

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO- CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- PPGE
LINHA: EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO**

Gislene Natera Azor

**MÚSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
PERSPECTIVAS PARA OS TRABALHOS EM PARCERIA NA
REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS**

Florianópolis
2010

Gislene Natera Azor

**MÚSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
PERSPECTIVAS PARA OS TRABALHOS EM PARCERIA NA
REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS**

Dissertação submetida ao Programa de
Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de Santa
Catarina para a obtenção do Grau de
Mestre em Educação. Orientadora:
Profa. Dra. Gilka Elvira P. Girardello

Florianópolis
2010

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária da
Universidade Federal de Santa Catarina

A996m Azor, Gislene Natera

Música nos anos iniciais do ensino fundamental
[dissertação] : perspectivas para os trabalhos em parceria
na rede municipal de Florianópolis / Gislene Natera Azor ;
orientadora, Gilka Elvira Ponzi Girardello. -
Florianópolis, SC, 2010.

286 p.: il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-
Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Música. 3. Ensino fundamental.
4. Infância. 5. Parceria. 6. Mídia. I. Girardello, Gilka
Elvira Ponzi. II. Universidade Federal de Santa Catarina.
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Gislene Natera Azor

**MÚSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
PERSPECTIVAS PARA OS TRABALHOS EM PARCERIA NA
REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS.**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre” e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGE.

Florianópolis, 13 de agosto de 2010.

Prof. Dr. João Josué da Silva Filho.
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Gilka Elvira P. Girardello. (Orientadora)
Universidade Federal de Santa Catarina

Profa. Dra. Jusamara Souza.
Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Profa. Dra. Monica Fantin.
Universidade Federal de Santa Catarina.

Profa. Dra. Claudia Bellochio.
Universidade Federal de Santa Maria.

Profa. Dra. Maria Isabel Batista Serrão. (Suplente)
Universidade Federal de Santa Catarina.

Profa. Lydia Hortélio
“Convidada de Honra”



Eu dedico este trabalho aos meus pais maravilhosos, que sempre me apoiaram nos estudos: João Natera e Leonor Montagnoli Natera.



AGRADECIMENTOS

Ao André Luis Azor, pelo incentivo, amor e apoio em mais esta jornada.

Ao meu filho Matheus, pelo amigo e companheiro que sempre foi na minha vida.

Ao meu filho Thiago, que exatamente neste momento, me mostrou e comprovou a importância do ritmo e da música no desenvolvimento cognitivo das crianças.

À professora e amiga Dra. Gilka Girardello pela orientação cuidadosa, pela confiança, respeito, carinho e ensinamentos culturais que foram muito além do espaço escolar.

À professora Dra. Jusamara Souza, pela análise minuciosa, questionamentos e sugestões.

À professora Dra. Monica Fantin, pelo rigor, seriedade e pelo convite instigante ao mundo da mídia-educação.

À professora Dra. Claudia Bellochio, pelo exemplo de profissionalismo e pelas sugestões valiosas ao projeto de pesquisa.

À CNPq, pelo apoio financeiro durante 15 meses.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação que influenciaram direta ou indiretamente na construção deste trabalho, destacando-se Telma Piacentini, Alessandra Rotta, Maristela Fantin, Ida Mara Freire, Alexandre Fernandez Vaz e Ari Paulo Jantsch (in memória).

Ao maravilhoso grupo de pesquisa Nica, que sempre incentivou, apoiou, respeitou e dialogou com as possibilidades da música na escola.

Às professoras Maria Isabel Batista Serrão, Jucirema Quinteiro, Diana Carvalho de Carvalho, Ilana Laterman e aos integrantes do grupo de pesquisa Gepiee, por me possibilitar outros diálogos dentro da Universidade.

Aos meus amigos: Carla Loureiro, Iracema Munarin, Silvio Pereira e Juliane Odinino que me ajudaram a refletir sobre a produção cultural da infância.

À todos os amigos e colegas criados na Universidade, destacando-se Fernanda, Eloisa, Karin, Patrícia, Sandra e Lenice.

À Escola Autonomia e sua equipe pedagógica, em especial à Barbara e Córdula, pelo apoio pedagógico e financeiro na construção de trabalhos cooperativos entre os professores dos anos iniciais.

À minha ex-aluna e hoje querida Dra. Luciana Noda, por ler e sugerir mudanças na primeira tentativa de realizar o Mestrado.

À Cris Ávila e Raquel Coelho pelo apoio emocional em tantas lutas durante este período.

Ao pessoal querido do Pontão de Cultura da UFSC, que sempre foi muito parceiro.

Aos meus ex-alunos, que instigaram e mostraram diferenças em seus significados quando o trabalho acontecia de forma cooperativa entre os professores.

Aos professores e amigos que marcaram de forma significativa o meu conhecimento musical, destacando-se Maria José Carrasqueira de Moraes, Lydia Hortélio, Marli Ávila, Teca de Alencar Brito, Berenice de Almeida e Maristela Loureiro.

À minha colega de Unicamp, hoje Dr^a Luciana Del Ben, pela bela contribuição que realizou para a educação musical com sua tese, na qual, muito me inspirei.

Em especial ao professor especialista “Paulo”, professoras dos anos iniciais, direção e coordenação da escola Alfa, que possibilitaram minhas observações, entrevistas e permanência por diferentes períodos no espaço escolar.

À todas as crianças dos anos iniciais da escola Alfa, que me acolheram com carinho, respeito e muito me ensinaram.

A todos meu carinho e minha gratidão!

Música é uma linguagem artística, culturalmente construída, que tem como material básico o som [...], é um patrimônio cultural capaz de enriquecer a vida de cada um, ampliando a sua experiência expressiva e significativa. [É] 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.

Maura Penna (2008).

RESUMO

Considerando a lei 11.769/2008, que estabeleceu a música como conteúdo obrigatório na educação básica, esta pesquisa reflete sobre as perspectivas de trabalhos em parceria entre educador/a musical e professores/as dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Entendendo a escola como um espaço privilegiado para a mediação musical na formação cultural das crianças, o trabalho examina as relações entre Infância e Cultura (Pinto, Kramer, Corsaro), os documentos que protegem o ensino de música nas escolas (Penna, Figueiredo), a importância do brincar na formação musical das crianças (Hortélio, Kishimoto, Brougère, Brito), a relação entre música e mídia (Stangl e Pamponete Filho, Souza) e a perspectiva da mídia-educação (Buckingham, Fantin). Entre as bases conceituais da pesquisa, destaca-se ainda a concepção de projeto de trabalho (Hernández). O trabalho envolveu um estudo de caso nos anos iniciais da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, situando as práticas musicais na rede; identificando as possibilidades e as dificuldades enfrentadas pelas professoras dos anos iniciais para realizar práticas musicais; observando uma experiência pedagógico-musical de um professor especialista; e examinando as possibilidades de a escola ser um espaço de mediação musical na formação cultural das crianças, na perspectiva da mídia-educação. O estudo evidenciou que a proposta da RME de Florianópolis é rica e desafiadora. As professoras dos anos iniciais mostraram sentir dificuldade em incluir a música em seus planejamentos e afirmaram sentir necessidade de realizar cursos de formação musical para ampliar e qualificar suas práticas musicais e suas possibilidades de mediações significativas à música popular massiva no cotidiano infantil. Já o professor especialista em música evidenciou a necessidade de uma formação teórica que contemple os conhecimentos do desenvolvimento humano de forma ampla, incluindo as dimensões cognitivas e corporais. Concluiu-se que para a escola se tornar um espaço de mediação musical na formação cultural das crianças de forma significativa, crítica e sensível são necessários investimentos em espaço, tempo, orientação e formação, incluindo a introdução de uma abordagem mídia-educativa para todos os educadores/as.

Especificamente com relação à RME de Florianópolis, sugere-se que a rede oriente e possibilite experiências de trabalhos em parceria ou cooperativos entre educador/a musical e professores/as dos anos iniciais, enriquecendo ainda mais a presença da música nessa faixa do ensino fundamental.

Palavras-chave: música, ensino fundamental, infância, parceria, mídia.

ABSTRACT

Considering law 11.769/2008, which made music a mandatory subject in elementary school education, this study reflects on the perspectives for work in partnership between musical educators and teachers in early elementary school grades. Understanding the school as a privileged space for musical mediation in the cultural formation of children, the study examines the relationships between Childhood and Culture (Pinto, Kramer, Corsaro); the documents that govern the teaching of music in schools (Penna, Figueiredo); the importance of play in children's musical education (Hortélio, Kishimoto, Brougère, Brito); the relationship between music and media (Stangl and Pamponete Filho, Souza) and the perspective of media-education (Buckingham, Fantin). The conceptual bases of the research are also highlighted by the Work Project concept (Hernández). The research involved a case study of the early elementary school classes in the municipal school system of Florianópolis, analyzing the musical practices in the school system; identifying the possibilities and difficulties confronted by early elementary school grade teachers confront in realizing musical activities; observing a pedagogical-musical experience of a specialized teacher; and examining the possibilities for schools to be a space of musical mediation in the cultural education of children from a media-education perspective. The study revealed musical education in the Florianópolis school system is rich yet challenged. Early elementary school teachers indicated that they felt difficulty in including music in their planning and affirmed a need to take courses in musical education to expand and improve their musical practices and their ability to have a significant mediation with the popular music to which children have massive exposure in their daily lives. The teacher specializing in music indicated a need for theoretical training that includes broad knowledge of human development, including cognitive and corporal dimensions. The paper concludes that for schools to become a space for musical mediation in the cultural education of children in a significant, critical and sensitive way, investments are needed in space, time, orientation and education, and a media-educational approach must be introduced to all teachers. Specifically in relation to the Florianópolis school system, it is suggested that opportunities be created and guidance provided for working experiences in partnership or in cooperation with music educators and teachers in the early elementary years, thus enriching even more the presence of music in this portion of basic education.

Key words: music, fundamental education, childhood, partnership, media.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM- Associação Brasileira de Educação Musical.
APAM- Associação de pais e amigos do menor.
CBM- Conservatório Brasileiro de Música.
LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
MEC- Ministério da Educação.
PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP- Projeto Político Pedagógico.
PUC-SP- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
RME- Rede Municipal de Ensino.
Sema- Superintendência de Educação Musical e Artística.
UDESC- Universidade do Estado de Santa Catarina.
UFAM- Universidade Federal do Amazonas.
UFBA- Universidade Federal da Bahia.
UFG- Universidade Federal de Goiás.
UFPB- Universidade Federal da Paraíba.
UFPE- Universidade Federal de Pernambuco.
UFPR- Universidade Federal do Paraná.
UFRGS- Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
UFRJ- Universidade Federal do Rio de Janeiro.
UFSC- Universidade Federal de Santa Catarina.
UFSCAR- Universidade Federal de São Carlos.
UFU- Universidade Federal de Uberlândia.
UnB- Universidade de Brasília.
Unesp- Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”.
Unicamp- Universidade Estadual de Campinas.
UNIMEP- Universidade Metodista de Piracicaba.
Unirio- Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.
Unisinos- Universidade do Vale do Rio dos Sinos.
USP- Universidade de São Paulo.

