonstrada a partir de um rápido panorama das turmas que são atendidas pelas aulas de música, abrangendo também outras atividades pedagógicas em arte que são oferecidas.

A EMEF Anísio Teixeira possui uma professora atuando na área de educação musical. Estas aulas abrangem o 1º Ciclo (A10, A20 e A30), turmas de B10 e B20. A EMEF Mário Quintana possui dois profissionais atuando na área de educação musical, sendo um professor (que também trabalha na EMEF Moradas da Hípica) e uma professora (que também atua na EMEF Nossa Senhora do Carmo). As turmas atendidas são A33, A34, B13, B22 e B23, assim como o terceiro ciclo.

A EMEF Prof. Gilberto Jorge G. da Silva alterna a oferta de aulas de música e Artes Visuais, no 1º, 2º e 3º Ciclos. Esta escola possui apenas um professor de música para atender todos os ciclos. A EMEF Nossa Senhora do Carmo também alterna as aulas de música com outra arte, neste caso Teatro. As aulas de Música são oferecidas somente para as turmas de B30 (B31, B32 e B33), as quais são atendidas por apenas uma professora.

A EMEF Moradas da Hípica, escola na qual trabalho, oferece aulas de música para todos os três Ciclos do Ensino Básico, assim como, para a Educação Infantil (Jardim de Infância A e B). Somos três professores de música atuando e, em função da carga horária, algumas turmas são atendidas pelas professoras de artes visuais e dança. Essa divisão foi realizada com base, entre outros fatores, nos horários que cada professor, em sua área de atuação, tem disponíveis.

A escola Dolores Alcaraz Caldas oferece aulas de música para turmas de B10, B20, B30 e C10, sendo as atividades desenvolvidas por apenas um professor. A EMEF Carlos Pessoa de Brum também oferece aulas de música enquanto atividade curricular. Nesta escola, um professor atende três turmas de C20.

Um aspecto a ser grifado é que esse panorama se constitui de forma dinâmica, pois é comum ocorrerem nomeações de novos professores para estes centros de ensino, assim como também são realizadas transferências de

professores entre escolas. Portanto, esse quadro é uma referência à realidade do ensino de música na zona sul da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre entre os meses de junho a setembro de 2012.

1.3 Percursos e lugares

Percursos

Dos sete professores de música atuantes no Ensino Fundamental na região sul de Porto Alegre (excluindo minha atuação docente), foram entrevistados quatro, sendo duas mulheres e dois homens, atuantes entre um e seis anos no ensino municipal como professores de música.

As entrevistas foram elaboradas de forma semiestruturada (ver apêndices I e II) e realizadas em vários espaços, tais como as escolas em que atuam ou as próprias residências dos professores. Como forma de registro, as entrevistas tiveram seu áudio gravado e, posteriormente, transcrito. As falas literais dos sujeitos colaboradores desta pesquisa (falas êmicas) foram grifadas em itálico e, para proteger a identidade dos entrevistados, foram usados codinomes, mantendo-se nestes apenas a letra inicial real.

Os professores entrevistados possuem experiências variadas em música, as quais abrangem contatos desde a infância em bandas escolares, em cultos religiosos e aulas particulares de instrumento. Em relação à formação acadêmica, todos os entrevistados possuem licenciatura em música, sendo que alguns concluíram a pós-graduação e/ou mestrado na área de artes.

Fábio menciona que desde os sete anos de idade a música é parte integrante de sua vida, referindo-se aos cultos de que participa desde essa idade com a sua família. Como professor, atua aproximadamente há dez anos, ministrando aulas particulares de violão e piano, sendo professor do município de Porto Alegre a pouco mais de um ano. Sua formação acadêmica inclui a licenciatura em música, obtida no Centro Universitário Metodista IPA, e também a especialização em Música: Ensino e Expressão, pela Universidade Feevale.

O professor Rodrigo possui graduação em música pela Universidade Federal de Londrina, especialização em Pedagogia da Arte pela Universidade

Federal do RS – UFRGS e, atualmente, cursa o mestrado em educação promovido pela Pontifícia Universidade Católica – PUCRS. Atua como professor nas escolas municipais de Porto Alegre há aproximadamente dois anos e também é docente na Universidade de Caxias do Sul.

A professora Fátima explica que seus primeiros contatos com música foram na infância, onde tinha aulas de piano. Além disso, participou da banda escolar, quando cursava o Ensino Fundamental. Também estudou flauta, curso ministrado na Discoteca Pública Natho Henn, posteriormente aprofundando seus estudos nesse instrumento. Na Fundação Municipal de Artes de Montenegro – FUNDARTE, Fátima iniciou seus estudos de violino, tendo também aulas na Escola da OSPA. Sua formação acadêmica inclui a licenciatura em música pela Universidade Federal do RS – UFRGS, tendo uma rápida passagem por uma universidade em Colônia na Alemanha. Atua como professora de música nas escolas municipais de Porto Alegre a pouco mais de seis anos.

Os contatos com a educação musical iniciaram aos onze anos de idade para a Professora Amélia, quando se matriculou em um curso de flauta doce. A professora comenta que na época *“queria aprender as notas musicais e a flauta doce serviu muito bem para isso”*. Posteriormente, seguiu estudando música, tendo o violão como instrumento principal. Segundo Amélia,

[...] na época, não existia computador e internet, a gente comprava revistinhas onde vinham as letras das músicas e os acordes. O ritmo raras vezes era colocado, a gente trocava muitas ideias com quem tocava alguma coisa. Se escutava e tirava muita coisa de ouvido (Prof.^a Amélia).

Com vinte anos de idade, estudante de biologia da UNISINOS, Amélia prestou vestibular para a área de música na UFRGS. Contudo, *“como não sabia ler a música escrita, partitura”*, não foi aprovada. Na sequência, foi aprovada para a licenciatura em música da mesma instituição. Tendo um conhecimento em música desvinculado da explicitação e sistematização teórica, Amélia relata que *“não conseguia acompanhar e entender quase nada das aulas de teoria e percepção musical”* e que assim procurou aulas particulares.

Aos vinte e três anos de idade entrou para a “Ospinha”, escola de música da OSPA, onde tinha aulas de contrabaixo, cursando três anos. Como professora, já ministrou aulas particulares, as quais eram realizadas em um espaço próprio em Novo Hamburgo. Posteriormente, mudou-se para a cidade de Ijuí, onde continuou ministrando aulas particulares de violão.

No ano de dois mil e dois, passou em um concurso estadual para a área de educação artística. Na escola em que trabalhava, Amélia lecionava música, participando de projetos como o “Bando de lata” e também contribuindo em outras áreas das artes. Dando prosseguimento a sua formação acadêmica, a professora Amélia participou de uma formação continuada em artes visuais na Universidade de Ijuí. A professora relata que realizou esse curso, pois naquela instituição não havia nenhuma formação específica em música, somente de artes plásticas.

De volta a Porto Alegre, foi professora da EEEF Olegário Mariano, onde regia dois coros infantis, um da primeira a quarta série e o outro da quinta a oitava série, com os quais “*trabalhava também violão e acompanhamento com instrumentos de percussão*”. Além dessa escola, Amélia lecionou no Colégio Paula Soares, onde tinha “*todas as aulas de artes da escola somando vinte e uma turmas, música e alguma coisa de artes plásticas*”. No ano de dois mil e onze foi nomeada professora de música da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

Lugares

Os professores Fábio, Rodrigo e Florence desenvolvem suas atividades em escolas localizadas no bairro Restinga. Sobre a realidade na qual estão inseridas estas escolas, o professor Fábio realiza um relato extremamente esclarecedor:

[...] para você chegar até a escola, já é em uma estrada de areão. Então, [...] é classe baixa mesmo, alguns em estado de miséria, né? E aí planejamento familiar nenhum, o comportamento muito complicado, poucas famílias ligadas à escola, preocupadas com a educação dos filhos. Então, questão comportamental muito difícil e uma realidade muito cruel para muitas crianças. Muitas crianças já estão até trabalhando, algumas com muitos traumas né? Realidades cruéis, não tem nem como descrever [...] O entorno da escola é [...] um tanto desanimador né? Então, você vê ali em

volta da escola lixo, lixão exposto, esgoto a céu aberto, que às vezes entra na escola né? Algumas questões até rurais, [...] um lugar assim para cavalos, pequenas casas de madeira onde moram cinco, seis pessoas, famílias que talvez não tenham nenhum banheiro descente, talvez não tenham nem banheiro. Casos assim, em dias de chuva famílias perdem tudo o que têm. [...] E na verdade acho que, no entorno, a escola é a que mais tem estrutura, sem dúvida, é como se fosse uma torre forte ali [...] quando digo torre forte é como se fosse uma orientadora daquele lugar ali, [...] daquela população é um esteio, [...] por mais que muitas vezes, pela falta de educação mesmo, pela falta de valores, pela falta de conceitos norteadores, a própria população não vê a escola dessa forma. [...] Eu vejo um grande problema de desconcentração [...] é um problema, questão até neurológicas envolvidas né? Isso por causa do uso de drogas dos pais e isso influencia, todos nós sabemos como é fundamental no desenvolvimento, do raciocínio, do pensamento, físico. Então, infelizmente é o que muitas vezes nós comentamos, às vezes nós estamos dando aulas para os filhos do crack, que são aqueles que nasceram de pessoas que foram usuárias, então a gente enfrenta algumas questões bem complicadas, mas professor é para isso né? (Prof. Fábio)

O professor Rodrigo, comentando sobre a realidade social na qual desenvolve suas práticas pedagógico-musicais, cria uma analogia interessante:

[...] eu gosto de fazer essa coisa de, tipo assim, bom nós estamos em uma ilha deserta, que música a gente pode fazer? Tipo assim, música de guerrilha, não tem aparelho de som, não tem nada, tipo, é por isso que tu não vai fazer música? Porque a Restinga é uma comunidade muito pobre, se for esperar que o cara adquira um violão, a música tem que estar na cabeça dele antes de qualquer possibilidade dele adquirir um instrumento. Então, hoje eu vejo alunos meus que eles são musicais, apesar de não ter instrumentos né? Na verdade é esse lado que eu puxo (Prof. Rodrigo).

A professora Amélia trabalha em uma escola municipal situada em um bairro próximo a Restinga, denominado Hípica. Segundo ela, a escola atende um público bem diversificado em relação à classe social:

A gente tem crianças que não são tão pobres, a gente tem uma nata bem legal, carrão, coisa [...] E tem criança bem pobre, que vem pra comer. Que não tem nada. Mas eles vêm todos do morro aqui. Muito traficante. Na noite é muito pior, e essas crianças chegam quinze anos e vão pra noite. É bem complicado. É complicado que esses dias a polícia entrou e não deixou ninguém ir pra escola, num sábado a gente teve que trabalhar, porém não veio ninguém. Mas não é dentro da escola. Não é aqui dentro. Não é que nem a Restinga. É lá em cima, eles descem pra cá. [...] Daqui [do bairro] não é tanta criança que vem. Eles vêm de lá debaixo, que é um lugar que quando chove eles também não vêm porque parece que enche de água, que é mais pra lá [e aponta a direção]. E esses do morro aí que a gente tem bastante. E daí eles vêm de ônibus também lá de cima, um pouquinho antes do morro

do outro lado, que daí é pra lá assim [aponta outra direção]. E o morro prá lá também é bastante. E tem aluno que vem de ônibus, que vem desde lá a Assunção [...] Mas a maioria é pobre assim sabe? Esse pessoal que mora todas as crianças no mesmo quarto. A gente tem problema assim de meninos que se pegam entre irmãos. Vire e mexe a gente vê assim, prejudica pra caramba a questão do aprendizado [...] Tem também uma coisa com cavalo. Eles têm assim uma coisa de contato, de cuidar [...] bem rural. Tem essa questão bastante, que são uns meninos de rua, que é diferente de menino de rua do centro [...] Pra alfabetizar não é assim. Pra parar em sala de aula [...] eles são criados soltos (Prof.^a Amélia).

A partir desses relatos, pode-se compreender um pouco das realidades na quais estes centros de ensino estão inseridos. Inclusive, essas falas demonstram um panorama de grande parte das escolas municipais de Porto Alegre, na medida em que muitas se situam em bairros de classe economicamente desfavorecida, com perfil popular, afastados do centro, com diversos problemas estruturais e sociais e com algumas práticas cotidianas relacionadas ao ambiente rural.

Através da coleta de informações das práticas de diferentes professores em diferentes escolas/realidades municipais, pode-se estabelecer um panorama entre as diversas abordagens pedagógico-musicais realizadas por estes profissionais. Neste, foram abordados diversos fatores, tais como os conteúdos musicais trabalhados em determinados anos/ciclos, estrutura disponível na escola (instrumentos musicais, salas específicas para as atividades de música, laboratório de informática, equipamentos de áudio, etc.), relação das aulas de música com as demais disciplinas da escola, entre outros.

Conforme elucida George Gaskell,

o emprego da entrevista qualitativa para mapear e compreender o mundo da vida dos respondentes é o ponto de entrada para o cientista social que introduz, então, esquemas interpretativos para compreender as narrativas dos atores em termos mais conceituais e abstratos, muitas vezes em relação a outras observações (GASKELL, 2002, p. 65).