SUMÁRIO

..	APRESENTAÇÃO.....	17
1	PONTO DE PARTIDA	21
1.1	PRIMEIROS PASSOS.....	21
1.2	BRECHAS E PARCERIAS.....	23
1.3	JUSTIFICATIVAS E ALGUMAS HIPÓTESES	32
1.4	OBJETIVOS	36
1.4.1	Objetivo Geral.....	36
1.4.2	Objetivos Específicos	36
1.5	REFERÊNCIAS METODOLÓGICAS	37
1.5.1	Proposta Curricular da Rede Municipal de Florianópolis.....	37
1.5.2	Seleção de práticas musicais, professores/as e escola	43
1.5.3	A abordagem qualitativa	46
1.5.4	Estudo de Caso Único	47
1.5.5	Coleta de Evidências	52
1.5.5.1	Documentos	52
1.5.5.2	Registros em Arquivos.....	54
1.5.5.3	Entrevistas.....	55
1.5.5.4	Observação Naturalista/Participante	57
1.5.6	Procedimentos de análise de dados.....	59
2	REVISÃO DE LITERATURA.....	61
2.1	INFÂNCIA E PRODUÇÃO CULTURAL	61
2.2	MÚSICA E ESCOLA	72
2.1.1	O ensino de música na escola	73
2.1.2	Musicalização, jogos e brinquedos cantados.....	78
2.1.3	Práticas Musicais no contexto escolar	88
2.3	PROJETO DE TRABALHO: UMA CONCEPÇÃO EDUCATIVA	95
2.4	MÚSICA E MÍDIAS NA ESCOLA	103
2.4.1	Diálogos: conceitos e fronteiras	105
2.4.2	Meios de Comunicação e o Popular: um breve levantamento	116
2.4.3	Mídia-Educação e Música	121
3	PONTO DE ENCONTRO	131
3.1	A ENTRADA NO CAMPO DE PESQUISA	131
3.1.1	Visões Panorâmicas	132
3.1.2	Prática musical de professora não especialista.....	143
3.1.3	Música nos anos iniciais na RME de Florianópolis/2009-2010	146
3.1.3.1	Escola Alfa- Professor Paulo	147
3.1.3.2	Escola Beta- Professor Valdomiro	154

3.2	A MÚSICA NOS ANOS INICIAIS DA ESCOLA ALFA-FLORIANÓPOLIS.....	159
3.2.1	A escola Alfa.....	160
3.2.2	Professoras dos anos iniciais: nosso ponto de referência.....	162
3.2.2.1	Formação e atuação profissional.....	163
3.2.2.2	Concepção de Educação Musical	172
3.2.2.3	Concepção de Mídia-Educação	177
3.2.3	As aulas de música com o professor Paulo	182
3.2.3.1	Características pessoais e profissionais	183
3.2.3.2	Reflexões sobre a prática pedagógico-musical das professoras ...	190
3.2.3.3	Projeto Pedagógico, planejamento, dia-a-dia.....	195
3.2.3.4	Concepções sobre parcerias, mídias e repertório	200
3.2.3.5	A prática pedagógico-musical de Paulo.....	203
3.2.3.5.1	<i>As aulas com as crianças pequenas: Jogos e Brinquedos</i>	<i>204</i>
3.2.3.5.2	<i>As aulas com as crianças grandes: Músicas do mundo.....</i>	<i>212</i>
3.2.3.5.3	<i>Registros, Mídias, Apresentações Musicais.....</i>	<i>215</i>
3.2.3.5.4	<i>Reflexões sobre as aulas observadas.....</i>	<i>222</i>
3.3	CONSIDERAÇÕES FINAIS	226
	REFERÊNCIAS.....	237
	ANEXOS.....	250

APRESENTAÇÃO

Diferentes áreas do conhecimento (Música, Educação, Engenharia Elétrica, Computação, Psicologia entre outras) realizam hoje pesquisas que envolvem a música. Com a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 11.769/2008), que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica, ou seja, a entrada da música como conteúdo curricular obrigatório, sente-se a necessidade também de debater o tema entre professores/as dos anos iniciais, indo além da educação especificamente artística na qual se encontra.

Este trabalho se localiza na fronteira entre a Música e a Educação. Visa a contribuir com reflexões a respeito das possibilidades de parceria¹ ou trabalho cooperativo entre o/a educador/a musical² e o/a professor/a de sala (não especialista em música) nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Pública de Florianópolis. Problematisa-se as necessidades e dificuldades de educadores/as musicais e professores/as dos anos iniciais atuarem de forma articulada em prol da diversificação e ampliação musical na experiência cultural das crianças.

O trabalho será apresentado em três capítulos. No **primeiro capítulo**, conto minha trajetória musical e profissional, mostrando como as experiências profissionais foram me estimulando e provocando a buscar respostas a algumas perguntas ou ainda, buscar novas perguntas. Desta forma, delimito o tema da pesquisa, apresento justificativa, algumas hipóteses, os objetivos (geral e específico), assim como as referências para a escolha da metodologia e dos caminhos de pesquisa. Iniciei com essas referências de cunho metodológico porque creio que elas me auxiliam e configuram os problemas da pesquisa.

No **segundo capítulo**, apresento uma revisão de literatura, na qual consta um mosaico de autores que focalizam pontos importantes para as futuras reflexões. Sob o título de ‘Infância e Produção Cultural’ apresento algumas noções da relação entre infância e cultura principalmente a partir de Manuel Pinto, Sonia Kramer e William Corsaro. Em ‘Música e Escola’, primeiramente apresento um breve

¹ Segundo o Dicionário Aurélio, parceria é a reunião de duas ou mais pessoas que visam a interesse comum, sociedade, companhia.

² Utilizarei esta nomenclatura para designar o profissional especializado em música que atua na escola básica.

relato de como se desenvolveu o ensino da música na escola no Brasil e as diferentes maneiras com que experiências nesse sentido estão sendo registradas pelos/as educadores/as musicais nos últimos anos. Neste caso, utilizaremos como referenciais as Leis Nacionais, incluindo também algumas discussões sobre elas publicadas na Revista ABEM³, destacando-se Maura Penna. Em seguida, revisito os conceitos de musicalização, jogos e brinquedos cantados, com contribuições de Walter Benjamin, Tizuko Morchida Kishimoto, Lydia Hortélio e Teca de Alencar Brito. Fecho este subitem discorrendo sobre as práticas musicais no contexto escolar e com um breve levantamento de trabalhos publicados nos Anais da ABEM (2006-2009) que têm como palavras-chave “parceria”, “interdisciplinaridade” e “multidisciplinar”.

Ainda sob o guarda-chuva da Revisão de Literatura, o item ‘Projeto de Trabalho: uma concepção educativa’ é um resumo pessoal do pensamento de Fernando Hernández sobre esse tema.

Em seguida, focalizo autores envolvidos em estudos da música, da mídia e do campo dos Estudos Culturais, que enriquecem minhas leituras, em suas diferentes abordagens. Sob o título de ‘Música e Mídia na escola’, abordo no primeiro momento alguns conceitos e fronteiras culturais, destacando-se Stuart Hall, Marisa Vorraber Costa, e Néstor Garcia Canclini. Minhas leituras sobre a influência das mídias na noção de música e de gostos musicais, destacam-se Jusamara Souza, Stangl e Pamponet Filho, Cardoso Filho e Janotti Junior. Em seguida, apresento um breve levantamento analítico da produção acadêmica⁴ sobre os meios de comunicação e o *popular*, utilizando como principal referencial Jesús Martín-Barbero. Já nas questões relacionadas à necessidade de uma mediação significativa, crítica, sensível e informada em relação às mídias, destacam-se Monica Fantin e David Buckingham, entre outros.

O terceiro capítulo apresenta a pesquisa empírica em si, em suas diferentes fases. Início descrevendo uma primeira fase da pesquisa, de caráter exploratório, realizada na Rede Pública Municipal de Florianópolis: aparecem aí algumas visões panorâmicas, a prática musical de uma professora não especialista em música e duas abordagens à música nos anos iniciais da Rede feitas por professores especialistas. Em seguida, apresento a escola onde foi realizada a segunda etapa da pesquisa, as entrevistas realizadas com as professoras

³ ABEM- Associação Brasileira de Educação Musical. Atualmente, a maior referência de educação musical no país.

⁴ Teses e Dissertações encontradas no site da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM).

dos anos iniciais e, para completar, descrevo as observações e entrevistas com o professor especialista em música daquela instituição.

Por fim, apresento a análise dos dados, buscando contribuir com algumas reflexões e sugestões na tentativa de levantar alternativas para a superação das eventuais dificuldades encontradas no campo empírico.

1. PONTO DE PARTIDA

1.1. PRIMEIROS PASSOS

Ontem o menino que brincava me falou: que hoje
é semente do amanhã!

Para não ter medo, que este tempo vai passar.

Não se desespere não, nem pare de sonhar.

Nunca se entregue, nasça sempre com as manhãs.

Deixe a luz do sol brilhar no céu do seu olhar!

Fé na vida! Fé no homem! Fé no que virá!

Nós podemos tudo! Nós podemos mais!

Vamos lá fazer o que será!

[Sementes do Amanhã- Luis Gonzaga Junior]

Minha experiência⁵ de formação musical foi privilegiada. Estudei piano desde os seis anos de idade no Conservatório Musical Villa-Lobos, com a professora Rita Ramenzonni, em Adamantina (SP). Ali fui estimulada a participar de concursos de piano, que me proporcionaram contatos com diferentes músicos de renome. Entre tantos artistas, Maria José Carrasqueira de Moraes tornou-se minha professora de piano entre 1985 e 1995. Sua presença em minha vida foi algo muito marcante, pois com ela aprendi a amar ainda mais a música, a ter respeito pelos diferentes estilos, a valorizar detalhes, a tradição e a inovação, a buscar o interesse dos/as alunos/as e a dar sentido para a vida. Garra, Luta e Amor são as palavras-chaves desta relação com a minha professora.

Paralelamente aos estudos particulares com a Zezé (nome carinhoso de Maria José Carrasqueira) cursei Bacharelado na Unicamp (1986-1989), estudando com Fernando Lopes e com Mauricy Matos Martin. Entre os/as professores/as que tive na Unicamp, Eduardo José

⁵ Entendida aqui como algo pensado, como algo que ‘fica’ e que é compartilhado.

Gramani, meu professor durante os quatro anos de curso, foi o mais marcante.

Zé Gramani foi exemplo de simpatia, carisma, calma e valorização a cada estudante ali presente. Ensinou-nos a brincar com os ritmos, a transformar ritmos complexos em brincadeiras e desafios, tornando-os quase simples. É visível a complexidade do seu material didático, porém, durante as aulas, ele conseguia nos encher de auto-estima, de acreditar que o ‘pouco’ pode ser ‘muito’, dependendo apenas do lugar de onde se olha. Brincávamos de repetir, de colecionar nossas habilidades, de valorizar alguns timbres diferentes entre os colegas, de valorizar as simples, modestas ou quase inexistentes improvisações. Hoje percebo, de outro lugar, como foi importante brincar e ser provocada a vencer meus limites, e a influência marcante do Zé Gramani nas ações e estímulos que procuro estabelecer com meus/minhas alunos/as.

Paralelamente aos estudos na Unicamp, iniciei minha vida profissional em uma escola especializada de música (Musici-SP), da qual Zezé Carrasqueira era coordenadora pedagógico-artística.

O espaço Musici funcionou na época como um grande laboratório de pesquisa, onde Marli Batista Ávila foi a responsável pela minha entrada no mundo na Educação Musical. Ali recebi diferentes estímulos de formação continuada, tecendo desta forma meus fundamentos teórico-metodológicos como educadora musical.

No XIV Curso Internacional de Verão (Fundação Educacional do Distrito Federal, Brasília, 1990), recebi uma bolsa para fazer mestrado em Connecticut (EUA) com o prof. Dr. Luiz Carlos de Moura Castro (pianista brasileiro que atua na Universidade de Connecticut).

Infelizmente, nesta mesma época fui vítima de uma grave tendinite que acabou interrompendo minha carreira como pianista.

Minha vida profissional como educadora musical em escolas básicas iniciou-se em escolas particulares de São Paulo. Nelas, a música era disciplina curricular, e as crianças tinham acesso também a outras linguagens artísticas, como artes plásticas (hoje reconhecidas como artes visuais), e, em alguns momentos, artes cênicas ou dança. Na maioria das escolas, existia uma equipe de ‘Arte’, e apesar de atuarmos isoladas dos colegas de outros campos do conhecimento, as trocas realizadas entre os/as profissionais das artes enriqueceram-me na construção de conceitos, estratégias e reflexões artístico-pedagógicas.

Em Florianópolis⁶, tive a oportunidade de iniciar parcerias com as professoras⁷ dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e, portanto, faz apenas seis anos que venho vivendo de forma mais intensa o convívio nesse campo. Esse contato mais próximo com as professoras de sala e com o ambiente escolar em si trouxe-me experiências e conflitos, gerando duas questões fundamentais e bastante provocadoras: quais as possibilidades e limites da parceria entre educador/a musical e professores/as de sala?; e quando os educadores/as de crianças terão “tempo” para olhar, observar e, quem sabe, mediar às experiências musicais que fazem parte do cotidiano de nossos alunos?