Portanto, a pesquisa desenvolvida é de caráter qualitativo e, dentro desta perspectiva, envolveu a obtenção de dados descritivos, com ênfase no ensino de música em sala de aula. O estudo de caso foi a abordagem metodológica utilizada, pois compreende a coleta e o registro de dados

de um caso particular a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência específica (CHIZZOTTI, 2005).

Autores como Menga Ludke e Marli André (1986, p.19) argumentam que os estudos de caso, por recorrerem a uma variedade de dados, coletados em diferentes situações e com uma diversidade de sujeitos de pesquisa, podem evidenciar os diversos pontos de vista sobre um mesmo enfoque social, o que em muitos casos representa posições diferenciadas e conflitantes. Os autores mencionados definem que “o pressuposto que fundamenta essa orientação é o de que a realidade pode ser vista sob diferentes perspectivas, não havendo uma única que seja a mais verdadeira” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 20).

Portanto, o presente trabalho irá demonstrar as relações existentes entre as atividades pedagógico-musicais desenvolvidas e relatadas pelos entrevistados, assim como analisá-las a partir de conceitos contemporâneos sobre educação musical.

2. Currículos

Segundo o autor Tomaz Tadeu da Silva (2000), a etimologia da palavra currículo, oriunda do latim *curriculum*, sugere a ideia de “pista de corrida”. Sabe-se, historicamente, que o *curriculum* era o percurso que as bigas romanas realizavam em suas corridas. Assim, a partir da historicidade do termo e dos apontamentos sugeridos pela educadora musical Magali Kleber (2003, p. 57-62) em seu artigo denominado “Qual currículo? Pensando espaços e possibilidades”, penso na expressão “currículos” como uma imagética para as diversas possibilidades da educação musical, sendo esta uma proposição de caminhos, vias de acesso, trajetórias possíveis que o professor/educador musical expõe em suas aulas.

Levando em consideração que a educação musical pode contribuir para a construção de um sujeito capaz de refletir criticamente sobre as realidades contemporâneas, concordo que

não se trata somente de adaptar o educando a determinados códigos ou aos sistemas sociais estabelecidos, mas de desenvolver sua capacidade de julgar, de optar com maior conhecimento de causa possível, para que possa ter forças para enfrentar as dificuldades e escolher seu próprio caminho (WERNECK apud SOUZA, 2000, p. 24).

Portanto, o ensino de música na educação básica deve estabelecer um ambiente onde as atividades possibilitem uma “ampliação de horizontes”, para além da mídia, mas incorporando-a, não centralizado na arte erudita, mas também não a esquecendo.

Segundo o educador musical espanhol José Luis Aróstegui (2011), essa visão educacional poderia ser chamada de “currículo contrahegemônico”. Segundo o autor, deve-se propor um currículo intercultural no qual diversos gêneros musicais sejam abordados sem hierarquias baseadas em pontos de vista unilaterais, que se busquem conteúdos para a educação musical na própria diversidade oriunda da vida cotidiana dos alunos e da música de nosso mundo igualmente diverso (ARÓSTEGUI, 2011, p. 28).

Levando em consideração essa diversidade, Souza elucida que

[...] a aula de música só pode obter êxito se transformada numa ação significativa, o que pressupõe uma permanente abertura para

o novo e o confronto com a realidade. Dessa forma, tem-se como resultado prático não um currículo com planos de aula impostos e diretrizes questionáveis, mas sim, um currículo feito de “baixo para cima” (SOUZA, 2000, p. 164).

Com base nesses apontamentos, pode-se, em conjunto com Silva, questionar: “o que eles ou elas devem saber? Qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do[s] currículo[s]?” (SILVA, 2000, p. 15) Conforme salienta J. Gimeno Sacristán os currículos são “uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens” (SACRISTÁN, 2000, p.15). Além disso, o autor explicita que

[...] a prática tem uma existência real que uma teorização deve explicar e esclarecer [...] Essa realidade prática complexa se substancia ou se concretiza em realidades e processos diversos, analisáveis por si mesmos de diferentes pontos de vista, mas conectados mais ou menos estreitamente entre si: o[s] currículo[s] como expressão de uma série de determinações políticas para a prática escolar, o[s] currículo[s] como conteúdos sequencializados em determinados materiais, como saberes distribuídos pelos professores nas aulas, como campo das interações e dos intercâmbios entre professores e alunos, como “partitura” da prática, etc.” (SACRISTÁN, 2000, p.21).

Dessa forma, percebe-se uma visão que amplia o enfoque restrito aos conteúdos e formas, compreendendo, para além destes, um campo de inter-relações existentes nos ambientes escolares; “é o contexto da prática, ao mesmo tempo que é contextualizado por ela” (SACRISTÁN, 2000, p.16). Assim, os currículos descrevem a “concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação” (SACRISTÁN, 2000, p.15). Nessa perspectiva, a questão curricular corresponde a “expressão do equilíbrio [e dos conflitos] de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento”, pois correspondem a uma “orientação seletiva frente à cultura” (SACRISTÁN, 2000, p.17).

O conteúdo cultural desenvolvido escolarmente é selecionado de forma intencional e nesse sentido nenhum currículo é neutro, pois “todo modelo educativo é uma opção cultural determinada” (SACRISTÁN, 2000, p. 30). A própria relação professor-aluno é parte integrante dos currículos, pois a

“relação pessoal se contamina da comunicação cultural”, a qual é “nitidamente curricular”, sendo que esta relação acaba sendo consequência do processo de ensino-aprendizagem (SACRISTÁN, 2000, p.31).

Além dessa questão, o autor menciona que muitas vezes a questão curricular “tem sido mais um campo de decisões do político e do administrador”, no qual “as decisões sobre o[s] currículo[s], sua própria elaboração e reforma, se realizaram fora do sistema escolar e à margem dos professores” (SACRISTÁN, 2000, p.33). Assim, concordo que “envolver os professores na inovação, compartilhando decisões, estimula a capacidade de compreensão do processo e permite que suas crenças, suas práticas, emoções e experiências façam parte da reelaboração de uma nova práxis” (KLEBER, 2003, p. 60). Afinal, a reelaboração curricular implica diversas questões diretamente sobre o trabalho pedagógico em sala de aula e que, portanto, deve ser desmembrado e discutido em conjunto pelo corpo docente.

Sacristán (2000, p. 34-35) ainda propõe um esquema de explicação para as questões curriculares, o qual se constitui de três enfoques. O primeiro está relacionado com a aprendizagem escolar, que é “organizada em função de um projeto cultural”. Portanto, os currículos são “antes de tudo, uma seleção de conteúdos culturais peculiarmente organizados, que estão codificados de forma singular”. O segundo enfoque diz respeito às “condições políticas, administrativas e institucionais” nas quais esse projeto cultural se realiza. Nesse âmbito, são mencionadas as regras impostas tanto para alunos quanto para professores para participarem desse projeto. Segundo o autor, “as condições [...] são fonte por si mesmas de um currículo paralelo ou oculto”, mencionando ainda que “tais condições não são irrelevantes, mas artífices da modelagem real de possibilidade” que constituem os currículos. Por último, é descrito como parte formadora deste conceito “a estrutura de pressupostos, ideias e valores que apoiam, justificam e explicam a seleção cultural”, ou seja, a “filosofia curricular” que está por trás de todos os currículos. Para o autor, os currículos são “selecionados dentro de um campo social”, sendo realizados “dentro de um campo escolar” e adotam uma “determinada estrutura condicionada por esquemas que são a expressão de uma cultura que podemos chamar de psicopedagógica, mesmo que suas raízes remontem muito além do pedagógico”. Assim, essa orientação teórica é construída a partir de “uma série

de posições filosóficas, epistemológicas, científicas, pedagógicas e de valores sociais”.

Sobre este último enfoque, Sacristán exemplifica com uma prática docente muito difundida e recorrente nas escolas municipais de Porto Alegre. Trata-se da programação, com o intuito de organizar as atividades pedagógicas, a partir de objetivos. Para ele, esta abordagem

[...] pode ter consequências na aprendizagem que ocorra na sala de aula, sendo que é, basicamente, um esquema para dotar de racionalidade tecnológica a prática de gestores. É um código para articular a prática que atua como elemento condicionante do que se decide previamente como conteúdo cultural do[s] currículo[s] (SACRISTÁN, 2000, p.35-36).

A construção curricular deve ser compreendida levando em consideração as possibilidades reais de seu desenvolvimento, abarcando aspectos que enfoquem desde as questões políticas e administrativas, até a “bagagem de ideias e significado” que lhe dá forma, modelando-a em “sucessivos passos de transformação” (SACRISTÁN, 2000, p.21). Assim, o entendimento dos currículos deve ser ponderado a partir de múltiplas práticas, compreendendo também a prática pedagógica de ensino e, além das questões mencionadas, “as práticas de supervisão, de produção de meios, de criação intelectual, de avaliação, etc.” (SACRISTÁN, 2000, p.22).

Essa perspectiva prática sobre os currículos abrange um enfoque de estudo que leva em consideração “o como se realiza de fato”, abarcando “as condições e a dinâmica de classe, as demais influências de qualquer agente pessoal, material social, etc.”, a qual tem como objetivo o entendimento “dos processos na prática” (SACRISTÁN, 2000, p. 51). Para o autor,

As funções que o[s] currículo[s] cumpre[m] como expressão do projeto de cultura e socialização são realizadas através de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que cria[m] em torno de si. Tudo isso se produz ao mesmo tempo: conteúdos (culturais ou intelectuais e formativos), códigos pedagógicos e ações práticas através dos quais se expressam conteúdos e formas (SACRISTÁN, 2000, p.16).

Portanto, pode-se afirmar que “de alguma maneira, pois, estão implicados com o[s] currículo[s] todos os temas que têm alguma importância para compreender o funcionamento da realidade e da prática escolar no nível

de aula, de escola e de sistema educativo” (SACRISTÁN, 2000, p.28). De acordo com Sacristán (2000, p. 34), os currículos se constituem como “projeto[s] seletivos de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado[s], que preenche[m] a atividade escolar e que se torna[m] realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada”.

Pensando em todas essas questões sobre a temática, o foco da pesquisa se orienta para os conteúdos e atividades realizadas durante as aulas de educação musical, o que perante o exposto, caracterizam-se como constructos escolares, elementos constituintes dos currículos. Essas práticas pedagógico-musicais serão desenvolvidas no quarto capítulo. Além destas, outras instâncias de significação da aula de música foram mencionadas e farão parte do capítulo que segue.

3. Dos significados da aula de música no Ensino Fundamental

Atualmente, o foco da discussão não é mais a importância do ensino de música nas escolas, mas sim “para onde a educação musical deve conduzir” (SOUZA, 2000, p.179). Segundo a autora,

A intenção é tomar a questão do seu objetivo educacional em seu sentido mais fundamental, ou seja, entendida como educação que não quer a modelagem de pessoas, porque não temos o direito de fazê-lo, e também não a mera transmissão de conhecimentos, mas a produção de uma consciência verdadeira que exigiria a participação de pessoas emancipadas (SOUZA, 2000, p.179).

Nesse sentido, buscou-se compreender a partir das falas dos entrevistados, os significados que estes atribuem à aula de música enquanto atividade curricular. Foram mencionados diversos enfoques que norteiam seus fazeres pedagógicos e, a partir destes, perceberam-se três grandes apontamentos: a questão cultural, a abordagem da música enquanto linguagem e o desenvolvimento do senso crítico/estético. Cabe ressaltar que o intuito não é esgotar as possibilidades dessas temáticas, mas sim, contribuir para essas discussões a partir das concepções desses professores, tecendo diálogos com os principais autores.

3.1 Do enfoque sociocultural: *ampliar horizontes*

O enfoque sociocultural, segundo os entrevistados, está relacionado com a importância da presença da música enquanto atividade social, cotidiana. Segundo Souza, precisa-se compreender a experiência musical “dentro de um sistema de valores, estruturas e organizações que são construídas historicamente” (SOUZA, 2000, p. 175). Nesse aspecto, os entrevistados concordam com a educadora Maura Penna, pois

o objetivo último do ensino de arte na educação básica (aí incluída a música) é ampliar o alcance e a qualidade da experiência artística dos alunos, contribuindo para uma participação mais ampla e significativa na cultura socialmente produzida (PENNA, 2012, p. 99).

O professor Fábio, ao mencionar o processo sociocultural que constitui o fazer pedagógico-musical, cita uma fala do filósofo grego Platão “*se você quer conhecer a saúde de um povo, olhe para a sua música, contemple a música daquele povo, que você vai saber como é a saúde daquele povo. Então, a música ela fala muito de uma sociedade*”. Pode-se entender, a partir dessa citação, que o entendimento do entrevistado sobre a importância da música enquanto atividade social é um fator que alicerça suas práticas pedagógicas.

A professora Amélia menciona a presença cotidiana e midiática da música, onde esta “*faz parte da vida cotidiana em todos os sentidos, né? Principalmente em filmes, TV[...]*”. Além disso, também aborda a questão cultural da música orientando os seus alunos a perceberem que a música é uma atividade artística que está “*em todos os espaços e em todas as matérias*”. Assim, entrevistada analisa a ocorrência da música nos demais espaços escolares, onde esta faz parte de atividades de outras disciplinas como a educação física ou é utilizada como fator motivacional para a alfabetização.