1.2. BRECHAS E PARCERIAS

Todo profissional carrega consigo sua formação, os cursos paralelos que realizou, os ressignificados de suas aprendizagens,

⁶ Escola Autonomia, de 2004 até abril de 2009.

⁷ Neste caso, todas do gênero feminino.

buscas, singularidades, seus talentos, e as necessidades de tecer tudo isso no ato da sua prática pedagógica. Com este pressuposto e com as orientações que regem os espaços escolares, fui construindo meu caminho, que se tornou a pérola da minha vida como educadora musical. Começo aqui a contextualizar os dados desse percurso, para caracterizar melhor de onde parte meu olhar para o tema desta pesquisa.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)- Lei nº. 9.394/96 estabelece que “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, artigo 26). Neste contexto, a música é uma das linguagens possíveis na educação básica no campo da Arte, e por este motivo algumas escolas oferecem a aula de música no currículo com o/a professor/a especialista em música.

Denominarei o/a profissional que atua na área musical no contexto escolar como educador/a musical, não cabendo aqui a discussão sobre se este/a profissional é ou deveria ser apenas o sujeito com licenciatura plena em música (educação musical).

Não podemos esquecer, porém, de que há escolas que apresentam a música não só como uma disciplina isolada, mas fazendo parte da filosofia ou dos fundamentos teórico-metodológicos da instituição. Nestes casos, tanto o/a educador/a musical como os/as demais profissionais da instituição estão envolvidos/as na formação cultural das crianças. Ter conhecimentos básicos da linguagem musical

é uma entre as várias exigências na formação do/a educador/a destas escolas⁸.

Nas escolas que oferecem a aula específica de música, observo que o educador/a musical tende a se tornar o/a único/a responsável pela construção do planejamento musical do ambiente escolar. De forma geral, isto lhe resulta em certo isolamento. Cabe-lhe então, o cargo de “detentor/a do saber musical”, a partir da escolha entre a função de *crítico/a* de todos os movimentos artístico-musicais da escola, ou a função de *promotor/a* musical de todos esses movimentos. Com certeza, nenhuma destas posições é confortável.

Como professora da disciplina isolada de Música, minha experiência profissional caminhou por duas vertentes, que, porém, têm alguns fundamentos em comum. Desta forma, convido o/a leitor/a a observar quais os caminhos e pedrinhas⁹ que me levaram a buscar parcerias com os/as professores/as dos anos iniciais e como outras pedrinhas foram surgindo e ficando pelo meu caminho.

Por um lado, em alguns casos a música era disciplina curricular, onde os conteúdos musicais eram expostos no começo do ano, delimitando o que estudar e em que faixa etária. Tínhamos um caderno musical, folha matriz de alguns conteúdos, e algumas novidades eram reelaboradas entre um ano e outro, porém a base de conteúdos era a mesma. De alguma forma, a criança era obrigada a completar o ensino fundamental I possuindo noções conceituais sobre altura, intensidade e timbre, sendo capaz de ler algumas notas e alguns ritmos, de conseguir diferenciar e separar matematicamente compassos

⁸ Um bom exemplo são as Escolas Waldorf.

⁹ Modo particularmente carinhoso que utilizo para identificar o que me incomoda, provoca e instiga a refletir, tentando buscar respostas.

binários, ternários e quaternários. Alguns compositores também eram apresentados aos/às alunos/as, e nas principais festas da escola eram organizadas apresentações de grande porte. Nestas realidades, e principalmente no Colégio Visconde de Porto Seguro (SP), consegui elaborar alguns conceitos, estratégias e reflexões devido à parceria com as outras educadoras musicais¹⁰ que atuavam na mesma escola.

Por outro lado, em outro contexto escolar, apesar de a música ser disciplina curricular, os conteúdos musicais em si não eram cobrados, e sim a elaboração de um projeto. No “projeto” (normalmente o mesmo da Educação Infantil até o Ensino Fundamental), o mesmo tema era desenvolvido com todas as crianças, o que me levava a diferenciar as exigências com respeito às possibilidades e limites de cada faixa etária. Neste caso, a disciplina de Música (a partir do Fundamental I) não necessitava de material didático como caderno pautado, mas apenas uma pasta com elástico para o arquivo de alguns e poucos registros, como breves conceitos de intensidade, altura, timbre, algumas atividades de reconhecimento auditivo e as pesquisas que contextualizavam o tema do projeto. Nesta realidade, não era cobrado que as crianças dominassem qualquer conteúdo musical, e sim que elas sentissem prazer com as experiências. O projeto em si nunca mais era reaproveitado, visto que a cada ano um novo tema gerador era criado. Isso criava movimento, articulações e reflexões, e potencializava ainda mais a parceria, só que, desta vez, com os/as professores/as dos anos iniciais. Criava também conflitos, os quais abordarei mais adiante.

¹⁰ Para as quais registro meus profundos agradecimentos. Neste caso, especificamente, todas do gênero feminino.

Como ponto em comum, tanto na primeira proposta, que vou chamar de conteudista, como na proposta por projetos, sempre consegui brechas e brinquei de ritmo com as crianças, como Zé Gramani brincou comigo na faculdade. Aprendi com o professor a respeitar os limites pessoais de cada um, a dividir células rítmicas complexas entre duas, três ou quatro pessoas, a ir ampliando este repertório corporalmente e depois apresentá-lo na sua forma convencional e “difícil”. Aprendi também a valorizar a improvisação, mesmo que ela seja um “silêncio”.

Dentre as brechas, Lydia Hortélio (educadora musical, pesquisadora e etnomusicóloga) também fez parte. Lydia sempre destacou a importância de a escola abrir mais espaço à expressão das crianças, sugerindo que a escola deva incluir a ‘cultura do brincar’. Com ela, brinquei com canções populares de uma forma tão infantil, que aprendi a me apaixonar por canções que não fizeram parte da minha infância, mas que ficaram comigo como se tivessem feito, numa profunda relação entre afetividade e pensamento, ou seja, descobrindo que se o/a professor/a amar e “colocar na roda” com respeito sua escolha musical, o/a aluno/a (do Infantil até o Fundamental I) também a amará. Aprendi que a “nossa vida emocional está ligada à nossa imaginação, que está ligada ao nosso intelecto”. (EGAN, 2007, p. 32).

Estas diferentes experiências me possibilitaram perceber, por exemplo, que o trabalho “conteudista” muitas vezes necessita do registro escrito feito pela criança, e que esta atividade automaticamente reduz o tempo da brincadeira. Por outro lado, no trabalho “por projeto” o tema escolhido pode se tornar um brinquedo para a classe, necessitando ser alimentado pelos conteúdos, através das diferentes possibilidades de brincadeiras. Nesta escolha, talvez, não fiquem muito

claros os conteúdos musicais para as crianças, ou seja, as crianças ao brincar, realizam e reconhecem os conteúdos, porém, podem não se importar com as nomenclaturas convencionais.

Vale ressaltar que não quero aqui tomar partido em relação às propostas pedagógicas mencionadas, porém em minhas experiências os trabalhos por projetos¹¹ parecem oferecer maior diálogo entre o/a educador/a e o educando/da. Os/as educandos/as, nesta perspectiva, dão opiniões, resumem, ampliam e, às vezes, até mudam o caminho pedagógico inicialmente proposto. Evidências disto foram as reflexões que sempre realizei junto às coordenadoras ao término de cada projeto, onde observávamos diferentes e variadas mudanças de percurso a partir de um tema gerador.

Por outro lado, parece-me que os projetos “obrigam” o/a professor/a a viver a incerteza, a insegurança, a curiosidade, o estudo, o encontro com a multiplicidade do mundo real. Possibilitam trocas entre os/as alunos/as, entre professores/as e alunos/as, e entre os/as professores/as entre si. Estimulam assim a busca por trabalhos em parcerias. Dentro desta realidade percebi que o trabalho por projetos pode ir além dos limites do currículo, pois favorece pesquisas, informações, experiências, visitas, trabalhos interdisciplinares, assim como a mistura e os links possíveis entre os mais diferentes e variados projetos.

Nesse contexto, é necessário ressaltar os diferentes entendimentos entre trabalhos colaborativos e trabalhos cooperativos. Segundo Damiani; Porto; Schlemmer (2009, p. 10-13), na literatura brasileira e de outros países, os termos colaboração e cooperação são

¹¹ O conceito de projeto de trabalho será apresentado mais adiante segundo Fernando Hernández.

empregados para denominar o processo quando algumas pessoas trabalham juntas. Para alguns grupos, embora os termos tenham o mesmo prefixo (co), que significa ação conjunta, eles se diferenciam, pois o verbo cooperar é derivado da palavra *operare* (operar, executar) e o verbo colaborar é derivado de *laborare* (trabalhar, produzir). Nesta concepção a cooperação é quando há ajuda mútua na execução de tarefas com possibilidades de relações desiguais e colaboração é quando as pessoas se apóiam, visando atingir objetivos comuns. Para outros, o que existe é uma diferenciação qualitativa. Nesta concepção, colaboração (co-laborar) significa trabalhar com o outro, dar uma ajuda pontual e, cooperação (co-operar) envolve um processo mais complexo, mais denso, convergem diferentes pontos de vista com condutas fundamentadas no respeito mútuo.

Neste trabalho, estarei entendendo como trabalho colaborativo aquele onde cada profissional realiza o seu trabalho e depois se une aos/às outros/as profissionais para uma apresentação final, por exemplo. Neste tipo de trabalho, existe um tema gerador que une os diferentes processos, porém cada profissional direciona e realiza suas ações de acordo com a sua própria visão.

Já o que estou chamando de trabalho cooperativo ou trabalho em parceria, é aquele em que cada profissional se responsabiliza pelos conteúdos desenvolvidos, porém avança os limites, retoma ou reforça conteúdos abordados por outro profissional, estabelecendo um território comum, um espaço onde a criança possa aprender a criar suas próprias concepções, seu senso crítico e reflexivo. Isso significa dizer, também, que nenhum/a profissional abrirá mão dos conceitos ou conteúdos que

considera importantes, e, sim, que a criança poderá ampliar seu campo de visão dentro de um mesmo tema.

O trabalho cooperativo abrange também o trabalho colaborativo. Ele envolve os/as professores/as, possibilitando a percepção de onde e como cada uma das áreas do conhecimento pode colaborar para a construção de um novo conhecimento. Assim sendo, neste trabalho utilizarei as palavras ‘parcerias’ ou ‘trabalhos cooperativos’ como sinônimos.

Em relação às aulas de música, Figueiredo (2001, p.36) afirma que

O trabalho conjunto de generalista e especialista poderá ampliar as ações e as competências musicais na escola, viabilizando uma educação musical continuada, presente no currículo escolar de forma significativa na formação da criança.

Porém, trabalhar em parceria ou buscar laços com outras disciplinas também pode trazer conflitos ou pedrinhas no caminho! Em relação aos/às professores/as dos anos iniciais, por exemplo, muitas vezes questionei-me: como convencer o/a professor/a de que a música pode permear o seu trabalho com as crianças sem necessariamente exercer a função de fundo musical? Como estimular a participação do/a professor/a com a turma em um projeto musical? O que seria necessário ao educador/a musical para aprender a respeitar os limites musicais do/a professor/a de sala? Como valorizar suas tentativas musicais?

Voltando às aulas de música, é necessário lembrar que na maioria das escolas elas acontecem, na melhor das hipóteses, uma vez por semana, com 50 minutos de duração. Esta é outra pedrinha no caminho: a falta de tempo. Várias outras foram aparecendo, considerando as crianças da escola infantil ao 5º ano do Fundamental

(Ensino de 9 anos). Nos diferentes trabalhos que realizei, algumas questões sempre retornavam ao meu íntimo, como por exemplo: Como potencializar esses cinquenta minutos com as crianças? Poderia a escola oferecer outra relação com a música, que não ler e escrever música? Como e quando discutir ou refletir sobre o “gosto” musical? Como explicar que a música, através do seu registro, marca uma época, um período histórico, mas que também é reflexo deste período? Ou seja, como explicar que música não tem prazo de validade? Como explicar que existem músicas que não morrem nunca (apesar de seus compositores já estarem mortos) e que outras músicas “já morreram”, independentemente de seu compositor ainda estar vivo? Como construir e ampliar repertórios, intervir em alguns valores ou crenças, mas não desrespeitá-los ou negá-los?

Percebo que mesmo as crianças que fazem aula de música nas escolas especializadas estão convivendo com as mídias e sendo influenciadas por elas. Percebo, também, que a escola ou os/as professores/as dos anos iniciais ora oportunizam e estimulam a presença das músicas da indústria cultural no horário dos intervalos, com shows musicais, concursos, representações corporais etc., ora apresentam certa hostilidade em relação a alguns estilos musicais, como por exemplo, o funk. Neste momento, não nos cabe julgar as qualidades e gostos musicais das crianças ou dos/as professores/as, mas sim, destacar a necessidade de os/as educadores/as dos anos iniciais (professores/as e educadores/as musicais) estarem abertos e desarmados para o diálogo e realizarem juntos reflexões a respeito desse assunto tão sério.

1.3. JUSTIFICATIVA E ALGUMAS HIPÓTESES

Em 18 de agosto de 2008, foi assinada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva a Lei 11.769/2008 que altera a Lei nº 9.394/96, estabelecendo que “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo”, ou seja, o ensino da arte. (BRASIL, 2008, parágrafo 6). Porém o/a responsável pelo seu ensino nas escolas não é necessariamente o/a profissional licenciado/a em Música.

Neste contexto e no campo das hipóteses, acredito ser imprescindível que os cursos de pedagogia ofereçam uma formação musical e pedagógico-musical para seus/suas alunos/as, futuros/as professores/as, pois somente a partir de conhecimentos teóricos e práticos, estes/as profissionais teriam melhores condições de realizar práticas com objetivos efetivamente musicais com seus/suas alunos/as. Entende-se, também, que a formação musical na graduação dos/as Pedagogos/as não irá tornar estes/as profissionais especialistas em música. Esta necessidade de formação aliada à presença do educador/a musical no contexto escolar também é identificada por Bellochio (2000, 2002, 2003, 2004), Figueiredo (2001, 2004, 2005), Souza et al. (2002), Spanavello e Bellochio (2005), Oesterreich e Garbosa (2008) e Furquim (2009).

Ainda quero ressaltar, no campo das hipóteses, a importância de o *educador/a musical* ter em sua formação os fundamentos teóricos que visam ao desenvolvimento humano, cognitivo e corporal, especialmente dos anos iniciais do Ensino Fundamental, principalmente levando em conta a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos (Lei

11.114- BRASIL, 2005). Entende-se, também, que os conhecimentos teóricos e práticos ligados à Infância poderiam contribuir para que os/as professores/as de música proporcionassem variadas experiências musicais às crianças, dando ênfase às possibilidades do “brincar-fazer musical”, e também que privilegiassem o conhecimento e a experiência do/a aluno/a. Aqui poderíamos lembrar, por exemplo, os documentos orientadores do MEC para o ensino de 9 anos: “A organização do trabalho pedagógico, então, deve ser pensada em função do que as crianças sabem, dos seus universos de conhecimentos” (GOULART, 2008, p. 89)

A necessidade de valorizar o conhecimento e a experiência do/a aluno/a, - agora no campo musical - também é defendida por Souza (2000; 2008) e por Fialho (2003) entre outros. Aliás, a necessidade de que a formação do/a especialista em música tenha um olhar diferenciado para os anos iniciais do ensino fundamental é defendida e ressaltada no Parecer CNE/CEB nº 4/2008, onde consta que

...**professores de áreas específicas**, especialmente no caso da **Educação Física e de Artes**, devem estar preparados para **planejar** adequadamente o **trabalho** com crianças de seis, sete e oito anos, tanto no que se refere ao desenvolvimento humano, cognitivo e corporal, como às habilidades e interesses demonstrados pelos alunos (Parecer CNE/CEB nº 4/2008, parágrafo 10, p. 2-3, grifos do documento).

Considerando a forte presença da cultura midiática no cotidiano das crianças (evidenciada por inúmeras pesquisas, como 2005, 2006, 2008), acredito que o trabalho em parceria entre o educador/a musical e o/a professor/a dos anos iniciais pode contribuir

para a formação cultural das crianças, especialmente em um momento em que as artes e as comunicações (SANTAELLA, 2005) convergem e desobedecem as fronteiras culturais. Parece necessário dosar o “velho” e o “novo”, ou seja, revisitar o passado, respeitar a memória, mas também assegurar a participação ativa, criativa e crítica de nossos/as alunos/as em relação aos meios de comunicação. Ampara-nos nesse sentido a perspectiva da Mídia-Educação, compreendida “como práxis educativa com um campo metodológico e de intervenção didática; e como instância de reflexão teórica sobre esta práxis” (FANTIN, 2006a, p. 37), possibilitando o desafio de reaproximar cultura, educação e cidadania.

A perspectiva de trabalhos cooperativos também é valorizada explicitamente no Parecer CNE/CEB nº 4/2008, que continuamos a citar:

Os **professores** desses três anos iniciais, com formação mínima em curso de nível médio na modalidade normal, mas **preferentemente, licenciados em Pedagogia ou Curso Normal Superior**, devem trabalhar de **forma inter e multidisciplinar**, admitindo-se portadores de curso de licenciatura específica apenas para **Educação Física, Artes e Língua Estrangeira Moderna** (Parecer CNE/CEB nº 4/2008, parágrafo 11, p. 3, grifos do documento).

Desta forma, ainda no campo das hipóteses, argumento em favor de um currículo integrado, das possibilidades e necessidades de se fazer pontes entre as diferentes áreas, estimulando as crianças a relacionar, combinar conceitos, e a pesquisar a partir de problemas relacionados com situações da vida cotidiana. Entende-se, também, que o trabalho cooperativo entre educadores/as com diferentes formações se

configura como um processo em construção, envolvendo múltiplos diálogos pedagógicos. Esta visão de organização de currículo fundamenta-se neste estudo a partir de Hernández (1998; 2000), Hernández; Ventura (1998), Anguita, Hernández, Ventura (2010); Edwards (1999) e Gómez (1998).

Longe de pretender esgotar um assunto de tal complexidade ou afirmar verdades estabelecidas, estas hipóteses buscam contribuir para instigar os/as professores/as que atuam nos anos iniciais a debater as possibilidades do trabalho em parceria com os/as educadores/as musicais, provocar a reflexão, e estimular o interesse e a curiosidade por entender os diferentes papéis e significados da música na formação das novas gerações.

A principal justificativa para este trabalho é o fato de ainda serem escassos os estudos sistematizados sobre as práticas pedagógico-musicais nos anos iniciais do Ensino Fundamental que enfatizem as perspectivas para os trabalhos em parceria entre educador/a musical e professores/as de sala, tendo como base uma construção crítica, reflexiva e criativa. Soma-se a essa justificativa a urgente demanda colocada em 2008 pela Lei que determina a música como conteúdo curricular obrigatório (BRASIL, Lei 11.769/2008).

Delimita-se então como problemática desta pesquisa a necessidade da presença dos/as educadores/as musicais nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Florianópolis e as possibilidades de eles/elas atuarem de forma articulada com os/as professores/as de sala, em prol da presença significativa da música na produção cultural das crianças.

1.4. OBJETIVOS

1.4.1. Objetivo Geral

Conhecer e compreender melhor as perspectivas para os trabalhos em parceria entre educadores/as musicais e professores/as, levantando alternativas para a sua superação das eventuais dificuldades encontradas para sua realização, no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Florianópolis.

1.4.2. Objetivos Específicos

- ♪ Situar e descrever práticas musicais representativas na RME de Florianópolis.
- ♪ Identificar e interpretar as possibilidades e/ou dificuldades dos/as professores/as dos anos iniciais realizarem práticas musicais, na perspectiva de trabalhos em parceria ou cooperativos com o/a educador/a musical.
- ♪ Observar e compreender uma prática pedagógico-musical de um/a professor/a especialista, no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental.
- ♪ Examinar as possibilidades de a escola ser um espaço de mediação musical na formação cultural das crianças, na perspectiva da mídia-educação.

1.5. REFERÊNCIAS METODOLÓGICAS

Vale lembrar que a pesquisa de campo foi realizada após a Revisão de Literatura, porém, apresento inicialmente as referências de cunho metodológico porque elas me auxiliam e configuram os problemas da pesquisa.

1.5.1. Proposta Curricular da Rede Municipal de Florianópolis- SC.

Para o desenvolvimento da metodologia da presente pesquisa, o primeiro passo consistiu em buscar a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Este documento foi elaborado no ano de 2008, na administração do prefeito Dário Elias Berger. Segundo o Secretário Municipal de Educação, Rodolfo Joaquim Pinto da Luz (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 6-7), o livro foi produzido em parceria com os/as assessores/as pedagógicos/as e alguns professores/as da rede, para

...conclamar todos/as os/as educadores/as para conhecerem mais de perto o processo de ensino e aprendizagem que a Rede Municipal de Educação vem desenvolvendo nos últimos 03 (três) anos bem como uma proposta curricular, em princípio conceitual, visando a um aprimoramento cada vez maior.

O documento é separado em 8 subitens: Processo de Alfabetização e Letramento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Língua Portuguesa e Línguas Estrangeiras; Artes; Educação Física; Matemática; Ciências; História e; Geografia.

Resumidamente, consta da área de Artes uma retrospectiva do Ensino de Artes Brasileiro e automaticamente o processo de transformação do Ensino de Artes na Rede Municipal de Ensino -RME- de Florianópolis. Consta do documento que a Lei 5.692/71, que propõe o ensino de artes com a prática polivalente, (significa um mesmo profissional trabalhar com todas as linguagens artísticas), começou a ser superada na RME de Florianópolis a partir de 1992, com cursos extra-oficiais, no que foi chamado de “Projeto Arco-Íris”. Consta também que com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)-Lei nº 9.394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que orientam a prática pedagógica, em 1998 foram contratados em caráter efetivo professores/as com habilitações em Música e Teatro, entendendo-se que já havia na Rede a presença dos/as professores/as habilitados/as em Artes Visuais. A Dança, devido “à ausência de profissionais habilitados em nível de graduação no mercado de trabalho local naquele momento” (BORGES et al., 2008, p. 88), organizou-se de forma diferente na RME de Florianópolis.

Antes de dar seqüência à leitura da Proposta Curricular do Município e para seu melhor entendimento, vale lembrar que a LDB-Lei nº 9.394/96 foi promulgada em 20 de dezembro de 1996 e realizou modificações, dividindo a educação escolar em: Educação Básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), e Educação Superior. Do documento consta que “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, artigo 26).

Em 1997, o MEC (Ministério da Educação) elaborou documentos orientadores, destinados a servir de guia a escolas e profissionais envolvidos com a educação. Dessa ação surgiram o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).¹² Nos documentos da área de Arte, são propostas quatro modalidades: artes visuais, música, teatro e dança.

Retomando a Proposta Curricular da Rede Municipal de Florianópolis¹³, encontramos registrado no documento o desafio de haver três possíveis caminhos ainda a serem trilhados: a possibilidade de se contratar, para uma mesma escola, mais de um/a profissional de Artes com habilitação diferente; a criação da Dança no âmbito do currículo; e a contratação da disciplina Artes para os anos iniciais. Neste momento, nos interessa a terceira opção, por significar que a Música, entre as outras linguagens, poderá vir a estar mais presente nos anos iniciais da RME de Florianópolis.

No documento que se refere especificamente a Música, encontramos um texto muito bem elaborado e sintético, apresentando de forma geral algumas atividades das aulas de música que possam oportunizar diferentes experiências. Afirma-se que a música espera contribuir na trajetória dos alunos da RME com propostas que ampliem “a experiência musical, formando indivíduos capazes de se relacionarem com o universo da música de maneira crítica, consistente e consciente”. (BORGES et al., 2008, p.106).