Uma forma equivocada, mas muitas vezes recorrente, de pensar a educação musical no Ensino Fundamental é destacada pela professora Amélia. Essa concepção objetiva o enfoque técnico-profissionalizante em detrimento das atividades de musicalização¹. Dessa forma, a professora relata que “*a música em sala de aula, pra mim não é para formar músicos, ela é para ampliar horizontes [...]*”. Esse redimensionar é visto pela entrevistada como um espaço/momento propício para que os alunos aprofundem seus conhecimentos sobre a cultura brasileira e dos demais povos. Pelos seus relatos, existe uma prioridade para a primeira, com uma forte tendência para as canções folclóricas.

Rodrigo menciona a importância e a necessidade da música em sala de aula, referindo-se que

[...] o próprio fato de nunca ter existido uma comunidade de pessoas que não tivesse música, já me é muito significativo que a música é muito importante para as pessoas viverem em conjunto, e quando eu faço música em conjunto com os meus alunos em sala de aula, sinto que estou vivendo uma experiência de conjunto que é outra, uma experiência que eles não vão ter, sei lá, fazendo

¹ Para uma discussão a respeito do conceito de musicalização ver Penna (2012), capítulo 2.

uma rifa para ir viajar entendeu? É uma experiência de comunidade diferente, quando você faz música qualitativamente, é uma experiência em grupo diferente de qualquer outra. É um vínculo diferente, então eu acho que tem esse ponto do coletivo (Prof. Rodrigo).

Percebe-se neste trecho o viés que orienta seus fazeres pedagógico-musicais, onde o entrevistado propõe o fazer musical de forma qualitativa como mola propulsora de uma experiência (estética) que, em sua opinião, é um momento gregário para os alunos. O entrevistado amplia seu argumento analisando que as aulas de música no Ensino Fundamental são “[...] *uma experiência que os alunos merecem ter, entendeu, merecem ter uma experiência do ponto de vista cognitivo, do ponto de vista cultural mexe de uma maneira outra, não sai, não deve sair o mesmo cara*” (Prof. Rodrigo). Assim, o professor conclui a sua fala sobre a temática cultural, já iniciando uma proposição sobre a música enquanto linguagem expressiva, onde os alunos deveriam ser mobilizados a partir das experiências/atividades propostas em sala de aula.

3.2 Da linguagem: *porque música não é somente tocar*

A música enquanto linguagem foi abordada por todos os entrevistados, cada um abrangendo enfoques diferenciados. Para todos eles, a música vista como uma área do conhecimento humano, com suas especificidades e também em suas inter-relações com outras áreas, é a premissa elementar para as aulas de música no Ensino Fundamental.

Segundo a educadora Maura Penna (2012, p. 67) “a noção de arte como linguagem tem sido útil, direcionando uma perspectiva de atuação pedagógica, na medida em que permite combater o mito do dom e colocar questões como as condições de familiarização com as linguagens artísticas”. Nesse sentido, a música é concebida como uma linguagem artística, porém, diferentemente do senso comum, situada histórica e socialmente, ou seja, a música é uma linguagem culturalmente construída. Dessa forma, “faz-se necessária [...] uma concepção aberta de linguagem artística, capaz de articular questões relativas ao seu uso, à contextualização, à intencionalidade e aos processos de interpretação, entre outras” (PENNA, 2012, p. 78).

O professor Fábio, em consonância com o acima exposto, menciona que para ele a função da aula de música “*é preparar este indivíduo para fazer, mas não somente fazer, porque música não é somente tocar, fazer música é tocar, é ouvir, é falar sobre música, é ler sobre música, é criticar uma música, entender música*”. Percebe-se assim, a identificação com algumas teorias pedagógico-musicais produzidas no plano nacional (SOUZA, 2000; PENNA, 2012), bem como internacional (SWANWICK, 1979).

A professora Fátima, relatando a relação das aulas de música com as demais atividades e espaços escolares, esclarece que muitas vezes os demais profissionais têm uma visão distorcida do ensino de música:

[...] quando tem direções que veem no trabalho de artes assim, encara isso como uma área de conhecimento, que não é um momento para os alunos relaxarem ou sei lá o que né? Eu até tenho, tenho professores quando dizem: - Ah, que bom, os alunos vão ficar mais tranquilos. Eu: - Não, eles vão ficar mais agitados né? Eu até digo: - Ah, não se iluda, que a gente, muitas vezes, provoca assim uma mexida grande assim nos alunos. Isso aí é, se não mexer, é por que nada aconteceu né? (Prof.ª Fátima).

Além disso, a entrevistada também aborda que as aulas de música podem ser momentos únicos, onde os alunos têm a possibilidade de se expressarem:

[...] eu vejo sabe a música como uma, um instrumento de expressão muito, muito, muito importante dentro da escola né? Eu vejo isso, como uma área de conhecimento, como uma forma de linguagem, uma forma deles expressarem pensamentos, afetos né? Ah, bah! Eu acho importante, fundamental, imprescindível (Prof.ª Fátima).

Percebe-se, portanto, que a professora compreende a música como uma área do conhecimento humano, a qual possibilita a expressão e comunicação. Segundo Penna (2012, p. 30), a música se torna um 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”.

Ainda sobre o enfoque da linguagem, Amélia realiza uma analogia com as artes visuais, mencionando que a música em sala de aula é para que os alunos tenham “*conhecimentos dos elementos: ritmo [...], como são os elementos de plástica: cor, vibração [...], a questão de materiais, escultura,*

desenho, pintura, né? Na música: estilos. A questão de ritmo, que tá relacionada a isso” (Prof.^a Amélia).

O professor Fábio entende que as aulas de música compreendem um dos aspectos fundamentais da educação e, assim como a professora Amélia estabelece uma comparação, agora com a disciplina de português:

[...] eu vejo que a aula de música ela é fundamental porque a música é uma linguagem, como linguagem, ela pode ser aprendida, ela pode ser ensinada, assim como o português é uma linguagem e, sabendo que é uma linguagem, ela deve ser ensinada e não ignorada, não rejeitada. Então, já partimos desta premissa básica, música é uma linguagem, então ela deve ser ensinada (Prof. Fábio).

Nesse aspecto, os entrevistados concordam com Penna, quando esclarece que

[...] podemos tratar a manifestação artística – ou seja o discurso artístico - como a colocação em funcionamento de uma linguagem artística com certa finalidade, ou em outros termos, o uso intencional de seus elementos e princípios de organização (PENNA, 2012, p. 72).

Assim, a educação musical pode contribuir para que os alunos se aproximem destes “elementos e princípios de organização”, de forma que possam realmente ampliar o alcance e a qualidade de suas experiências artísticas. Portanto, devemos perceber a música enquanto linguagem artística articulando a intenção do(s) compositor(es) - entre outros agentes constituintes da experiência musical - e as estruturas de organização sonora que são alicerçadas nos diversos momentos históricos e espaços sociais (PENNA, 2012, p. 78).

3.3 Da perspectiva crítico-estética: a música, ela é uma grande ferramenta

Parte dos entrevistados mencionou que as aulas de música no Ensino Fundamental devem contribuir para o desenvolvimento crítico de seus alunos. Segundo Freitas de Jesus (apud SOUZA, 2000, p. 166), referindo-se a tematização do cotidiano na educação musical, “[...] é necessário incluir a formação da consciência crítica, os valores em seus objetivos, pois, no

cotidiano encontram-se escondidas estruturas de comportamento [...] que devem ser clarificadas”. Este enfoque pedagógico, segundo a autora, poderia ser denominado de modelo emancipatório da aula de música, o qual objetiva estimular o aluno para além da simples posição de consumo musical, para sua construção enquanto produtor e transmissor, de maneira que possa ter uma opinião própria sobre música (SOUZA, 2000, p. 178).

O professor Fábio salienta que para ele o desenvolvimento do senso crítico é um dos pilares norteadores para a aula de música. Esta criticidade é estimulada pelas atividades musicais, enfocando as questões relativas estritamente ao âmbito musical e, depois, dilatadas para os demais espaços sociais.

[...] a função da música, do ensino de música, exato do ensino de música, é tornar aquele indivíduo um ser crítico... à música, e não somente a música. A música, a arte, a estética, ao mundo, a sociedade, por que nós sabemos que a música né, ela é formadora de opinião [...] o ensino da música na escola, esta lá para tornar este indivíduo um ser crítico e participante de uma sociedade que vê a música e a arte como fundamental para a formação de opinião (Prof. Fábio).

Fortalecendo a arguição da música como ferramenta formadora de opinião, Fábio retoma a questão do desenvolvimento do senso crítico

[...] eu vejo que é isso, tornar um ser crítico, participante do fazer musical, crítico da sua sociedade, crítico do seu gosto, da sua própria preferência, autocrítico e crítico daquilo que está a sua volta, crítico a respeito da estética, crítico a respeito da arte, a respeito dos conceitos, das concepções, das suas próprias concepções, das concepções familiares e das concepções da sociedade, eu vejo que a música, ela é uma grande ferramenta, ainda mais hoje como nós vemos, com a expansão através da internet, através dos meios de comunicação, ela é uma grande formadora de opinião (Prof. Fábio).

Amélia aborda esta temática, trazendo a criticidade para o dia-a-dia de sala de aula. Para ela, o aluno deve participar de forma ativa nas aulas de música, pois ele deve “[...] quando na sala de aula, questionar também. Participar questionando, se posicionando [...]”. Ela amplia este enfoque para a questão das preferências musicais dos alunos, onde a aula de música é um ambiente que deve propiciar momentos para este tipo de reflexão: “a questão do gosto, o que que eu gosto, ampliar tudo isso” (Prof.^a Amélia).

4. Práticas pedagógico-musicais: conteúdos e atividades

Os professores entrevistados exemplificaram suas práticas pedagógico-musicais mencionando, em relação aos anos/ciclos, conteúdos e atividades que costumam realizar. A partir da análise das falas, elegeram-se categorias que sistematizadas constituíram a estrutura do presente capítulo. Estas englobam a Percepção/Apreciação Musical, Execução Sonora, Criação, Literatura/Escreta e Estratégias/Abordagens. Cabe ressaltar que estas dimensões da prática musical ocorrem muitas vezes de forma integrada e podem desenvolver variadas capacidades musicais.

Segundo Souza (2000, p. 176), a educação musical deve “promover experiências com possibilidades de expressão”, assim como “introduzir os conteúdos e as diversas funções da música na sociedade sob condições atuais e históricas”. Pensando nessas premissas, este capítulo tem como objetivo demonstrar e refletir sobre caminhos possíveis para a educação musical escolar, alicerçados em práticas pedagógicas oriundas do ensino público.

4.1 Percepção/Apreciação

Foram descritas atividades que envolvem a percepção e a apreciação musical ou sonora em todos os ciclos do Ensino Fundamental. Percebe-se assim, a importância que os professores que participaram desta pesquisa dão para esta abordagem do trabalho pedagógico-musical.

Os professores Fábio, Rodrigo e Fátima mencionam que proporcionam atividades de apreciação com os mais variados gêneros musicais. O professor Rodrigo comenta que nas atividades de apreciação costuma trazer exemplos musicais de culturas distantes da realidade de seus alunos, tais como cantos de origem Árabe, Pigmeus do Gabão, composições de John Cage e música erudita em geral. O intuito desse repertório, segundo o professor, é “*de se ampliar um pouquinho o espectro*”, referindo-se ao conhecimento da cultura musical mundial.

Rodrigo comenta que costuma levar para sala de aula seu laptop, pois assim “*é uma maneira deles, deles terem apreciação com mais sequência, né?*”

Então, eu pego um vídeo, baixo do Youtube², por isso que eu prefiro vídeo, baixo do Youtube, pego baixo ali, boto o laptop e o som [caixa multiuso da escola]”.

A professora Fátima, quando questionada sobre este aspecto, mencionou sua percepção sobre os alunos:

[...] eu fui notando que para eles sentar para ouvir, só ouvir, é muito difícil, mobilizar eles né? [...] Qual é o atrativo que eu faço? Eu ofereço não só o som, eu ofereço uma imagem para eles também, aí o nível de mobilização deles cresce assim sensivelmente (Prof.^a Fátima).

Através de sua prática pedagógica, a professora constatou que, aliando o som a imagem, pode-se obter um nível de mobilização discente maior, quando comparado ao trabalho unicamente auditivo. Continuando sua explanação, Fátima menciona o repertório que trabalhou com os alunos nas atividades de apreciação musical envolvendo videoclipes:

[...] esse ano eu trabalhei muito com eles as “Sinfonias ingênuas”, do Disney, são desenhos que ele fez lá no início de 1900. São “Silly Sinfonies”, que são aquelas historinhas “Três porquinhos”, “Chapeuzinho vermelho”, “O Flautista de Hamelin”, são desenhos curtos, onde a música é fundamental [...] Daqui a pouco eles estão cantando junto, eles pedem muito, [...] Uma “Sinfonia ingênuas” do Disney, dos “Três porquinhos” e do “Flautista de Hamelin”, que é uma história que eu gosto muito, eu passo sem constrangimento algum para todas as turmas né? (Prof.^a Fátima).

A professora traduz seu pensamento em relação à abordagem das atividades de apreciação musical quando relata o repertório utilizado, mencionando que este pode ser utilizado em todos os anos/ciclos. Fortalecendo esse ponto de vista, Fátima afirma que as “Silly Sinfonies”, da Disney, constituem-se em um material que é “dos quatro aos cento e quatro”, pois “se o aluno me disser: - Bah professora, isso é ‘frau’, isso é de nenezinho! Então: - Ah! Um dia tu vai ter um nenezinho, então tu tem uma coisa que tu vai compartilhar com ele né?” (Prof.^a Fátima).

Além da apreciação, a professora Fátima desenvolve atividades de percepção musical com turmas de terceiro ano do segundo ciclo (B30). Como mote inicial deste trabalho, a professora realiza uma explanação sobre o código

² Youtube é um site de compartilhamento gratuito de vídeos. Disponível no endereço: <http://www.youtube.com>

Morse, exemplificando como são construídas as palavras através de sons com durações diferentes. A partir desse estímulo, desenvolve um trabalho de percepção sonora utilizando um teclado com som de órgão. Essas atividades constituem-se em ditados, nos quais a professora inicialmente trabalha com apenas dois sons, progredindo posteriormente para quantidades maiores. Nesses ditados, os alunos devem anotar a sequência de sons, classificando-os entre sons curtos ou longos, sendo que a sequência estipulada pela professora é realizada, geralmente, com três repetições.

Dando continuidade às atividades de percepção, a professora Fátima trabalha a relação de alturas (grave, agudo), relacionando com a questão tímbrica. Sobre essas atividades, a professora relata que

[...] eu primeiro faço uma demonstração, utilizando ou o teclado ou esses materiais de apreciação que eu tenho. É que agora, eu até tenho um repertório assim, de coisas que dá para ir misturando né? Tipo, se eu mostrar para eles um violino e um contrabaixo né? É, claro que tem a questão [...], ali está um pouco mais pausterizado a questão de timbre, mas o que eu quero chamar a atenção para eles o que que é um som agudo, [...] eu penso que são vários conceitos que estão envolvidos né? É difícil tu isolar (Prof.ª Fátima).

Englobando os aspectos anteriores, a professora desenvolve ditados abrangendo a percepção das durações (sons curtos ou longos) conjuntamente com a altura (sons graves ou agudos). Nessas atividades, as turmas de B30 são instigadas a perceberem sequências longas, com até dez sons.

O professor Fábio, quando questionado sobre os equipamentos disponibilizados pela escola para as aulas de música, comenta que elabora apreciações de videocliques de bandas e grupos, as quais são realizadas na sala de vídeo da escola onde trabalha. Além disso, o professor também estimula os alunos a visualizarem vídeos online no laboratório de informática da escola. Quando se refere ao primeiro ciclo, Fábio descreve atividades de apreciação musical sem o estímulo visual proporcionado pelos videocliques. Neste aspecto, o professor comenta que

[...] outra questão que eu também já trabalho no primeiro ciclo que é a apreciação musical, eles podem ouvir a música, não simplesmente: [...] – Ah! Estou ouvindo a música professor. Mas esta conversando, que é quase um bar né? É o verdadeiro músico de bar, você é necessário, mas ninguém na verdade esta te escutando. Então, tirar este pensamento deles e fazer com que

eles prestem atenção na música e só nisso e ouvirem e apreciarem (Prof. Fábio).

Ampliando o entendimento das atividades de apreciação que desenvolve, o professor Fábio comenta que no primeiro ciclo

[...] nós temos a apreciação no primeiro ciclo, desde a paisagem sonora, eles ouvirem outro som, sons diferentes, até as próprias canções que eles cantam eles apreciam também, né? E também apreciam aquelas músicas como “O abre alas”, apreciam e às vezes também cantam, aí eu, principalmente em A30, aí eu já começo a preparar o pensamento para o segundo ciclo (Prof. Fábio).

Em relação ao segundo ciclo do Ensino Fundamental, Fábio declara que as atividades de apreciação são direcionadas para a música popular brasileira. Abrangendo os três anos desse nível de ensino, o professor comenta que

B10, Toquinho, umas coisas, como eu já fiz Chico Buarque. Aí, depois em uma B20, as coisas vão ficando mais complexas, uma B30 eu já estou trabalhando vários de Tom Jobim, Dorival Caymmi né? Já trabalhei Luiz Gonzaga com B10 até, uma música que até é bem popular, e na verdade transita entre o folclore e o popular né? Porque ela já é de certa forma, Asa Branca³, por exemplo, já uma música praticamente quase folclórica, já saiu do popular, ela já faz parte de um consciente coletivo né, todo mundo sabe quando começa, já é uma, já é algo intrínseco na nossa cultura (Prof. Fábio).

Sobre as atividades de apreciação com o terceiro ciclo, Fábio menciona um aprofundamento em relação à complexidade do discurso musical. O professor relata que o repertório que já trabalhou nesse nível de ensino com as atividades de apreciação incluem “*músicas extremamente complexas, já trabalhei na apreciação Mozart, já trabalhei Villa Lobos, por exemplo*” (Prof. Fábio).

As atividades de apreciação musical - entendidas como um momento ativo de construção do entendimento musical⁴ – podem contribuir na formação

³ Originalmente de tradição oral e improvisada, o baião “Asa Branca” é de autoria de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira.

⁴ A “música não pode ser apreendida por uma contemplação passiva: requer comprometimento, escolha, preferência e decisão” (PAYNTER apud FRANÇA, 2002, p. 13). Assim, a apreciação musical é entendida como “um processo ativo de organização e construção dos eventos temporais ouvidos em uma obra” (SERAFINE apud FRANÇA, 2002, p. 13).

musical de alunos de diferentes ciclos ao expor produções sonoras brasileiras e mundiais. Dessa forma, a educação musical, ao propor em sala de aula um repertório plural, com diferentes abordagens, estará promovendo, a partir da fruição estética, momentos de ampliação do conhecimento de e sobre música. Assim, construindo-se um mote a partir da cotidianidade, deve ser inserido em sala de aula um repertório que inclua produções musicais diversas temporal e historicamente, o qual possibilite abordagens diferenciadas para os diferentes níveis da educação escolar. Cabe ressaltar que os videoclipes podem contribuir para este tipo de proposição, na medida em que o estímulo visual serve como elemento gregário. Porém, mesmo em uma época extremamente visual, não pode ser esquecida a fruição exclusivamente auditiva.

4.2 Execução sonora

Atividades envolvendo a execução de sons foram descritas a partir da utilização de instrumentos musicais convencionais e confeccionados com materiais alternativos, assim como utilizando-se da voz, da percussão corporal e de objetos disponíveis no ambiente escolar.

4.2.1 Canto, corpo e objetos

Cantar uma canção, explorar as sonoridades do próprio corpo e dos materiais disponíveis na sala de aula são possibilidades para a educação musical com turmas de primeiro, segundo e terceiro ciclos do Ensino Fundamental mencionadas pelos professores entrevistados.

A professora Amélia aborda atividades com primeiro e segundo ciclos que envolvem principalmente o canto e o acompanhamento rítmico. Este, segundo a professora, é baseado na percussão corporal, utilizando na maioria das vezes palmas e pés e, em algumas situações, percussão em outras partes do corpo. Essa abordagem é justificada pela professora em razão da heterogeneidade do grupo, exemplificando que nas turmas que atende existem crianças que ainda não possuem habilidades para o manuseio com os materiais escolares e outras já com algum conhecimento sobre o alfabeto.

Assim, comenta que prioriza “alguma coisa que eles possam acompanhar por palmas no tempo e em grupo”.

Inicialmente, em turmas de primeiro ano do primeiro ciclo (A10), a professora estimula que seus alunos cantem e acompanhem o pulso das canções, as quais, na maioria das vezes, são acompanhadas ao violão pela professora. Nessas atividades o termo pulsação ou pulso ainda não é empregado, os alunos são simplesmente convidados a acompanhar a música com a percussão. Como prosseguimento, a professora menciona que havia proposto, com uma boa aceitação, acompanhamentos rítmicos com uma complexidade maior, envolvendo pequenas frases. Uma das canções trabalhadas foi “O Bloco dos Pasteleiros I”, do músico argentino Gustavo Kurlat, cujo texto é o seguinte: “*Nós somos os pasteleiros da loja, da rua, da feira. Os pastéis são bem gostosos, mas um dia deu bobeira. Em lugar do óleo quente, a gente pôs água fria. O pastel virou sorvete e ficou uma porcaria*”. Nessa canção – a qual é cantada por um coral de crianças, acompanhado em ritmo de marcha por bateria, flautas e uma forte linha de baixo - a professora sugeriu uma parte exclusivamente rítmica, a qual é executada percutindo as mãos nas coxas e batendo palmas. Para ensinar esta frase rítmica, a professora se utilizou de expressões sugestivas, tais como “TUM” para a percussão nas pernas e “TCHI” para as palmas.

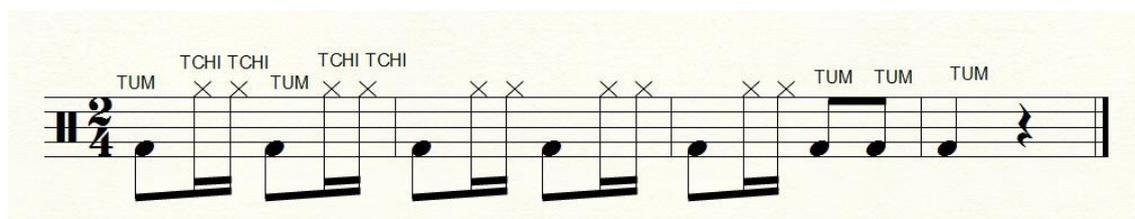


Figura 1 - Frase rítmica: canção "O Bloco dos Pasteleiros I"

Ainda se referindo ao acompanhamento rítmico através da percussão corporal, a professora Amélia trabalhou com turmas de segundo ano do segundo ciclo (B20) a canção “Carnaval do Geraldo”, do músico paulista Luiz Tatit. As atividades propostas envolveram a marcação do compasso binário percutindo os pés no chão (marchando no lugar) durante o canto. Após, mantendo o canto e a percussão com os pés, são inseridas as palmas em semicolcheias. Sobre essa canção a professora salienta que uma das

dificuldades é a dicção da letra, pois “*quem canta ali é adulto, não é criança*”, enfatizando que se trata de uma letra complexa e extensa.

Sobre o repertório que costuma trabalhar com turmas de segundo ciclo (B10 e B20), assim como turmas de terceiro ano do primeiro ciclo (A30), a professora Amélia citou as canções “Tu Tu Tu Tupi” (Hélio Ziskind), “Pé de Nabo” (Sandra Peres e Luiz Tatit) e “Sai Preguiça” (Maria Celeste da Silva)⁵. Sobre essa questão, a professora elucida que, a partir de sua prática pedagógico-musical, notou que o “*que funciona muito bem são músicas que repetem as frases*”. Uma canção mencionada foi “Marinheiro só” (tradição oral)⁶. Nesta, a sugestão é que os alunos cantem somente a resposta (segunda semi-frase), ou seja, apenas as palavras “marinheiro só”. Posteriormente, se preferirem, os alunos podem ir cantando as demais partes das frases e as outras partes da A abordagem inicial das atividades que envolvem canto e percussão é descrita

Marinheiro só

Primeira Parte Folclore brasileiro

Eu não sou da qui, ma ri nhei ro só. Eu não te nho'a mor,

ma ri nhei ro só. Eu sou da Ba hi a, ma ri nhei ro

só De são Sal va dor ma ri nhei ro só. Eu não sou da qui

Figura 2 - Canção “Marinheiro só” – análise frasal.

⁵ “Tu Tu Tu Tupi” é uma canção de autoria do músico paulista Hélio Ziskind que se refere à origem de algumas palavras de nossa língua oriundas do tupi-guarani. A canção “Pé de Nabo”, integrante do CD “Pé com pé”, é de autoria de Sanra Peres e Zé Tatit, os quais formam o grupo e selo Palavra Cantada. Segundo o site da dupla (www.palavracantada.com.br), a proposta é “criar novas canções para as crianças brasileiras”, focando a “qualidade das letras, arranjos e gravações e o respeito à inteligência e à sensibilidade da criança”. “Sai preguiça”, de autoria de Maria Celeste da Silva, também foi gravada pela dupla, no CD intitulado “Canções do Brasil”, sendo oriunda do Estado de Goiás.

⁶ “Marinheiro só” é um samba de roda, de domínio público, gravado por diversos artistas brasileiros.

pela professora Amélia da seguinte forma:

Eu trouxe a música, vocês vão fazer assim [...], ou escuta daí a gente vai repetindo. Ah... para de tocar, faz ela só repetida, conforme a necessidade, a dificuldade. Daí assim, por exemplo, às vezes é só na rima. Se tiver que pegar uma música, deixa eu ver. Teve uma, que foi a... eu acho que a “Pecadinhos”. Ela foi muito estranha, muito complicada no início, não tinha onde se apegar, não tinha nada de repetição. Aí a gente dizia “Cordeiro de Deus, que tirai os pecados” [batendo palmas nas sílabas tônicas] [...] falava e eles repetiam. Quando é muito complexo assim, não tem uma outra lógica musical que dê, daí só repete. É que tem várias que eu busco e tem repetição (Prof.^a Amélia).