¹² Retomaremos alguns esclarecimentos e conseqüências da LDB e dos PCNs no item: O ensino de música na escola.

¹³ Durante a implementação, o município optou em continuar usando a nomenclatura ‘série’ para as turmas iniciadas na antiga proposta e ‘anos’ para as turmas que farão concretamente o Ensino de nove anos.

Especificamente na área de música, são apresentadas três experiências¹⁴ que relatam atividades concretas realizadas no ano de 2007:

1. *Escola Básica Municipal Vitor Miguel de Souza*- Aulas curriculares com alunos/as da 5ª e 6ª séries. Segundo a professora, o objetivo pedagógico-musical foi trabalhar o tema Folclore, para a realização de um dia de integração comunidade/escola. Nesta experiência, os/as alunos/as apresentaram “com canto, flauta e percussão algumas músicas do repertório estudado” (QUANDT, 2008, p.108).

2. *Escola Desdobrada Adotiva Liberato Valentin*- Aulas curriculares com alunos/as do 1º ano a 4ª séries. Como a escola oferece aulas no período matutino e vespertino, no ano de 2007, as aulas de música foram desenvolvidas por duas profissionais distintas (Machado e Sebold).

Ambos os trabalhos foram escolhidos para relatar atividades concretas da Rede. Em seguida, apresento as duas propostas musicais nos anos iniciais realizadas em uma mesma escola e apresentadas na Proposta Curricular da RME de Florianópolis.

Uma das propostas realizadas na Escola Desdobrada Adotiva Liberato Valentin foi intitulado como “Uma viagem musical pelas regiões do Brasil” (MACHADO, 2008, p. 109). O guia do trabalho, segundo a professora, foram atividades de caráter lúdico e divididas em três partes: audição dirigida, jogos musicais e prática de conjunto. A professora aponta que a grande satisfação das crianças foi trabalhar com percussão corporal e canto. Dá ênfase ao trabalho realizado com as 2ª séries e nos conta que o resultado do trabalho foi apresentado em dois

¹⁴ O documento foi elaborado com artigos produzidos pelos/as próprios/as profissionais envolvidos/as.

momentos: a Festa da Família e o II Seminário de Avaliação do Ensino de Nove Anos da Rede Municipal de Educação.

A outra proposta realizada na Escola Desdobrada Adotiva Liberato Valentin teve o tema “Passeando pelas regiões do Brasil”. Conta-nos a professora que trabalhou as cinco regiões brasileiras, sugerindo que os alunos percebessem

...as diferenças culturais, geográficas e históricas e como estas questões influenciaram na música regional. Serviu também como um fio condutor para interligar conteúdos das outras disciplinas do currículo escolar. (SEBOLD, 2008, p.110).

A professora comenta que realizou gravações das atividades realizadas nas aulas para discutirem e refletirem sobre sua própria prática. Realizaram quatro saídas de campo e quatro apresentações, o que na sua visão “serviu também como estímulo para participarem e se concentrarem nas aulas de música” (SEBOLD, 2008, p.111).

O documento deixa claro que o assessor pedagógico em exercício (2007/2008), proporcionou o convite e a publicação de dois trabalhos realizados nos anos iniciais entre os três apresentados dentro da área de música. Isto reafirma a preocupação da RME e do assessor pedagógico em prestigiar a música nos anos iniciais e em ter como desafio a contratação da disciplina Arte para todas as escolas, conforme já relatado anteriormente no documento.

Porém, vale ressaltar que na Escola Desdobrada Adotiva Liberato Valentin, o tema utilizado pela área de música baseou-se no mesmo princípio, mas cada professora o encaminhou do seu jeito, e inclusive se apropriou do tema de maneiras diferentes. Percebi, assim, que a mudança não ocorreu apenas no nome do tema, mas também no

encaminhamento das atividades sugeridas pelas professoras. Da mesma forma, constatei a presença da música nas festas escolares e em Seminários de Educação promovidos pela prefeitura. Mais uma vez são relatados os caminhos/processos que levaram a música para um determinado evento, e os diferentes significados que as professoras atribuíram para este momento. Não é do meu interesse, neste momento, avaliar ou comparar os trabalhos, mas sim diagnosticar o quadro e entender que os profissionais expressam suas práticas e dão diferentes significados a elas dependendo das habilidades ou conhecimentos adquiridos em sua formação.

Em 15 de dezembro de 2009, foi entregue a Rosane Immig (Gerente de Articulação Pedagógica Fundamental) uma “Proposta para implantação da Lei 11.769/2008 que trata da obrigatoriedade do ensino de música de forma curricular nas escolas” (CARDOSO et. al, 2009). O documento apresenta aspectos considerados importantes e necessários à realização de um trabalho de maior qualidade, como: aulas fixas (1 hora de duração), três aulas por semana, contratação de professores/as habilitados em licenciatura em música, maior número de vagas e de concursos públicos para um trabalho de melhor qualidade, criação de espaços adequados, aquisição de instrumentos e materiais pedagógicos, assim como uma proposta curricular para os nove anos do Ensino Fundamental com tópicos divididos em três ciclos.

Este documento, apesar de se apresentar bastante reduzido, mas com propostas bastante amplas, mostrou objetivos semelhantes aos de nosso estudo, na medida em que sugere que a “Educação Musical escolar pode e deve estar relacionada a Projetos Integrados com outras

disciplinas e com o Projeto Político Pedagógico da escola e da rede como um todo” (CARDOSO et.al., 2009, p. 2).

1.5.2. Seleção de práticas musicais, professores/as e escola.

Pesquisar junto aos/às professores/as pode ser uma forma de compreender criticamente as perspectivas de trabalhos em parcerias que visam à diversificação e a ampliação musical na produção cultural das crianças.

De posse dos dados iniciais da Proposta Curricular do município, busquei na Secretaria da Educação algumas informações necessárias para iniciar os contatos com as escolas e com os/as professores/as de música. Como resido na cidade apenas há 6 anos e aqui sempre atuei na rede particular (escola básica), meu acesso aos/as professores/as da RME de Florianópolis era restrito. Porém, cursos e trabalhos em outros espaços da cidade me possibilitaram conhecer profissionais que atuam ou que atuaram na RME de Florianópolis. Foi com eles/elas ou através de suas recomendações, que iniciei minha pesquisa.

Baseada nas propostas da pesquisa qualitativa segundo Bogdan e Biklen (1994, p.50), em que o investigador “não presume que [...] sabe o suficiente para reconhecer as questões importantes antes de efetuar a sua investigação”, fui ao encontro de alguns profissionais que atuaram ou atuam na RME de Florianópolis. Em um primeiro momento, buscava identificar como os/as professores/as se relacionavam e davam significado à proposta pedagógico-musical do município e às suas próprias práticas.

Com algumas intencionalidades, porém sem questões pré-estabelecidas, entre julho e outubro de 2009 iniciei alguns contatos com profissionais¹⁵ da RME procurando deixar que a conversa fluísse com naturalidade, levando apenas um gravador digital em mãos e um caderno de campo, para anotar alguns dados ou informações com maior precisão.

Em todos os casos, ao contatar os/as professores/as, esclareci meu propósito de investigar as possibilidades de trabalhos cooperativos ou em parceria entre os/as educadores/as, no contexto de uma cultura marcada pela mídia, nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Florianópolis. Definia também que essa entrevista era exploratória, apenas para eu conhecer um pouco da realidade musical da RME, como também me orientar na escolha do foco de estudo. Todos eram conscientes de que minhas impressões seriam registradas e discutidas na qualificação. Sabiam, também, que se houvesse interesse em que o material registrado fizesse parte da dissertação, os/as profissionais seriam novamente entrevistados/as para confirmar, esclarecer dúvidas e responder a outros questionamentos, assim como autorizar a sua publicação.

Este material, devido a sua riqueza, foi escolhido conjuntamente com a banca de qualificação. Entre vários relatos apresentados na qualificação, estreitei ainda mais os critérios para seleção: visões panorâmicas das propostas pedagógico-musicais da RME; uma prática musical de professor/a não especialista e práticas musicais com especialistas nos anos iniciais.

¹⁵ Foram entrevistados 10 professores/as da RME: dois/duas professores/as dos anos iniciais; um/a professor/a de cultura popular; um/a professor/a de teatro; um/a professor/a de música que atuava nas Oficinas Integradas; cinco professores/as especialistas em música. Foi entrevistada também um/a professor/a especialista da rede pública federal.

Desta forma, transcrevi alguns relatos realizados anteriormente e reformulei ainda algumas questões que se apresentavam necessárias. De posse deste material, em março de 2010, remarquei novos contatos, onde cada entrevistado/a teve acesso às transcrições, respondeu novos questionamentos e autorizou sua publicação, desde que sua identidade permanecesse preservada.

Para conhecer e compreender melhor as perspectivas para os trabalhos em parceria entre educador/a musical e professores/as dos anos iniciais, busquei no 2º semestre de 2009, contato com as duas únicas escolas¹⁶ municipais que ofereceram música como disciplina curricular nos anos iniciais do Ensino Fundamental no ano letivo de 2009 na cidade de Florianópolis. Vale ressaltar que a permanência ou não das aulas de música nos anos iniciais depende do pedido da escola para a Secretaria, através do Projeto.

A partir deste momento, identificarei os/a professores/as especialistas em música, pelo gênero masculino e pseudônimo escolhido por eles. A escola Alfa situa-se próximo ao bairro em que resido e possui um único professor especialista¹⁷ em música, que cumpre 40 horas/aula, enquanto a escola Beta situa-se no lado oposto da cidade e possui dois professores especializados: um professor¹⁸ que assume do 1º ao 3º ano, e outro, que atua do 4º ao 6º ano. Em ambas as escolas, os contatos iniciais foram feitos por telefone, perguntando sobre a disponibilidade da escola e de seu professor de música em me receber como pesquisadora. Em seguida, o professor da escola Alfa me ligou e marcamos uma entrevista. Após sua predisposição em participar

¹⁶ Para não identificá-las, adotarei o pseudônimo escolhido por mim, de escola “Alfa” e escola “Beta”.

¹⁷ Pseudônimo escolhido: Paulo (1º ao 4º ano)- Escola Alfa.

¹⁸ Pseudônimo escolhido: Valdomiro (1º ao 3º ano)- Escola Beta.

da pesquisa, foram marcadas duas reuniões na escola Alfa: uma com o/a diretor/a e outra com o/a supervisor/a. Com todas as autorizações dadas e assinadas, entrei com o pedido de autorização à Secretaria da Educação e em seguida ao Comitê de Ética da UFSC.

Tive muitas dificuldades para conseguir contato com os professores e horário com o/a diretor/a da escola Beta. Consegui apenas um encontro com um dos professores especialistas da escola, que na época já estava com dois/duas estagiários/as especialistas em sua sala de aula. Por motivo de proximidade e facilidade na comunicação, delimito a escola Alfa para a pesquisa empírica.

Observei 49 horas/aulas de música¹⁹ com o professor especialista no final do semestre de 2009. Observei também 25 horas/aula com o/a professor/a de sala (4º ano) no 1º semestre de 2010. Além das observações, entre o ano de 2009 e 2010, participaram desta pesquisa através de ‘entrevistas semi-estruturadas’ (duração média entre 50 e 60 minutos), nove professores/as de sala da escola Alfa.

1.5.3. A abordagem qualitativa

Com a intenção de mesclar vozes e reflexões, sem uma postura fechada e única, optei por realizar uma pesquisa de cunho qualitativo. Nesta concepção, Bogdan e Biklen (1994, p.47-51) afirmam que a investigação qualitativa apresenta cinco características, aqui sintetizadas:

1- *A fonte de dados é o ambiente natural*- Os investigadores utilizam um caderno de campo para anotações, e às vezes, equipamento

¹⁹ A escola adotou a hora/aula de música com 60 minutos de duração.

de vídeo ou áudio. Contudo, os dados recolhidos são sempre complementados pelo investigador através de informações que recebe diretamente do sujeito investigado e posteriormente revistos. Os investigadores freqüentam os locais porque entendem que as ações devem ser compreendidas dentro do seu contexto.