Percebe-se que o trabalho pedagógico-musical da professora é baseado quase exclusivamente na oralidade, partindo da exposição de canções e sua assimilação pela repetição. Suas opções quanto ao repertório partem geralmente de canções folclóricas ou de autores que compõem canções infantis, sempre priorizando as que possuem repetições em sua estrutura.

Outra questão comentada pela professora Amélia diz respeito às atividades que envolvem movimento, tais como as sugeridas pelas cantigas de roda. Essas são realizadas fora da sala de aula, em uma área coberta, e são descritas pela professora como “experiências”, “complementos das aulas de música” (Prof.^a Amélia). Como exemplo, a professora citou a canção de domínio público “Dona Mariquinha”:

[...] no caminho da roça tem maracujá, mas não tem maduro, pro meu bem chupar. Parou a roda. As pombinhas voam, também quero avoá, os pezinhos pelo chão – mudei, era os bichinhos pelo chão – os pezinhos pelo chão, as asinhas pelo ar. Dona Mariquinha, tu gira – a roda girou – Dona Mariquinha, rodei – volta. Dona Mariquinha rodar. Um beijinho beijei, um beijinho” [...] (Prof.^a Amélia).

As dinâmicas realizadas com cantigas de roda no pátio da escola, segundo a professora, são atividades que podem ser realizadas com turmas de primeiro, segundo e terceiro anos do primeiro ciclo. Essa constatação é salientada quando Amélia comenta que até as turmas de terceiro ano do primeiro ciclo (A30) “[...] são criança. Essa coisa do espaço [...] então, tudo que é brincadeira de pergunta e resposta que tu possa fazer com locomoção, que eles não precisem ficar sentados dentro da sala” se torna interessante. Outro fator importante sobre as cantigas de roda diz respeito à questão do contato

físico e social. A professora Amélia percebe que os seus alunos nessa faixa etária

[...] têm um problema muito grave de se tocar, eles se empurram e tem uma violência muito grande. Qualquer colega ta incomodando, é muita gente, muita briga pelas coisas. Então, eles têm que aprender a conviver em grupo, então a roda volta como resgate ali e várias músicas, né? E as brincadeiras e tudo mais. E aos poucos eu estou conseguindo limite onde não tinha mais isso [...] (Prof.^a Amélia).

Percebe-se, portanto, que o movimento é um elemento importante das práticas pedagógico-musicais da professora Amélia. Nesse sentido, as cantigas de roda são momentos lúdicos propícios para o estímulo da sensibilidade e do convívio em grupo.

O professor Fábio comenta que nas turmas de primeiro ciclo o seu enfoque pedagógico esta baseado no canto, especificamente nas canções folclóricas. Esta abordagem é priorizada, pois o professor acredita que

hoje [...] as crianças não sabem, elas conhecem o que toca na rádio e não sabem a nossa história musical brasileira básica, que seria o folclore né? Às vezes não sabem “Atirei o pau no gato”, às vezes não sabem, e a “Atirei o pau no gato” você consegue dar uma aula de música com “Atirei o pau no gato” para criança, por que você está ensinando melodia, você esta ensinando ritmo, você está ensinando tempo, você está ensinando pulsação, muita coisa você esta ensinando ali (Prof. Fábio).

Ampliando as propostas de atividades musicais para o primeiro ciclo, Fábio também elucida que uma das possibilidades seria o início do entendimento do conceito de paisagem sonora. Este trabalho seria realizado a partir do lúdico, com brincadeiras do tipo imite uma fazenda, imite o som da praia, etc. Segundo o educador musical e compositor Murray Schafer, em seu livro denominado “O Ouvido Pensante”, “uma paisagem sonora é um conjunto de sons ouvidos num determinado lugar” (1991, p. 214), os quais podem ser reinterpretados através da execução musical. No capítulo intitulado “Quando as palavras cantam”, Schafer descreve atividades envolvendo a execução, através da voz, de variadas paisagens sonoras, fruto de um curso ministrado por ele em Quebec. Cabe ressaltar que, segundo o autor, quando esse conjunto de sons executados se constitui em uma estrutura temporal narrativa – com desenvolvimento início, meio e fim - dá-se o nome de “crônica sonora”.

O professor Fábio esclarece que, com turmas de primeiro e segundo anos do primeiro ciclo (A10 e A20), costuma trabalhar com músicas oriundas do folclore brasileiro, tais como “Atirei o pau no gato”, “Sapo Cururu” e “Peixe Vivo”. Com turmas de terceiro ano do primeiro ciclo (A30), o professor comenta que amplia o repertório, pensando em um aprofundamento de conteúdos,

trazendo algumas músicas que ainda trabalham o folclore, como “Se essa rua [fosse minha]”, que aí já vai com um tom menor, que antes não era tão trabalhado, né? Aí eu já vou aprofundando uma questão musical, que eu começo a trabalhar com canções em tom maior e depois eu vou trabalhando algumas canções em tom menor né? (Prof. Fábio).

Nos segundo e terceiro ciclos, Fábio entende que é propício o trabalho com o cancioneiro popular brasileiro. Em turmas de primeiro ano do segundo ciclo, o professor relata que

com B10 eu trago outras canções e aos poucos [...] já começo a trabalhar um pouco o cancioneiro popular, uso o Toquinho por exemplo, com “Aquarela”, né. Aí tu já está saindo do folclore e trabalhando o cancioneiro da música popular (Prof. Fábio).

Portanto, a definição do repertório a ser trabalhado, segundo a concepção do professor, segue uma estrutura sequencial previamente definida. Para ele, com turmas de primeiro ciclo, tem-se como enfoque o trabalho com músicas folclóricas e a partir do segundo ciclo se estabelece o contato e o desenvolvimento de atividades com o cancioneiro popular brasileiro. Acredito que uma das premissas do trabalho pedagógico-musical, principalmente no primeiro ciclo, está na disponibilização de conteúdos que façam referência às temáticas folclóricas de nosso país. Contudo, o contato com canções populares também pode ser estabelecido nesse nível de ensino, pois acredito que não podemos estabelecer hierarquias a priori. A escolha de repertório deve levar em consideração aspectos musicais diversificados, que sejam coerentes com as capacidades de interação musical conforme os estágios de desenvolvimento intelectual discente e que, principalmente, tomem como ponto de partida suas vivências musicais cotidianas, para que estas possam ser ampliadas, tanto no sentido da incorporação de novas experiências estéticas, sociais, quanto pelo aporte de novos desafios em termos de habilidades musicais exigidas para sua realização.

Além do canto, a prática pedagógico-musical do professor Fábio envolve atividades rítmicas. Essas são desenvolvidas com turmas de segundo ciclo, baseadas na percussão utilizando materiais sonoros disponíveis na sala. Sobre essa temática o professor esclarece que quando trabalhou com turmas de primeiro ano do segundo ciclo (B10) a execução rítmica era baseada em uma escrita musical alternativa (partitura icônica), onde figuras representavam alguns ritmos, segundo o professor, ampliando o trabalho de paisagem sonora desenvolvido com turmas de primeiro ciclo. Com turmas de terceiro ano do segundo ciclo (B30), Fábio já acha interessante iniciar o trabalho de execução rítmica com a notação musical tradicional. Diferentemente do trabalho desenvolvido pela professora Amélia, o trabalho com execuções rítmicas desenvolvido pelo professor Fábio não envolve o acompanhamento de canções, sendo o canto e a execução rítmica atividades realizadas separadamente.

Sobre atividades envolvendo o canto, a professora Fátima comenta que propicia em sala de aula momentos de Karaokê com turmas de segundo ciclo. A partir de um equipamento próprio que a professora dispõe sobre um carrinho (apelidado de “Music Móvel”), os alunos podem cantar com até três microfones simultâneos amplificados. Sobre essa atividade, Fátima esclarece que

[...] para algumas pessoas é muito simples, cantar né? Uma coisa muito natural, mas para uma pessoa mais tímida é um sacrifício [...] Aí, cantar diante dos seus colegas é então quase impossível né? Então, mesmo o Karaokê, que é uma atividade estimulante, que eles gostam muito e pedem direto, não vão ser todos que vão se envolver naquilo né? Então, eu tenho uma aula que eu montei no ano passado, que eu gosto de fazer, que é assim: é a fala do karaokê. Como não são todos que se dispõem a cantar no microfone, então, eu já disponibilizo de dois a três para eles cantarem em grupo, que já facilita né? (Prof.^a Fátima).

Nem todos os alunos participam ativamente dessa proposta, assim, a professora desenvolveu uma solução “*para o resto da turma não ficar ocioso*”. Fátima disponibiliza jogos de tabuleiro, pois “*mesmo aquele que não quer cantar, mas subliminarmente ele está ouvindo lá, os que tão cantando (Prof.^a Fátima)*”. Ou seja, a professora entende que, mesmo que o aluno não esteja participando diretamente das atividades de canto, ele está desenvolvendo a sua apreciação musical.

Além do canto, a professora Fátima também desenvolve atividades rítmicas com turmas de primeiro e segundo ciclos, tais como a percussão com copos plásticos. Além disso, a professora Fátima, assim como a professora Amélia, sugere trechos de execução rítmica durante as canções. Exemplificando, Fátima menciona que

[...] tem uma música que eu gosto muito de cantar com eles que é a “História Real” do MC Martinho⁷, e que foi uma solicitação deles né? Eu fui lá, ouvi, gostei, achei que era bom, inclusive ela tem uma introdução que quando eu posso eu faço com violino né? Daí também a gente inicia fazendo uma percussão com as mãos assim né? (Prof.^a Fátima).

Nesse trecho percebe-se que além do canto e da percussão, a professora também acompanha em alguns momentos as canções com o violino, que é o seu instrumento principal.

O professor Rodrigo, trabalhando com turmas de terceiro ciclo, desenvolve basicamente atividades de percussão e canto. Sobre essas escolhas, Rodrigo esclarece que para ele a percussão é uma forma mais pronta de aproximação com os alunos e que em função disso desenvolve uma intensa pesquisa sobre percussão e percussão corporal. As atividades desenvolvidas são focadas nas potencialidades sonoras do ambiente escolar, especialmente a sala de aula. Neste âmbito, o professor comenta que

[...] grande parte das musicas que a gente faz são peças para mesa e palmas né? Grande parte das coisas que a gente faz e tal, explorar os sons da fala e tal, e canto, são o que é possível fazer com os sons que a gente tem naquele ambiente (Prof. Rodrigo).

Exemplificando, Rodrigo cita “Escravos de Jó” (Folclórica) e “Fome-come” (Sandra Peres, Paulo Tatit & Luiz Tatit)⁸, como músicas utilizadas em sala de aula para o trabalho com canto e percussão.

⁷ Cantor e compositor carioca dedicado ao gênero musical Funk.

⁸ “Escravos de Jó” é executada tradicionalmente posicionando seus integrantes em círculo, cada um com um objeto. A partir da pulsação sugerida pelo canto, vão sendo passados os objetos para o próximo integrante, tendo, algumas vezes, variações na direção do movimento. “Fome-come”, conforme sugestão de performance divulgada em vídeos pelos compositores, se utiliza de acompanhamento rítmico com copos, os quais também são objetos de movimentação entre os integrantes que executam a canção.

4.2.2 Instrumentos Musicais

A utilização de instrumentos musicais convencionais, assim como confeccionados artesanalmente para a prática com alunos do Ensino Fundamental é uma prática relatada pelos entrevistados. O professor Fábio comenta que com turmas de primeiro ciclo ele é o único que toca instrumentos musicais em sala de aula, como por exemplo, o violão para acompanhar canções. Segundo o professor

[...] eles [os alunos] não tocam, por que eles têm que ter o momento de brincadeira musical, por que eu creio que o instrumento musical torna tudo mais sério, num primeiro ciclo, tudo mais técnico. Então para tocar aquilo tu tem que ter técnica, e no primeiro ciclo não está se buscando técnica em si, está se buscando vivenciar a música, viver aquilo ali, viver aquele momento, ver que aquilo é agradável, ver que aquilo é bom e ver que você está aprendendo aquilo mesmo, com todo prazer que você está tendo, então nunca trabalho com eles instrumento musical no primeiro ciclo (Prof. Fábio).

O professor acrescenta que para ele a utilização de instrumentos musicais em sala de aula se torna mais interessante a partir de turmas de terceiro ano do segundo ciclo (B30) em diante. Fábio comenta que com turmas de terceiro ciclo seu enfoque pedagógico-musical é exclusivamente a prática musical coletiva, envolvendo “*técnica de instrumentos, arranjo né? Execução coletiva com os instrumentos, saber se ouvir, saber como é o trabalho de grupo*”. Para essas atividades, a escola na qual o professor trabalha dispõe de um teclado, seis violões com encordoamento de nylon, vinte flautas, cinco reco-recos, ovinhos, tumbadoras, atabaques, dois bumbos, surdos e cornetas em Fá e Si bemol.