2- *A investigação é descritiva*- Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens. Os resultados desta abordagem contêm citações e transcrições de entrevistas.

3- *Interessa-se mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos*- As preocupações são focadas no modo como as definições são dadas pelos sujeitos investigados.

4- *Tende a analisar os dados de forma indutiva*- É somente através da efetiva investigação que vai se afunilando quais são as questões mais importantes. É como “construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes” (idem, p. 50)

5- *O significado é de importância vital*- Dá-se importância ao modo com que os sujeitos dão sentidos à vida, ao que experimentam e como interpretam essas experiências, assim como se estruturam no mundo social em que vivem. “Os investigadores qualitativos fazem questão em se certificarem de que estão a apreender as diferentes perspectivas” (ibidem, p. 51).

1.5.4. Estudo de Caso Único.

O objetivo de investigar as perspectivas para o trabalho em parceria entre o educador musical e os/as professores/as dos anos

iniciais para atuarem de forma articulada em prol da diversificação e ampliação musical no Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Florianópolis, definiu o trabalho cooperativo entre esses profissionais, como objeto de estudo.

Merriam *apud* Bodgan e Biklen (1994, p. 89) afirma que “o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”. Advertem os autores (1994) que a escolha de um determinado foco sempre envolve a fragmentação do todo do qual o foco é parte. Entretanto, ressaltam que nada impede que o pesquisador considere a relação dessa parte com seu todo, examinando não somente o caso, mas o contexto no qual se insere.

Para Yin (2001, p. 29, grifos do autor), o estudo de caso “não representa uma ‘amostragem’, e o objetivo do pesquisador é expandir e generalizar teorias (generalização analítica) e não enumerar frequências (generalizações estatísticas)”. Nesta concepção (idem, p. 55-60), os estudos de caso devem realizar os quatro testes para julgar sua qualidade: 1) *Validade do Constructo* - onde consta utilizar fontes múltiplas de evidências assim como estabelecer encadeamento entre elas; 2) *Validade Interna* - estabelecer relação causal (apenas para estudos explanatórios ou causais, e não para estudos descritivos ou exploratórios); 3) *Validade Externa* - estabelecer o domínio ao qual as descobertas de um estudo podem ser generalizadas; 4) *Confiabilidade* - demonstrar que as operações de um estudo podem ser repetidas.

Scott *apud* Del Ben (2001, p. 63) afirma que nos estudos de caso, as unidades a serem investigadas são escolhidas por sua

tipicalidade ou por seu poder explanatório, identificando três estilos de estudos de caso.

No primeiro estilo, o pesquisador investiga casos típicos que representam uma população mais ampla. No segundo, os casos são utilizados para testar teorias. O terceiro estilo, por sua vez, caracteriza-se pelo fato de o pesquisador não estar preocupado com a representatividade, visto reconhecer que cada caso é único. Seu interesse dirige-se para a possibilidade de casos singulares iluminarem o funcionamento de determinados processos.

Os estudos de caso podem ser categorizados a partir do interesse intrínseco ou instrumental do pesquisador em relação ao caso a ser investigado, que segundo Stake *apud* Del Bem (2001, p.64) ele é estudo de caso intrínseco quando

...a investigação é conduzida com o propósito de compreender o caso em si e, portanto, ele não representa outros casos ou ilustra uma determinada característica ou problema. No estudo de caso instrumental, o interesse no caso em si é secundário. O caso tem como função facilitar a compreensão de outras questões ou aperfeiçoar uma teoria. Entretanto, Stake (1994) ressalta que não há uma linha que possa distinguir com clareza entre estudos de caso intrínsecos e instrumentais, visto que os interesses do pesquisador são variados e simultâneos. O pesquisador pode interessar-se pelo caso em si, por suas particularidades, e, ao mesmo tempo, buscar compreender uma outra classe de problemas.

Neste trabalho, adotei a terceira abordagem com interesse instrumental. A escolha pelo educador musical que atua nos anos

iniciais e as professoras²⁰ de sala deste mesmo contexto, não se concretizou por representarem uma população ampla, e sim, por acreditar que seria possível através de suas concepções e práticas pedagógico- musicais compreender questões relativas às perspectivas para o trabalho em parceria em prol da diversificação e ampliação musical na experiência cultural das crianças.

A chegada a esta escola e a aproximação a seus/suas profissionais (professores/as especialistas e não especialistas em música) se concretizou através de três fontes: indicação de outros educadores/as musicais (professores/as especialistas); predisposição do professor de música da referida escola, assim como das professoras de sala e da direção; e do planejamento Anual de música da escola Alfa (2009/2010).

Durante as entrevistas exploratórias, eu pedia para o educador/a musical (especialista) indicar alguém que realizasse um trabalho cooperativo ou em parceria com os/as professores/as de sala e por duas vezes ouvi: “Olha....o trabalho do professor Paulo é um trabalho excelente! Atualmente ele se encontra na escola Alfa”. (EE. PE1, p. 8)²¹ ; e em outro momento, “Para o seu caso, eu sugiro olhar o trabalho do professor Paulo, pois lá tem uma parceria com a supervisora, está dentro do currículo e envolve um trabalho sem ensinar um determinado instrumento, mas é um trabalho integrado ao currículo e é bastante interessante”. (EE. PE2, p.3).²²

²⁰ Quando me referir aos profissionais que trabalham com todos os campos do conhecimento nos anos iniciais do Ensino Fundamental na Escola Alfa, utilizarei o gênero feminino tendo em vista a expressividade de mulheres que ali atuam.

²¹ Entrevista Exploratória- Professor /a especialista um.

²² Entrevista Exploratória- Professor/a especialista dois.

Como havia mencionado anteriormente, após ter todas as autorizações na escola dadas e assinadas, entrei com o pedido de autorização à Secretaria da Educação e em seguida ao Comitê de Ética. De posse do Planejamento Anual (2009) do professor de música, encontrei já no tema inicial: “Projeto de Música- Contribuições e Parcerias”. Desta forma, o estudo de caso justificava-se pois

O plano geral do estudo de caso pode ser representado como um funil [...] e ao encontrarem aquilo que pensam interessar-lhes, organizam então uma malha larga [...] começam pela recolha de dados, revendo-os e explorando-os, e vão tomando decisões acerca do objetivo do trabalho. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 89).

Godoy (2006, p.124) relata que o estudo de caso, além de conter uma rica descrição do fenômeno estudado, busca encontrar padrões nos dados e desenvolver categorias conceituais que possibilitem ilustrar, confirmar ou opor-se a suposições teóricas. Nossas observações e entrevistas mostraram que o caso escolhido, se insere no que Severino (2007, p. 121) classifica como sendo “bem representativo, de modo a ser apto a fundamentar uma generalização para situações análogas, autorizando inferências”.

Sob esta perspectiva, espero contribuir com reflexões sobre as perspectivas para o trabalho em parceria entre o educador/a musical e os/as professores/as dos anos iniciais atuarem de forma articulada em prol da diversificação e ampliação musical na construção da cultura das crianças.

Espero que, no decorrer desta dissertação, a opção por este caminho metodológico, não tenha comprometido o desenvolvimento e aprofundamento do trabalho, mas aberto a possibilidade de

conseguirmos academicamente nos sentirmos “livres” para transitar entre os “diferentes sentidos da música” no espaço escolar.

1.5.5. Coleta de evidências.

Segundo Yin (2001, p. 105) as evidências para um estudo de caso podem vir de seis fontes distintas: documentos, registros em arquivos, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos. A seguir, detalho as evidências que auxiliaram e permitiram que esta pesquisa criasse uma forma, um corpo, podendo ser considerada uma “observação naturalista/ participante”.

1.5.5.1. Documentos.

Os documentos podem confirmar e valorizar as informações obtidas através de outras fontes, segundo Yin (2001, p. 109-110). Também ressalta o autor que as provas documentais refletem uma comunicação entre as partes interessadas que buscam alcançar determinados objetivos e, que o pesquisador deve ser criterioso ao interpretar o conteúdo dessas evidências.

Foram coletados documentos oficiais, destacando-se: a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis elaborada pela equipe da Secretaria de Educação do Município de Florianópolis (2008), o Projeto Político Pedagógico (2009) da escola Alfa, alguns planejamentos (escola Alfa) produzidos pelos/as professores/as que apresentavam propostas musicais (2009/2010) e a

proposta para implantação da Lei 11.769/2008 elaborada pelo grupo de professores/as efetivos/as de Música da RME de Florianópolis (2009). Segundo Bodgan e Biklen (1994, p. 180, grifos dos autores), “nesses documentos os investigadores podem ter acesso à ‘perspectiva oficial’, bem como às várias maneiras como o pessoal da escola comunica”.

A Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis revelou dados referentes às propostas pedagógicas desta gestão, assim como uma retrospectiva do Ensino de Artes Brasileiro e o processo de transformação do Ensino de Artes na RME de Florianópolis. Especificamente na área de música, outro documento importante para este estudo foi a ‘Proposta para a implantação da Lei 11. 769/2008’ (CARDOSO et al. 2009) que sugere Projetos Integrados com outras disciplinas.

No contexto da escola Alfa, o Projeto Político Pedagógico (2009) é construído por: histórico da escola, diagnóstico da realidade, filosofia da escola²³, objetivo geral e específico; seu processo educativo consta de: planejamento, currículo escolar, metodologia de ensino, avaliação, recuperação paralela, promoção, conselho de classe, projetos pedagógicos, formação continuada, calendário e ações de 2006 e 2007. Constam também do documento os projetos oferecidos no contraturno, intitulados “Projeto Escola Aberta”: Artes Plásticas, Dança, Futebol, Capoeira e Orquestra. O “Projeto de Música” entra nesta apresentação como um projeto que integra o currículo escolar a partir de 2007. Este documento ampliou a visão da pesquisadora quanto à proposta escolar e deu origem a novas questões para serem investigadas.

²³ Que é dividida em: concepção de Mundo, concepção de Sociedade, concepção de Homem e concepção de Educação.

Já os planejamentos dos/as professores/as (2009/2010) da escola Alfa proporcionaram reflexões distintas, devido ao fato de aparecer ali o “brinquedo cantado” como conteúdo da educação física²⁴ e não da música, e ao fato de o planejamento de Música (2009 e 2010) não sofrer alteração de um ano para o outro. Com os diferentes planejamentos foi possível fazer inferências sobre o modo como a escola se relaciona com a música, e buscar esclarecer alguns temas e interpretações feitas pela pesquisadora com o professor de música. Sabemos que os Planejamentos não asseguram a qualidade do trabalho realizado, porém ele é um documento importante que pode orientar e sugerir reflexões para as futuras práticas pedagógicas.

Enfim, nesses documentos encontrei as concepções dos/as professores/as quanto aos objetivos, conteúdos, atividades e organização de suas aulas. A análise desses documentos permite compreender as práticas musicais no espaço escolar, complementar as observações coletadas nas observações e entrevistas, como também levantar alguns questionamentos.

1.5.5.2. Registro em arquivos.

Segundo Yin (2001, p.111) os registros são hoje normalmente computadorizados. Eles podem ser encontrados como registros de serviços, listas de nomes e de outros itens importantes, assim como registros pessoais, entre outros.

Os dados estatísticos relativos ao número de professores/as especialistas que atuam na RME foram fornecidos por dois/duas

²⁴ Vale ressaltar que os documentos são de professores/as diferentes, sendo um/a do ano de 2009 e outro de 2010, porém, com propostas para os 1º e 2º anos.

professores/as especialistas que estavam em exercício nos anos de 2009 e 2010. O professor especialista da escola Alfa ofereceu também o Planejamento de Música - 2009 e alguns materiais didáticos, como letras de música.