A professora Fátima demonstra que uma das abordagens possíveis tanto em turmas de terceiro ano do primeiro ciclo (A30) como em turmas de primeiro ano do segundo ciclo (B10) é a utilização de flautas doces soprano germânicas. Segundo ela,

[em sala de aula] já tive várias abordagens assim, e nunca tem sido muito fácil assim de administrar isso né? Porque vira apito ou arma branca assim. Então, o último formato que eu tenho utilizado, eu tenho, comprei lá um lote de duzentas flautas, logo que eu entrei na prefeitura, tinha umas reminiscências assim, aí eu peguei a flauta e fechei o furo de trás e mais três. Então, eu entreguei

uma flauta com SOL pronto né? Para trabalhar inicialmente assim a articulação dos sons né, pra flauta não berrar tanto, assim, uma abordagem bem inicial com flauta que até resultou razoavelmente bem (Prof.ª Fátima).

Além dessa proposta, Fátima comentou que com turmas de segundo e terceiro anos do segundo ciclo (B20 e B30) iniciou um trabalho de construção artesanal de violinos com chapas de MDF. Este trabalho já vem atingindo resultados interessantes, demonstrados através de apresentações em formações docentes organizadas pela SMED.

A escola na qual a professora Amélia trabalha possui um amplo leque de instrumentos musicais tais como surdos, timbales, agogôs, meias-luas, cuícas, congas, bongôs, caixas-claras, violões com encordoamento de nylon, flautas soprano, metalofones, xilofones, afoxés e uma bateria. Contudo, a professora não costuma utilizar esses instrumentos em suas aulas, pois estes instrumentos estão guardados na sala de vídeo, a qual é utilizada por todos os professores do currículo mediante uma agenda prévia. Assim, Amélia prefere desenvolver seu trabalho com instrumentos musicais próprios, tanto convencionais quando confeccionados por ela, os quais ficam guardados na sala dos professores e são levados de turma em turma. Amélia esclarece que nessa caixa possui seis pandeiros, dois agogôs (um de castanha do Pará e um de metal), um triângulo, dois reco-recos, dentre outros instrumentos. Diferentemente do posicionamento de Fábio e Fátima, a professora Amélia acredita que a utilização de “[...] instrumentos dá pra fazer desde A10, depende de como tu faz”. Cita como exemplos a atividade de sonorização de histórias e de construção de instrumentos com material reciclado. Além disso, Amélia elucida que após a experimentação do ritmo exclusivamente pelo corpo, ela inicia a utilização de chocalhos com seus alunos de primeiro ciclo. Estes são disponibilizados pela professora e em algumas turmas também confeccionados pelos alunos. Em alguns casos, a mesma frase rítmica executada corporalmente é transposta para os instrumentos, podendo ser feitas combinações com a percussão corporal.

Além disso, Amélia comenta que na maioria das vezes as escolas não dispõem de instrumentos em quantidades suficientes para o trabalho com uma turma, o que pode vir a prejudicar o aprendizado. Assim, ela entende que a

melhor solução é organizar a construção de instrumentos musicais com materiais alternativos, ou então, dispor-se de instrumentos próprios para o trabalho em sala de aula.

Partilha desse entendimento o professor Rodrigo. A escola em que trabalha dispõe de alguns instrumentos, tais como caixas-claras, surdos, cornetas em SI e em MI Bemol, trinta flautas soprano e um violão com encordoamento de nylon. Conforme esclarece Rodrigo, esses instrumentos fazem parte do conjunto da Banda de Fanfarras, porém não são condizentes com o trabalho em sala de aula, pois são insuficientes para as turmas com que trabalha com aproximadamente vinte alunos.

4.3 Criações

Atividades de composição musical foram mencionadas por apenas um entrevistado. O professor Rodrigo comenta que a criação é o principal foco do seu trabalho com turmas do terceiro ciclo. Sobre essa questão Rodrigo esclarece que o mote inicial de seu trabalho em sala de aula são os festivais de música estudantil, sendo os temas propostos pelos festivais a inspiração para as composições musicais dos alunos. Esse trabalho de composição inicia com o conhecimento do tema proposto; logo após, o professor realiza um *brainstorm* com a turma. Segundo Rodrigo, a partir do *brainstorm*

[...] aparece uma palavra, uma ideia de forma, sabe? Ah, de repente poderia ter uma estrofe aqui e tal [...] eu não deixo passar essas coisas [...] esta estrofe aqui e o refrão aqui. Ah não, então vamos espaçar, duas vezes o refrão, sabe? Então, ali ele já trabalhou uma ideia de forma [...] tipo assim, eles tão com as palavras chaves assim, montando uma frase, uma rima, uma coisa, a forma aqui e, mais uma outra ideia que apareceu, então isso vai visualizando dentro do quadro negro e de repente aparece uma ideia do que pode ser uma estrofe, o que pode ser, sei lá, uma convenção para terminar (Prof. Rodrigo).

Essa chuva de ideias realizada sobre a temática proposta é organizada pelo professor Rodrigo, sendo colocadas ao quadro as palavras chaves e as frases sugeridas pelos alunos. Além da criação da letra da canção, os alunos também participam sugerindo possibilidades de acompanhamentos rítmicos

para as composições. Essas etapas e encaminhamentos composicionais são esclarecidos pelo professor quando comenta que

[...] de certa forma eu dirijo esse caminho né? No começo é muito brainstorm mesmo, mas aí, tendo uma forma estabelecida, bom a gente tem uma estrofe, a gente tem um refrão, a gente tem uma outra parte que a gente podia chamar de outro nome, tem uma introdução sei lá o que, aí eu vou sugerindo para eles como a gente pode encadear, [...] a partir desse momento, que eles criaram coisas, eles já se apropriaram da coisa, não precisa dar muitas ideias, eles vão dizendo: - Mas aqui podia ter uma coisa. Aí um vai e bate um negócio, isso que poderia ser. Então tipo, esse lance de composição tem que ficar meio de parabólica né? O cara bateu o negócio e oh tá aqui né? (Prof. Rodrigo).

Referindo-se ao exercício de perceber as ideias musicais dos alunos, Rodrigo comenta que o professor deve estar atento para as manifestações de todos os envolvidos no trabalho, valorizando-as mesmo que não venham a fazer parte da composição final.

Outra atividade criativa descrita por Rodrigo é a chamada musical. Essa dinâmica envolve basicamente a criação e execução de ritmos através da percussão. Estes são executados individualmente pelos alunos ao terem seu nome chamado. Como regra inicial, nada por ser falado, tendo que ser demonstrada a presença, apenas através da execução rítmica. Sobre essa atividade, Rodrigo esclarece que

[...] eu trabalho muito a criatividade, criar ritmos, criar coisas, então, eu tenho uma dinâmica em sala de aula, eu faço chamada musical. [...] a gente estabelece cada dia um material, por exemplo, o meu material de hoje é mesa, palma e estralo [...] não pode falar presente entendeu? [...] tem que responder dentro do teu, de um ritmo, de uma ideia, só que o material é restrito, tem dias que é livre, tem dias que o material é restrito, então você pode fazer o que tu quiser, dentro daquele material. Ah hoje é cantado, ah hoje tu vai falar de que música tu gosta, então a chamada musical é sempre ou falando ou tocando alguma coisa, geralmente tocando (Prof. Rodrigo).

Rodrigo comenta que, no início do ano, a participação dos alunos neste tipo de atividade é pouca, talvez em função da timidez, sendo muitas vezes executados apenas dois sons. Porém, conforme a sequência das atividades, vão surgindo ideias rítmicas mais interessantes. A partir desse ponto, Rodrigo relata que desenvolve atividades de improviso. Trata-se de momentos onde se executam repetida vezes essas ideias rítmicas através da percussão corporal e

de materiais disponíveis na sala de aula, tais como classes e cadernos. Essa execução é realizada por todos alunos da turma, sendo inseridos compassos de improviso individual, posteriormente voltando-se ao tema rítmico executado por todos.

Rodrigo esclarece ainda que a principal fundamentação teórica para a sua prática pedagógico-musical emana do conceito de audiação. Segundo Helena Caspurro

Audiação é a tradução proposta na versão portuguesa da obra “Music Learning Theory” de E. Gordon (2000) para o termo “audiation” – conceito criado pelo autor em 1980. Significa a capacidade de ouvir e compreender musicalmente quando o som não está fisicamente presente. Por exemplo, quando se evoca mentalmente um tema, quando se lê uma partitura, quando se improvisa, quando se escreve ou compõe música sem auxílio de instrumento (CASPURRO, 2007, p. 6).

Para o professor Rodrigo é *“muito importante que ele [aluno] tenha essa habilidade de pensar o que ele vai tocar e não o que ele está tocando”*, pois *“o músico nunca pensa o que ele está tocando, ele pensa a próxima, a seguinte [frase]”*. Para o professor, essa não é uma habilidade “natural”, ou seja, trata-se de uma potencialidade humana que precisa – e deve – ser desenvolvida durante as atividades de educação musical.

4.4 Literatura/Escrita

Atividades envolvendo registros escritos de música e sobre música foram descritas por alguns professores que participaram da pesquisa. Essas atividades são coerentes com “a chamada alfabetização musical”, pois esta “deve incluir tanto o aprender na música como o aprender sobre a música” (SOUZA, 2000, p. 180).

O professor Rodrigo, referindo-se às turmas de terceiro ciclo, comenta que costuma solicitar a realização de pelo menos um trabalho escrito por ano. Essa atividade é realizada sobre os gêneros musicais preferidos pelos alunos e realizada em grupos. Rodrigo comenta que o intuito dessa atividade é que *“eles [alunos] possam apresentar para eles [colegas], mostrar algumas músicas que eles acham legais”*. Sobre a notação musical tradicional o professor comenta que raramente a utiliza ou desenvolve atividades para o entendimento deste

conteúdo com seus alunos. Somente trabalha algum aspecto da leitura musical quando algum aluno demonstra interesse, conforme relato:

Notação não costumo trabalhar. Às vezes eu trabalho quando eles manifestam interesse nisso, muitas vezes mexe na minha mochila e tem uma partitura: - Ah! Esse aqui eu nunca vou ler! Geralmente é a frase que me dá: - Não, vai ler sim, quer ver? Aí usa Kodaly, Dalcroze, quando vê está lendo uma coisinha simples: - Viu? Você pode ler isso. Mas daí ali eu já esqueço, se ele não chamar de novo, raramente eu mexo com partitura (Prof. Rodrigo).

Portanto, o registro gráfico dos sons não é um conteúdo desenvolvido pelo professor Rodrigo com as turmas de terceiro ciclo. As exceções acontecem quando os alunos se deparam com partituras, fato que promove a curiosidade discente e que instantaneamente é utilizado durante a aula, o que demonstra a capacidade de improviso do professor para lidar com elementos que não constavam inicialmente em seu planejamento. Contudo, essa curiosidade, se não for manifesta novamente, acaba servindo apenas para a aula em questão, não sendo aprofundado o conteúdo referente a grafia sonora.

Envolvendo outro aspecto, o do registro sobre música(s), o professor Fábio revela que em turmas de primeiro ciclo desenvolve atividades sobre a história da música popular brasileira. Essas atividades envolvem a leitura e representação de histórias sobre artistas populares consagrados, além da apreciação de suas obras. Como exemplo, Fábio comenta que as turmas de terceiro ano do primeiro ciclo (A30)

[...] conheceram Pixinguinha, eles conheceram Donga, eles conheceram Chiquinha Gonzaga, cantando “Abre Alas” de uma forma fenomenal né? Conheceram até Tom Jobim, por que eles conhecem “Garota de Ipanema” né? Aí você consegue trabalhar, “Garota de Ipanema” toca muito na TV, toca muito em meios que eles estão sempre ligados né? Então já trabalhei com a A30 e deu muito certo, eles até se intitulavam, ai eu sou o fulano, ai eu sou o Pixinguinha, eu sou o Donga, eu sou a Tia Ciata (Prof. Fábio).

As histórias lidas e interpretadas foram retiradas do livro intitulado “História da música brasileira para crianças” (Iara Teixeira [ilustrações] e Simone Cit [texto]), que inclui histórias da casa da Tia Ciata, Pixinguinha, Chiquinha Gonzaga, Noel Rosa, Adoniran Barbosa e de Assis Valente.

Sobre atividades que englobam o registro gráfico dos sons, o professor Fábio, conforme já mencionado no capítulo “Canto, corpo e objetos”,

desenvolve atividades que se utilizam da partitura icônica. Com turmas de primeiro ciclo, Fábio revela que estimula seus alunos a desenvolverem desenhos referentes aos conteúdos presentes nas letras das canções. Com turmas de primeiro e segundo anos do segundo ciclo (B10 e B20), ele ainda mantém a utilização da notação musical alternativa, onde figuras são utilizadas para a representação de ritmos. A partir do terceiro ano do segundo ciclo (B30), Fábio já utiliza em sala de aula a notação convencional para atividades envolvendo a execução rítmica. Percebe-se, uma progressão tratando-se da complexidade dos registros gráfico-sonoros que são apresentados aos alunos. Essa progressão é comentada por Fábio quando relata que

[...] no primeiro ciclo nem trabalha muito a questão da escrita assim, trabalho uma partitura icônica muito básica. Já no segundo ciclo, já to trabalhando coisa que é para eles organizarem a escrita. Já no terceiro ciclo eles já estão entendendo que música se escreve, por que muitas vezes não se pensa que se escreve música (Prof. Fábio).

A grafia musical é um conteúdo que, segundo os professores entrevistados, pode ser desenvolvido com turmas desde o primeiro ciclo. A partir da prática do professor Fábio, pode-se observar que a complexidade envolvida nas atividades é progressiva, abordando inicialmente um registro não convencional para, posteriormente iniciar com as abordagens referentes à partitura tradicional. Contudo, em suas falas, os professores apenas se referiram ao trabalho envolvendo o registro tradicional rítmico, sem comentarem a grafia de linhas melódicas, harmonias ou texturas.

A professora Amélia comenta que com uma turma de segundo do segundo ciclo (B20) desenvolveu, por um número restrito de aulas – apenas duas – atividades sobre a escala diatônica em suas formas ascendente e descendente. Essas atividades partiram da música “Minha canção”, a qual foi apreciada e cantada. Posteriormente, apresentada a escala e proposta uma atividade escrita, na qual os alunos deveriam completar as escalas com a escrita literal das notas que faltavam. Essas escalas iniciavam em diversas notas além de DÓ, porém ainda sem a utilização da armadura de clave. Contudo, Amélia relata que a atividade não foi muito bem sucedida, pois “eles copiavam um ao lado do outro, porque tava no quadro”. Porém, após a atividade escrita, as escalas foram cantadas pela turma, fato que se não

descreve o êxito da atividade em relação aos objetivos preestabelecidos, pelo menos indica um caminho trilhado nesse sentido.

4.5 Estratégias/abordagens

Além das atividades pedagógico-musicais explanadas anteriormente, foram descritas situações que não enfocam especificamente conteúdos musicais. Nesta categoria, estão presentes abordagens que se relacionam às preferências dos professores por determinados espaços físico-acústicos; planejamento, execução e alteração de planos de aula; relações da aula de música com as demais atividades da escola; continuidade e aprofundamento dos conteúdos musicais através dos anos/ciclos; interações professor/alunos; escolha e negociação de repertórios; e a relação entre os interesses discentes e docentes.

Sobre as escolhas dos professores entrevistados em relação aos espaços escolares para a realização de suas aulas, Fábio comenta que prefere utilizar a sala de aula ou então a sala de artes, pois o pátio serve como um estímulo à dispersão de seus alunos. Comentando sobre essa questão, o professor relata que

[...] nunca cheguei a levar para pátio, para trabalhar na rua, por algumas questões de dispersão, comportamento, que as crianças, não só as crianças, pré-adolescentes e adolescentes não conseguem se organizar em espaços muito grandes. Então eles se espalham, saem correndo, [...] pátio para eles é sinônimo de zueira, bagunça, então nunca trabalho no pátio (Prof. Fábio).

Na escola em que atua, Fábio revela que a sala de artes é dividida com as aulas de artes visuais e teatro e que também é o local onde ficam armazenados os instrumentos musicais disponíveis. Assim, para as atividades de execução instrumental, o professor opta por levar as turmas até este espaço em função da dificuldade de locomoção dos instrumentos até a sala de aula. Esta dificuldade é comentada por Fábio, mencionando que “*poderia danificar os instrumentos, dar confusão na escola, barulho nos corredores*”, salientando que uma sala específica para o trabalho de educação em artes é imprescindível para um bom trabalho. Sobre este espaço em sua escola, Fábio revela que o lugar é inapropriado para as aulas de educação musical. A sala de

artes fica posicionada ao lado do refeitório, o que segundo o professor “atrapalha o lanche das crianças, e já tem até reclamação de algumas cozinheiras”, pois Fábio costuma utilizar diversos instrumentos de percussão com seus alunos, os quais somados chegam a altos índices de dinâmica.

A professora Fátima também costuma utilizar a sala de artes para as aulas de música como uma opção ao trabalho na própria sala das turmas. Porém, diferentemente de Fábio, a professora utiliza também o pátio da escola como uma alternativa possível, “*um lugar mais agradável*”. Fátima salienta que com a questão da gripe A em evidência, o pátio “*seria mais saudável para todo mundo*” e, como atividade, costuma propor um momento de canto acompanhando as canções ao violão. Outra questão abordada pela professora como pressuposto para o trabalho no pátio são as altas temperaturas registradas desde a primavera em Porto Alegre. Sobre isso, a professora relata que

[...] essa semana, na segunda-feira estava um dia também muito quente, e eu fiquei no pátio com uma turma de A30, também cantando com eles ali. Normalmente, então, eu subo com eles, a gente larga as mochilas, material, desce com as cadeiras, senta em um lugar mais agradável né? Então, faz às vezes aula ao ar livre (Prof.^a Fátima).

A professora Amélia entende que o trabalho de educação musical com turmas de primeiro e segundo ciclos é organizado de uma melhor forma quando realizado em sala de aula. Com essas turmas a professora organiza os alunos em círculo, de pé ou sentados e assim pode controlar melhor as atividades, pois “*qualquer coisa tu pula pra dentro [...] tu tem todo o espaço do centro livre*”. Sobre a utilização de outros espaços além da sala de aula, Amélia comenta que

[...] a gente faz uma esculhembração, porque daí a gente circula pela sala, circula pra fora, quando não tem espaço fora, a gente volta pra sala, a gente faz várias coisas (risos) e assim o problema com a sala. Uma escola muito barulhenta, pelo que eu entendi, todas do município são terríveis com o barulho. Então lá fora, para falar, é muito pior, conforme o comportamento, então, tem que fazer tudo dentro da sala mesmo (Prof.^a Amélia).

Além da questão de que em diversas ocasiões os espaços de pátio da escola estão ocupados por outras turmas, a professora Amélia esclarece que muitas vezes opta por não deslocar a turma para outros espaços em função da

dispersão que isso acarretaria nos alunos, fato que dificultaria em muito a continuidade do trabalho.

Sobre o planejamento das aulas, foram mencionadas diversas situações pelos professores entrevistados. A professora Fátima comenta que já teve situações nas quais trabalhava com uma grande variedade de turmas, abrangendo desde turmas de jardim de infância até turmas de terceiro ano do terceiro ciclo (C30). Nesse sentido, a professora revela que

[...] fica meio enlouquecedor tu fazer assim, um planejamento para cada turma né? Então eu também procuro fazer planejamento que dê para fazer com mais de um ano/ciclo, dentro de um nível assim mais de aprofundamento né? E, como eu não tenho pudor em utilizar uma “Silly Sinfony” [...], querendo mostrar “O Flautista de Hamelim” para todas as turmas eu mostro e discuto com eles, dentro do nível de compreensão de cada ano/ciclo. Eu acho que é tranquilo, eu procuro simplificar para mim também, se não fica inviável (Prof.^a Fátima).

Dessa forma, o planejamento da professora envolve atividades fixas, que são propostas para todas as turmas, sendo ministradas de acordo com a faixa etária, ou seja, exigindo-se níveis diferentes de entendimento e participação. Sobre esse eixo fixo de seu planejamento, Fátima comenta que

[...] uma coisa que nos meus planejamentos invariavelmente tem: a gente vai ouvir alguma coisa, vai cantar alguma coisa. Geralmente a minha aula começa com uma atividade de apreciação e lá para a segunda parte nós vamos cantar alguma coisa, e nesse meio termo eu trabalho coisas né? Ou a gente vai fazer uma percussão com o copo, ou a gente vai trabalhar com esses violinos aí - como eles dizem violinos feito em casa - então, ali no miolo é bem variado até, mais em função da faixa etária, mas ouvir e cantar eu posso fazer com qualquer ano/ciclo assim né? Que é uma coisa que mesmo que naquele dia eu estou sem violão, dá para cantar (Prof.^a Fátima).

O professor Fábio constituiu inicialmente o planejamento de suas aulas de maneira com que os conteúdos musicais fossem abordados de forma somativa desde turmas de primeiro ano do primeiro ciclo (A10) até o terceiro ano do terceiro ciclo (C30). Esse planejamento incluía, além dos conteúdos, “alguns objetivos [...] e até os pontos de avaliação, que eu avaliaria cada turma, em cada ano/ciclo e que ia lá desde a canção folclórica na A10 até uma história da música moderna e contemporânea lá na C30, por exemplo” (Prof. Fábio). Porém, o professor relata que o dia-a-dia de sala de aula “transforma muito a tua ação pedagógica, que muitas vezes aquilo que tu planejou não vai dar certo

por muito tempo, talvez vá dar certo depois que tu fizer toda uma disciplina com a turma". Além disso, Fábio revela que a continuidade dos conteúdos musicais em relação aos anos/ciclos é algo muito difícil de ser concretizado. Para ele isso acontece

[...] porque não existe um pensamento escolar, um pensamento que vem de cima mesmo, de direção e de supervisão pedagógica de continuar com aquela turma [...] por exemplo, se eu pego a turma A10, eu continuo com aquela turminha em A20, A30, B10, B20, B30, porque aí eu estarei somando, estarei trabalhando música com aquela turma, por exemplo uma turma específica, estarei continuando com aquela turma e trabalhando esse pensamento que eu tive evolutivo do conteúdo (Prof. Fábio).

O professor Fábio conclui mencionando que talvez essa impossibilidade seja interessante, pois *"aí a turma pode passar por mais de um professor de música e ver outras questões"*; porém, muitas vezes, o que acontece é que aquelas turmas acabam tendo aulas de outras áreas artísticas, tais como teatro, artes visuais ou dança. Assim, o professor completa esclarecendo que

[...] o que eu estipulei como conteúdo é só algo teórico, porque prático, acaba não acontecendo, porque existem quebras e aí eu vou trabalhar com aquela turma em A10 e A20, mas a partir de A30 não vai ser minha ou só consegui pegar a turma em C10, então tudo o que eu planejei entre A10 e B30 eles nunca viram (Prof. Fábio).

Assim, uma das questões que impossibilita a continuidade de conteúdos, é que não existem aulas de música em todos os anos/ciclos nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Soma-se a essa questão, as transferências de alunos entre turnos e advindos de outras escolas, os quais muitas vezes nunca tiveram aulas de música. Sobre este aspecto, o professor Fábio exemplifica a partir de uma turma de terceiro ano do segundo ciclo:

[...] tem uma turma que eu dei aula para eles em B30 no ano passado e agora estou dando aula em C10 para eles este ano. Ano passado eu trabalhei algumas questões com eles e esse ano eu não dei uma continuidade, porque a turma mudou um pouco, entrou alguns alunos diferentes e isso já muda um pouco da formatação da turma e às vezes isso atrapalha a continuidade do conteúdo (Prof. Fábio).

A professora Fátima também revela essa dificuldade de englobar conteúdos musicais de forma somativa. Segundo ela, além dos aspectos

abordados, inclui-se a “*instabilidade de número de alunos*” em função de alunos que saem da escola e outros que são transferidos durante o ano letivo. Para ela,

[...] um outro problema que tu tem, tu tem atividades que tu tá desenvolvendo né? Aí tem aquele aluno que tá contigo, daqui a pouco não tá, voltou, tem aquele aluno que lá em novembro entra na tua turma, que veio. Então essa instabilidade de número de alunos que tu tem assim, é uma outra coisa que tu tem (Prof.^a Fátima).

Essa questão acaba por motivar a professora a elaborar seu planejamento “*de uma forma bem generalista*”, conforme já mencionado. Fátima revela que

[...] quando eu penso isso, quando eu quero planejar, tentando montar planejamentos que isso não se torne um problema grave, [...] aí eu volto às atividades de apreciação e canto né? Que mesmo que o cara nunca tenha tido [aulas de] música, cantar todo mundo canta, parar para ouvir a princípio todo mundo estaria apto para isso né? (Prof.^a Fátima).

A professora Amélia também comentou sobre sua forma de planejar as aulas de música. Um dos elementos que para ela são fundamentais é a repetição. Amélia comenta que nunca deixa “*uma aula sem uma repetição do mesmo conteúdo*”, pois a professora entende que o primeiro contato com um determinado conteúdo é um momento de estranheza. Amélia também revela que isso se dá muito em função de que não costuma trabalhar com músicas que os alunos estão familiarizados.

Sobre sua prática em sala de aula, Amélia esclarece que costuma iniciar pela teoria, que para ela é a “*parte difícil*” e que faz essa escolha “*por causa da concentração*” dos alunos. Exemplificando, a professora relata que

[...] a gente começa assim, se eu tiver que passar uma letra, eu não canto antes, primeiro eu passo a letra. Daí a gente conversa, depois que eu terminei a letra, eu faço a chamada provavelmente. A chamada eu faço em qualquer hora, quando dá, quando não dá eu não faço. Em geral eu tô fazendo. E poucas vezes eu começo pela chamada, geralmente eu começo pela chamada quando eu não tenho a aula muito bem preparada... eu tô estruturando pra fazer um gancho com o que eu vi e com o que vai ser aquele dia. E faço muita coisa assim, na percepção com eles (Prof.^a Fátima).