1.5.5.3. Entrevistas

As entrevistas, segundo Yin (2001, p. 112, 113), são fontes essenciais de informação para um estudo de caso. Elas podem ser conduzidas de diferentes maneiras:

a) forma espontânea - onde se pode pedir a opinião do entrevistado sobre um determinado assunto, como até mesmo suas próprias interpretações sobre certos acontecimentos;

b) focal - São ainda entrevistas espontâneas com caráter informal, porém limitadas por um determinado período de tempo e seguindo um conjunto de perguntas que se originam na formulação do estudo de caso.

c) Levantamento formal - São entrevistas com questões mais estruturadas. É o espaço onde o entrevistado fala sobre como percebe a necessidade ou a dificuldade da questão da pesquisa. São consideradas apenas um componente a mais da avaliação global.

A escolha por entrevistas para compor as opções metodológicas foi também embasada nos autores Bodgan e Biklen (1994).

As entrevistas deste trabalho se deram de formas bastante diferentes. Nos meus primeiros contatos, no que chamei de “pesquisa exploratória”, basicamente fui ao encontro dos/das profissionais com questões bastante abertas. Entre elas, no caso dos/das especialistas, o foco era conhecer a proposta pedagógico-musical que realizavam ou que

havia realizado na rede municipal, e como viam o desenvolvimento da música dentro da RME de Florianópolis. Assim, a “entrevista foi utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”. (BODGAN e BIKLEN, 1994, p. 134). Em seguida, com alguns dos/as professores/as já pesquisados/as, essas questões foram melhor elaboradas e sempre realizadas no horário e local que o entrevistado sugeria.

Já no segundo momento, após a escolha da escola, elaborei também entrevistas semi-estruturadas, com foco para a professora de sala, não especialista em música. O roteiro de questões foi elaborado pela pesquisadora antecipadamente, tentando já conseguir dados suficientes para responder a alguns dos objetivos da pesquisa. Porém, por possuir uma estrutura flexível, a entrevista permitiu que as entrevistadas se sentissem livres para trazer outras colocações ou curiosidades, e que, a pesquisadora também pudesse reformular questões e aprofundar qualitativamente algumas respostas das entrevistadas.

Basicamente, a entrevista semi-estruturada com as professoras não especialistas em música se construiu em torno de três temas: formação e atuação profissional; concepções de educação musical; concepções de mídia-educação. Todas as entrevistas foram gravadas em gravador digital e transcritas na íntegra. Com o professor especialista da escola Alfa foi realizada duas entrevistas semi-estruturadas, sendo que, entre as observações e imagens gravadas, surgiram espontaneamente explicações, questões e reflexões entre pesquisadora e entrevistado.

Cabe ressaltar que, no momento de autorização das entrevistas, os educadores /as dos anos iniciais da escola Alfa foram convidados/as a escolher um pseudônimo para manter a sua identidade em sigilo.

1.5.5.4. Observação Naturalista/Participante.

Bogdan e Birkle (1994, p.17) afirmam que, no caso da educação, quando o interesse do investigador é não só entrevistar, mas também observar os sujeitos, esta investigação é frequentemente designada como *naturalista*, porque

...o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenômenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas: conversar, visitar, observar, comer, etc.

Essa técnica possibilita que o/a pesquisador/a capture o curso natural do ambiente e dos/as profissionais envolvidos/as, podendo realizar conexões entre os documentos escritos, a intenção e entendimento que o/a profissional faz de sua própria prática nas entrevistas com a ação e as respostas que este/a profissional dá no cotidiano. Neste estudo, essa técnica foi realizada com maior intensidade com o professor de música, porém, ao acompanhá-lo, a pesquisadora pôde observar ações, reações e atitudes também das professoras de sala dos anos iniciais.

Minha participação na vida do professor de música foi se desenvolvendo de acordo com a intensidade das aulas assistidas. Nos primeiros dias, ficou bastante claro para mim que a observação sempre é participante. O processo de observação trouxe insegurança para pesquisadora e para o pesquisado. Pelo lado da pesquisadora, causou

grande conflito interno perceber que sua presença causava desconforto ao professor pesquisado e que ali não se encontrava um trabalho em parceria ou cooperativo entre os profissionais. Por outro lado, o pesquisado também se sentiu inseguro: “acho que fiquei nervoso porque você é mais experiente.” (Paulo, entrevista 19-04-2010, p. 1).

Como a investigação necessitou ser muito condensada, devido à finalização do ano letivo de 2009, ela se tornou sistemática e rigorosa, com utilização de um diário de campo e gravador digital nos primeiros dias, e de uma filmadora nos dias consecutivos.

As filmagens foram realizadas com autorização dos profissionais envolvidos (professor de música e professora de classe) e das crianças. Assim, pude rever alguns momentos e buscar compreendê-los melhor. Vale ressaltar que não foi autorizado divulgar as filmagens realizadas, devido ao interesse de se manter a identidade da escola e dos/as professores/as envolvidos/as em sigilo.

Assim, o desconforto entre pesquisadora e pesquisado foi diminuindo devido à possibilidade de perguntas e respostas se tornarem mais negociadas. O fato de poder explicar suas ações verbalmente, espontaneamente, foi tranquilizando o professor de música. Conseqüentemente, com a observação naturalista, tive como conhecer e registrar as atividades, as conversas, as alegrias, as broncas e também o encerramento de final de ano. Desta forma, foi possível conhecer um pouco da prática das aulas de música nos anos iniciais do Ensino Fundamental na escola Alfa, assim como a presença da música de modo mais geral neste contexto.

Em março de 2010, foram realizadas mais observações, porém, desta vez, em uma sala do 4º ano, junto com a professora de sala. Pedi

esse momento à escola e a uma professora de sala, para que eu pudesse entender melhor o contexto em que a aula de música é inserida, observando assim o cotidiano das crianças daquela faixa etária, sem o olhar fixado unicamente no recorte da aula de música.

1.5.6. Procedimentos de análises de dados.

A análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros, aquilo que encontrou. (BODGAN e BIKLEN, 1994, p. 205).

Os autores acima citados recomendam que se deva deixar a análise mais formal para quando a maior parte dos dados já tiver sido recolhida, porém, alertam que alguma análise tem de ser realizada durante a recolha dos dados.

Em meu caso, após a recolha dos dados foi preciso fazer um intervalo e me distanciar um pouco da pesquisa em si. Porém, esse distanciamento não pôde ser demasiado, devido à possibilidade de perder contato com o conteúdo das observações, entrevistas e comentários que havia realizado. Além disso, existia o interesse em retornar à escola em 2010 para recolher mais dados e tirar dúvidas.

Todas as entrevistas realizadas no final de 2009 foram transcritas, assim como as páginas do caderno de campo, que foram numeradas seqüencialmente. Dividi as entrevistas entre EE (Entrevistas Exploratórias) e EA (Entrevista na escola Alfa). Foi preciso realizar algumas releituras do caderno de campo para ter uma idéia geral dos

conteúdos ali contidos. Em seguida, foi desenvolvido um sistema de categorização dos dados.

Iniciei a análise pelas entrevistas exploratórias, subdividindo-as e agrupando-as por temas próximos. Em seguida, analisei as entrevistas com as professoras dos anos iniciais da escola Alfa, por acreditar que elas são um importante ponto de referência para a análise dos dados, pois explicitam e explicam suas concepções de educação musical e de mídia-educação. Paralelamente, fui anotando trechos e frases das professoras que me pareciam mais significativos.

Posteriormente, passei à análise das observações, entrevistas e anotações de conversas informais realizadas com o professor Paulo (especialista em música). Nelas busquei criar algumas categorias, para depois decodificá-las. Busquei, desta forma, traçar relações entre as entrevistas e conversas e as observações que realizei.

Para completar o objetivo de compreender melhor as perspectivas para o trabalho em parcerias entre educadores/as musicais e professores/as dos anos iniciais, o presente trabalho exigiu vigilância e cuidado de análise, pois buscou discutir o que foi encontrado nas entrevistas e observações à luz da revisão de Literatura, conforme indicado pela banca na qualificação do trabalho.

2. REVISÃO DE LITERATURA

Os medievais, com seu exagerado respeito pela autoridade dos autores antigos, diziam que os modernos, embora ao seu lado fossem ‘anões’, apoiando-se neles tornavam-se ‘anões em ombros de gigantes’, e, deste modo, iam mais além do que seus predecessores (ECO, 2008, p.12, grifos do autor).

Neste capítulo, dedico-me a apresentar uma revisão de literatura, da qual consta um mosaico de autores que focalizam pontos importantes para as futuras reflexões. Busco discutir as perspectivas para o trabalho em parceria entre os educadores/as musicais e os/as professores/as dos anos iniciais em prol da presença mais plena da música na produção cultural das crianças.

A revisão de literatura é subdividida em: Infância e Produção cultural; Música e escola; Projeto de Trabalho; e Música e Mídias na escola. A seguir, apresento cada ponto e subdivisões que se fizeram necessárias.

2.1. INFÂNCIA E PRODUÇÃO CULTURAL

No mundo contemporâneo, encontramos crianças espontâneas, criativas, questionadoras, exigentes, com a proteção de seus pais ou abandonadas, crianças-bandidas, consumidoras, hiperativas, crianças das lan-houses, das favelas, do hip-hop, da geração Xuxa, ‘rebolation’, das músicas infantis, informatizadas e sem informação, que desafiam a todo

o momento os pais, os/as professores/as e as autoridades. Com certeza temos crianças diversas e diferentes.

Durante o século XX, cresceu o interesse pelo estudo da criança por diferentes áreas do conhecimento, como a sociologia, a antropologia, e a psicologia. Pinto (1997) afirma que existe uma grande disparidade de posições quanto às concepções de crianças: uns valorizam o que a criança *é e o que a faz ser*, outros o que lhe falta e o que ela poderá vir a ser. Uns insistem na iniciação ao mundo dos adultos, outros defendem a proteção em face a esse mundo. Uns encaram as crianças como agentes dotados de competências e capacidades, outros realçam aquilo de que elas precisam.

Do ponto de vista da antropologia, Cohn (2005) apresenta um panorama dessas diferenças nas pesquisas, desde os trabalhos pioneiros de Margaret Mead nas décadas de 20 e 30, quando a escola culturalista diferenciava o que é cultural (particular) do que é natural (universal). Em seguida, mostra que a escola estrutural-funcional via as crianças como receptáculos de papéis funcionais. Segundo a autora, no Brasil os pressupostos culturalistas e funcionalistas aparecem nos estudos de Egon Schaden (sobre as crianças guarani) e de Florestan Fernandes (sobre a socialização entre os tupinambás), pois ambos falavam de uma personalidade ideal, do valor da repetição, da homogeneização cultural e da certeza sobre o papel social que as crianças ocupam.

Segundo Cohn (2005), a partir dos anos 60 os estudos antropológicos foram afetados em três aspectos: a compreensão da criança como ator social, como produtora de cultura, e a definição da condição social da criança. Desta forma, afirma estar falando de uma antropologia *da criança e não da infância*, pois segundo a autora (idem,

p.21), “a infância é um modo particular, e não universal, de pensar a criança”.

Vale lembrar que a noção de infância “surgiu com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudavam a inserção e o papel da criança na sua comunidade” (KRAMER, 2007, p.14). Sarmiento e Pinto (1997), porém, observam que ainda permanece em aberto a questão de se as culturas da infância radicam-se em um sistema de construção de conhecimento e de apreensão do mundo específico das crianças e diferente do dos adultos, ou se a produção das culturas pela infância tem uma função estritamente social. De qualquer forma, garantem os autores, as culturas infantis não nascem isoladamente no universo da infância, mas sim, das relações e condições sociais que as crianças vivem, onde interagem e dão sentido ao que fazem.

Considerando que esta discussão ainda está em curso, preferimos falar aqui de uma *produção cultural da infância*, entendendo que a relação das crianças com a cultura mais ampla é marcada pela “reprodução interpretativa”, percebida pelo sociólogo William Corsaro nas culturas de pares infantis, em que, no faz-de-conta, as crianças “apropriam-se de aspectos da cultura adulta, os usam, refinam e expandem” (CORSARO, 1992, p. 162).