Nesse relato, percebe-se que o improviso pedagógico faz parte das habilidades da professora. Quando esta não estrutura previamente suas aulas, elabora a aula a ser dada a partir da percepção sobre a turma, sendo o tempo de observação o período de desenvolvimento da chamada.

O interesse discente também foi relatado como parte do planejamento de alguns dos professores entrevistados. O professor Fábio compreende que “a vivência do aluno é o ponto de partida” para que o trabalho pedagógico-musical venha a “ampliar esta concepção”. A partir dessa premissa, Fábio esclarece que

[...] assim que eu consigo o interesse deles, que eles trazem o que eles gostam, eu trabalho e mostro que eu sei tocar, sei fazer, sei ensiná-los a fazer, a cantar e a tocar o que eles gostam. Mas, ao mesmo tempo, mostro que não é só aquilo que eles gostam que existe. [...] Se um aluno chega para mim e só tem o rock, eu mostro para ele que eu toco o rock, que eu posso fazer ele tocar o rock, que eu posso fazer com que ele vivencie isso, que ele conheça o rock, mas que ele conheça também o reggae, pop, funk, a bossa-nova, o samba, né? E até música erudita em si, até mostrar lá a relação com a música erudita, mostrar a relação com a música eletrônica, fazer com que ele saia com o seu pensamento, sua concepção ampliada basicamente (Prof. Fábio).

Essa fala demonstra coerência com as propostas de educação musical contemporâneas, principalmente com Souza (2000) e Penna (2012), citadas anteriormente. Além disso, a concepção e prática pedagógica ilustrada na fala acima demonstra coerência com um dos principais constructos curriculares que, segundo Sacristán (2000, p. 41), citando Dewey, é “a experiência, a recriação da cultura em termos de vivências, a promoção de situações problemáticas”. Assim, “as necessidades do aluno, tanto do ponto de vista de seu desenvolvimento como de sua relação com a sociedade, passam a ser pontos de referência na configuração dos projetos educativos” (SACRISTÁN, 2000, p. 42). Portanto, um dos grandes desafios da educação musical constitui-se exatamente em aproximar os conteúdos específicos às questões sociais que promulgam possibilidades didáticas.

Amélia comenta que só insere em suas práticas pedagógicas os interesses musicais dos alunos quando eles pedem. Porém, a professora relata que

[...] quando eles me pedem, talvez eu coloque, mas vamos ver se vai dar tempo, né? Porque eu tenho que escutar, tirar, eu não trago gravado, se é pra fazer, então a gente vai fazer, aí eu tenho que escutar antes (Prof.^a Amélia).

Ou seja, como prática pedagógico-musical, a professora somente se utiliza de canções que são executadas – cantadas e acompanhadas ao violão – por ela, não utilizando gravações ou outros recursos, tais como os vídeos.

A professora Fátima também costuma inserir no repertório a ser trabalhado canções sugeridas pelos alunos. Ela comenta que, a partir das músicas sugeridas, realiza anotações para posteriormente analisar as músicas. Contudo, para que as músicas façam parte do trabalho de sala de aula, Fátima comenta que

[...] se eles me pedem algumas coisas, eu procuro dar uma olhada, conhecer, não é sempre que eu conheço, se eu achar legal, eu faço, [...] eu procuro normalmente se eles pedem uma música que eu não conheço, eu tomo nota né? E no momento que eu posso, vou lá e se for interessante com certeza eu trago (Prof.^a Fátima).

Assim, levando em conta a diversidade de interesses dos alunos, a prática pedagógica da professora Fátima esta em consonância com Souza, quando menciona que

[...] se de fato queremos realizar uma pedagogia musical que esteja relacionada com o mundo cotidiano, com o mundo em que crianças e adolescentes vivem hoje, [...] os objetivos e conteúdos de cada aula de música serão planejados levando em conta o interesse comum de alunos e professores (SOUZA, 2000, p. 9).

Pois, em sua fala, a professora relata que um dos requisitos para que as músicas solicitadas se tornem parte do repertório de sala de aula é que a agrade. Assim, os interesses docentes e discentes podem se alinhar, de forma que a aula de música se torne ainda mais interessante e produtiva.

Valorizar o conhecimento musical cotidiano dos alunos certamente é uma premissa para uma educação musical contemporânea. O professor Rodrigo, em diversos momentos de sua fala, coloca como essencial este tipo de postura. Comentando a realidade da escola em que atua, o professor relata que o preconceito contra praticantes de religiões afro-brasileiras, assim como evangélicas, é algo presente nas turmas em que trabalha. Assim, para Rafael,

torna-se ainda mais importante a valorização das musicalidades inerentes a essas práticas. Sobre essa questão, o professor esclarece uma possibilidade para a sala de aula:

[...] eu sempre tento puxar o cara para frente para mostrar um toque, pra mostrar um ponto, como é aquele canto que você canta na igreja evangélica. Então, eu tento contextualizar essas práticas deles, tentar mostrar que música não está comigo né? Não é eu que estou trazendo, música tem por todos os lugares. Então, estão todos fazendo, na comunidade deles tem música o tempo todo (Prof. Rodrigo).

Rodrigo salienta ainda que a valorização das ideias dos alunos “*não é muito do dia a dia deles*”, pois na sua percepção, os alunos têm por hábito desprezar as suas próprias manifestações. Assim, o entendimento do professor é o de “*valorizar a contribuição de cada um e valorizar nos termos em que ela é apresentada*”, pois a dinâmica de sala de aula engloba realidades musicais e sociais diferenciadas. A partir dessas práticas, Rodrigo acredita que se cria um “*lastro de confiança*” entre professor e aluno, fator indispensável para um bom desenvolvimento das aulas.

A valorização das práticas musicais cotidianas dos alunos também foi mencionada pelo professor Fábio. Exemplificando, o professor comentou sobre dois alunos que possuíam um conhecimento musical ampliado, abrangendo teoria e conhecimentos técnicos sobre execução instrumental. Nessas turmas, a solução encontrada pelo professor foi a de torná-los monitores, sendo responsáveis pelo auxílio no processo de ensino-aprendizagem. Um dos exemplos citados por Fábio foi o de uma aluna que sabia tocar violão

[...] e dentro daquela turma outros também demonstraram desejo de tocar violão. Então eu pedi que ela pudesse auxiliá-los né? [...] E lá tem violões. Ai isso é possível fazer. Então essa aluna, tinha, sabia tocar violão, e até quando ela permaneceu na turma, porque ela saiu no meio do ano da turma, até o momento que ela ficou na turma, ela ensinou acordes, mostrou alguns ritmos e fez de uma forma muito competente (Prof. Fábio).

O segundo exemplo abordado pelo professor foi o de um aluno com uma capacidade rítmica muito desenvolvida, pois “*participava dos ensaios da escola de samba*”. A abordagem em sala de aula foi a mesma:

[...] então, esse aluno, eu tornei ele como um, como eu posso dizer, um segundo professor da turma. Então, eu mandava sobre

ele, ele mandava no resto da turma né? Então, muitas vezes ele organizava, ele pedia para turma parar, ele pedia para a turma se concentrar, ele pedia para a turma focar no ensaio. Por mais que, muitas vezes, ele era quem gerava a bagunça em si, mas eu puxava ele para uma questão mais focada e ele liderava a turma na execução coletiva. Então, na verdade esse era o meu planejamento com aqueles que tinham uma capacidade musical mais avançada (Prof. Fábio).

Portanto, a diversidade de conhecimentos e interesses musicais serve como estímulo para alguns dos professores entrevistados encontrarem soluções metodológicas que se adaptem à realidade do Ensino Fundamental em escolas municipais. Incorporar e valorizar esses conhecimentos é uma habilidade docente que deve ser desenvolvida para que se elabore uma educação musical comprometida com o cotidiano discente.

5. Considerações Finais

Os currículos em música são um campo extenso, o qual o presente trabalho não tem a pretensão de esgotar. Como constituinte desse campo, os conteúdos e atividades das práticas pedagógico-musicais foram o cerne desta pesquisa, também sendo abordados outros constructos referentes à temática, tais como as relações entre professor/aluno, as questões relativas às estratégias administrativas, negociações entre as aulas de música com as demais disciplinas da escola, assim como as disputas existentes sobre os espaços e materiais escolares. Além disso, também foram abordados os significados que os professores atribuem à educação musical escolar, percebendo-se que existem enfoques diferenciados nesse sentido.

A pesquisa demonstrou soluções encontradas para a prática pedagógico-musical no Ensino Fundamental por educadores musicais atuantes nas escolas municipais de Porto Alegre / RS. Sabe-se que este é um campo ainda pouco ocupado pelos professores de música em função dos desafios de sua implementação no ensino público brasileiro (PENNA, 2012). Dessa forma, concordo com Sacristán (2000, p. 32), quando menciona que “o[s] currículo[s], com tudo o que implica quanto a seus conteúdos e formas de desenvolvê-los, é um ponto central de referência na melhora da qualidade do ensino, [...] no aperfeiçoamento dos professores”. Com base nesses apontamentos, é oportuno trazer soluções desenvolvidas por profissionais atuantes nestes espaços como fonte de inspiração, reflexão e aprendizado para os que compartilham dessa realidade ou ainda para os futuros educadores musicais.

Referências

ARÓSTEGUI, José Luis. Por um currículo contrahegemônico: de la educación musical a la música educativa. In: **Revista da ABEM**, Londrina, 2011, v. 19, n. 25, p. 19-29.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 28 de Abril de 2012.

BRASIL. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm. Acesso em: 28 de Abril de 2012.

CASPURRO, Helena. Audição e audiação. O contributo epistemológico de Edwin Gordon para a história da pedagogia da escuta. **Revista da APEM: Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical**, n. 127, 2007.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. In: **Revista EM PAUTA**, 2002, v. 13, n. 21, p. 5-41.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; ____ (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

KLEBER, Magali. Qual currículo? Pensando espaços e possibilidades. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 8, p. 57-62, mar. 2003.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: _____. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986, p. 11-24.

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

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 3ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SCHAFER, Murray. **O ouvido pensante**: tradução de Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOUZA, Jusamara (Org.). **Música, cotidiano e educação**. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000.

SWANWICK, Keith. **A Basis for music education**. London: Routledge, 1979.

Apêndice I - Roteiro de entrevista semi-estruturada

1. Comente a sua formação em música.
2. Desde quando trabalha com música no município de Porto Alegre?
3. Em qual(is) ano(s) ciclo você trabalha?
4. Existe algum motivo específico para a música ser trabalhada nesse(s) ano(s)/ciclo(s) específicos?
5. Atualmente, quantas turmas você atende?
6. As aulas de música acontecem em qual(is) espaço(s) da escola?
7. A sua escola possui instrumentos musicais? Quais?
8. Você os utiliza em sala de aula?
9. Quais outros materiais e equipamentos que a escola disponibiliza que você utiliza em suas aulas?
10. Você baseia suas práticas em algum referencial (autores, métodos, propostas curriculares, projeto político pedagógico da escola, etc.)?
11. Sobre as turmas que você trabalha: você estipula os conteúdos por ano/ciclo?
12. Caso o professor atue em mais de um ano ciclo: de que forma você pensa o desenvolvimento das atividades de um ano para outro?
13. Os interesses musicais dos alunos são considerados nas suas práticas pedagógicas? De que forma?
14. Quantos alunos fazem parte de cada uma das turmas para as quais você dá aula? Como você lida com a diversidade de perfis psicológicos, musicais, sociais dos alunos e com o perfil específico de cada turma?
15. Como você trabalha em aula com alunos com diferentes experiências musicais? Por exemplo, quando em aula alguns alunos já tiveram aula de música em outros espaços ou tocam instrumentos musicais ou cantam em coro, etc.?
16. Comente a realidade social na qual a sua escola está inserida.
17. Comente a relação da aula de música com outras aulas da escola e com as atividades escolares em geral:
18. Qual sua percepção sobre o que pensam a direção escolar, os familiares dos alunos e a comunidade do entorno escolar sobre a aula de música?
19. Na sua opinião, qual a real função da aula de música no ensino básico?

Apêndice II – Termo de consentimento informado

O aluno Leandro da Silva Rodrigues realizará um estudo sobre as diferentes práticas pedagógicas realizadas por professores de música em escolas municipais situadas na região sul de Porto Alegre. Esta pesquisa resultará em uma monografia, a qual é requisito para a conclusão do curso de Especialização em Pedagogia da Arte, integrante do programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. As entrevistas terão seu áudio gravado, com o intuito de registro dos dados obtidos.

O pesquisador compromete-se a esclarecer qualquer dúvida ou questionamento que eventualmente os participantes venham a ter no momento da pesquisa ou posteriormente.

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Após ter sido devidamente informado(a) de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas:

EU, _____,
RG sob nº _____, concordo em participar da pesquisa para a monografia de conclusão de curso com o título provisório de “Currículos do Sul: sobre possibilidades pedagógico-musicais para o Ensino Fundamental” e autorizo o uso de meu nome assim como dos dados das entrevistas.

Porto Alegre, _____ de _____ de 2012.

Assinatura do entrevistado (a)

Dados do entrevistado(a):

Nome completo: _____

Endereço: _____

Bairro: _____ CEP _____

Fone: () _____

E-mail: _____