Por outro lado, Postman (1999) oferece variadas evidências para provar que a infância está desaparecendo. Aponta a eliminação das brincadeiras tradicionais, preferências de entretenimento, hábitos, vestuário, aumento na criminalidade infantil, consumo de drogas, atividade sexual e gravidez na adolescência entre outros. Será mesmo que “desapareceu” a infância? O fato das crianças terem acesso a televisão, a internet, a jogos eletrônicos, a se vestirem conforme seu

ídolo, liberta-nos para delimitar a infância e nos omitir de situações que nos fujam ao controle?

Buckingham (2007) afirma que a tese da “morte da infância” merece ser levada a sério, pois aponta certas mudanças históricas fundamentais, porém, acredita ser preciso ao mesmo tempo enfrentar as limitações dessa abordagem. Segundo o autor, na visão de Postman a imprensa é vista como responsável pela criação de nossa concepção contemporânea de infância e a televisão como aquilo que a está destruindo. Nesta perspectiva, a tecnologia é vista como autônoma em relação a outras formas sociais, exercendo sua influência sem depender dos contextos próprios em que é usada.

Buckingham questiona a idéia de que a televisão tenha suplantado a leitura de livros, afirmando que se lia pouco antes da televisão e que ainda se lê pouco hoje, segundo pesquisas contemporâneas. Faz críticas à afirmação de Postman de que as crianças sejam passivas e indefesas diante da manipulação das mídias e que a TV não requer investimentos intelectuais, emocionais ou imaginativos, argumentando que Postman não apresenta bases empíricas e que tais idéias são negadas pelas pesquisas contemporâneas sobre a relação das crianças com a televisão.

Ainda na concepção do autor, Postman apresenta uma proposta conservadora, que reafirma a moralidade tradicional, as estruturas familiares e os papéis de gênero hierárquicos, assim como as formas convencionais de criação dos filhos. Percebemos desta forma, uma visão bastante negativista, pois “ao negar o papel ativo das crianças na criação de sua própria cultura, e ao concebê-las simplesmente como vítimas

passivas, a tese da ‘morte da infância’ garante assim sua própria desesperança”. (BUCKINGHAM, 2007, p. 62, grifos do autor).

Buscando então uma visão mais positiva e talvez mais afetiva das mudanças em nossa concepção de infância, Buckingham sugere entendermos a sua complexidade e suas contradições, não superestimando nem subestimando as diversas maneiras como as crianças criam seus próprios significados e prazeres. O autor observa que atualmente a vida das crianças é muito mais institucionalizada e privatizada, suas fronteiras com a dos adultos são menos visíveis em algumas áreas e mais reforçadas e expandidas em outras. Elas adquiriram algum poder político e econômico, mas também estão mais sujeitas a mais controle e vigilância por parte do adulto, o que nos garante que a infância certamente está mudando.

Para Buckingham (2007), a concepção de infância como uma construção social e cultural é, até certo ponto, relativista, e nenhuma descrição de criança pode ser neutra, sendo que qualquer discussão neste campo é formada por uma ideologia da infância, ou seja, por um conjunto de significados que servem para racionalizar, manter ou desafiar relações de poder existentes entre adultos/as e crianças, assim como entre os próprios/as adultos/as.

Também caminhando além das concepções de Postman, Kramer (2007) discute ainda as políticas públicas, os projetos educacionais e as práticas cotidianas. A autora reconhece o que “é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura” (KRAMER, idem, p. 15).

Apoiada em Walter Benjamin, Kramer (ibidem, p. 16-17), sugere que as crianças criam cultura, e que elas são produzidas na

cultura em que se inserem (em seu tempo) e que lhes é contemporânea (de seu tempo). Defende que a criança ao brincar, reconstrói, reinventa. No ato de colecionar, ela exercita a busca, ela aprende a perder e a encontrar, a juntar e a separar. Observa que, se permitido, perceberemos que a criança fala do seu mundo, mas também do mundo do adulto. Que as crianças não formam uma comunidade isolada, mas que fazem parte de um grupo, que são sujeitos sociais, pertencendo a uma classe, uma etnia, ou um grupo social, e as suas brincadeiras expressam este pertencimento.

Porém, problematiza a autora: quais são as ações realizadas na escola para proporcionar experiências com a cultura, e por que os/as adultos/as desocupam o seu lugar, deixando de estabelecer regras ou de expressar seu ponto de vista? Sugere Kramer que a educação precisa favorecer experiências com o conhecimento científico, com a arte e com a vida cotidiana.

No campo da arte, especificamente da música, acreditamos que os brinquedos, jogos e as brincadeiras musicais sejam o início de uma sólida construção musical e que precisamos alimentar muito esta estrutura. As brincadeiras são atos quase “mágicos”, proporcionam o reconstruir, o reinventar.

Porém, percebemos também que a criança procura imitar ou reinventar musicalmente e/ou coreograficamente o mundo adulto, quando se põe a cantar sem entender o significado das palavras, ou a dançar sensualmente sem fazer idéia da proposta corporal realizada. Não queremos aqui, diagnosticar em qual idade essa inocência ainda está presente, devido à grande variação nos ritmos de amadurecimento que existe entre as diferentes culturas, mas sim, problematizar o fato de que,

às vezes, pode acontecer de a criança saber fazer um gesto, saber verbalmente explicar o que ele significa, mas não ter consciência exata de seu significado e nem das conseqüências que tal gesto pode lhe acarretar.

Em relação à música, o/a professor/a especialista deve alimentar outros saberes, mas também ajudar as crianças a construir um conhecimento que as capacite ouvir e analisar além da repetição pura. Vale ressaltar que o repetir é muito importante, mas não pelo fato de fazer igual, e sim, no sentido de fazer novamente, de reapropriar-se (BENJAMIN, 2002). É preciso que o/a adulto/a dê o seu ponto de vista, conforme nos orienta Kramer, porém, antes disso e no caso da música, é preciso que o/a professor/a respeite e busque entender as lógicas e os significados musicais produzidos pelas crianças para que, a partir deste contexto, consiga construir um laço afetivo que possibilite não discutir o ‘meu’ ou o ‘seu’ gosto, mas sim promover a qualidade estética de cada experiência musical.

A seguir, apresentaremos sínteses de trabalhos de professores/as questionadores/as, críticos/as e reflexivos/as sobre o cotidiano pedagógico, assim como preocupados/as com o papel do/a adulto/a e com as possibilidades de mediação à experiência das crianças com as mídias.

Capparelli e Longh (2003) afirmam que a produção cultural pode ser dividida em “velhas mídias”- como os livros, filmes, discos, programas de TV; e “novas mídias”, que são os jogos de computador, os livros eletrônicos, os chats, etc. Em suas análises da produção cultural digital, eles observam que existem materiais pobres em interatividade, algumas propostas pedagógicas com interatividade reativa e reduzida,

mas, também, existem produções esteticamente bem construídas, com convergência de linguagem, possibilidades interativas e hipertextualidade.

Girardello (2008), por exemplo, discute alguns aspectos da relação das crianças pequenas com a Internet, principalmente a partir da produção narrativa oral freqüentemente realizada por elas enquanto exploram sites infantis de entretenimento. Neste caso, a autora sugere que o papel da mediação adulta e o da riqueza simbólica do entorno cultural geral sejam igualmente determinantes da qualidade das experiências infantis com a Internet.

O trabalho de Fantin (2006), que apresenta a análise da relação das crianças com o cinema na escola (entendida como possibilidade de experiência de significação), é outro exemplo da preocupação quanto ao papel da mediação adulta. A autora enfatiza que o papel da mídia deve ser discutido na escola, pois além da socialização e transmissão simbólica, ela é um elemento importante da nossa prática sócio-cultural, necessitando de mediações pedagógicas. Ainda em outro texto, a autora assegura que

Pensar em uma mediação significativa, crítica, sensível e informada em relação à cultura das mídias implica pensar em outras possibilidades para a prática pedagógica em relação aos 'usos da cultura' nos espaços educativos (FANTIN, 2008b, p.156, grifos da autora).

Enriquece-nos também o trabalho de Belloni (2008), que apresenta uma pesquisa com jovens de 12 a 18 anos em seis países europeus e no Québec sobre o impacto da disseminação da rede mundial de computadores. Segundo a autora, a pesquisa revela que os jovens consideram a rede como uma ferramenta tecnicamente extraordinária,

como instrumento para se divertir e comunicar, para informar-se, com facilidade para ser integrada ao cotidiano, como meio de comunicação e não como um concorrente de outros meios e instituições. Revela, assim, que em nenhum país pesquisado ela é percebida como uma alternativa para substituir a escola.

Especificamente voltado para o foco musical, David Hargreaves (2005) afirma que os desenvolvimentos tecnológicos exerceram três impactos imediatos no trabalho dos músicos: primeiramente, mudou a natureza da musicalidade, pois o músico necessita ter conhecimento de improvisação e arranjo, hardware e software musical, gravação e mixagem. Segundo, foram democratizados os estilos e gêneros musicais, pois podemos ouvir Mozart e Vivaldi tanto em um museu como em uma estação de trem; e, o terceiro, mudou o uso que as pessoas fazem da música no cotidiano.

Nesse quadro, o autor apresenta uma pesquisa muito divulgada na Inglaterra, que mostra a diferença óbvia entre ‘a música da escola’ e a música de ‘fora da escola’. O autor mostra que após a introdução da computação, do rock e da música pop na educação musical do ensino médio, cresceu o interesse dos meninos pela educação musical. “O que os alunos parecem mais gostar sobre a música, dentro e fora da escola, é a oportunidade de desenvolver as habilidades e a confiança para ‘fazer sozinhos’, serem autônomos e proprietários de seus próprios fazeres musicais” (HARGREAVES, 2005, p. 12, grifos do autor). Apesar de o autor falar de um contexto bastante diferente do brasileiro, ele nos inspira a acreditar que

precisamos ir além da idéia de que a ‘música na escola’ envolve o aprendizado, os interesses dos professores e gêneros ‘sérios’, enquanto a música

‘fora da escola’ envolve o prazer, os interesses de cada um e gêneros mais populares. Fico animado pelas pistas obtidas em nossas pesquisas que sugerem que esta visão possa estar mudando mais rapidamente do que se pode esperar (HARGREAVES, 2005, p. 12, grifos do autor).

Silva (2002), no contexto brasileiro (Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul), por exemplo, evidencia a existência de uma relação estreita entre a música e a identidade de gênero, afirmando que as escolhas musicais também podem ser comparadas com as roupas que as crianças escolhem para vestir, com a linguagem que escolhem para falar e com as atitudes que tomam.

Já Palheiros (2006) analisa as razões de as crianças ouvirem música e os modos como a ouvem em diferentes contextos sociais e educativos (casa e escola), nacionais e culturais (Portugal e Reino Unido). Nesta pesquisa, a autora sugere que a velocidade da TV, do cinema, da internet, entre outros, muda a natureza da experiência musical.

No entanto, qual é a nossa postura frente a tantos contextos diferentes? Retomando os questionamentos de Kramer (2007), quais são as ações realizadas na escola para proporcionar experiências culturais ricas e diversas? Oferecer aula de música no contexto escolar seria garantir a experiência cultural mais plena? O brinquedo cantado é importante na aula de música? Não seria necessário discutirmos o que e como ensinar música na escola? Não pretendemos responder estas questões, mas sua emergência evidencia a necessidade de que muitas pesquisas abordem estes temas.

Nosso interesse, neste momento, é que a aula de música no ambiente escolar se torne um espaço de exploração cultural, onde as

crianças possam ter contato com as diferentes culturas onde que também as produzam. Para que isso se dê, defendemos a idéia de que é responsabilidade do/a adulto/a favorecer experiências diferenciadas e intencionais para que as crianças possam dar sentido ao que vêem, escutam e vivem, e também que sejam capazes de tecer as histórias das culturas com seus fios de experiência, podendo saber o que fazer (ou não) com os papéis que lhes são atribuídos, conforme nos inspira Girardello (2007).

Argumentamos assim, a favor de que a aula de música não seja fragmentada, e sim engajada, amarrada, em parceria com outros trabalhos dentro do ambiente escolar. Ruth Mock (*apud* Egan, 2007, p. 29) nos ajuda a justificar esta proposta, garantindo:

Nas artes e nas ciências, a imaginação criativa demanda que o indivíduo liberte-se de suas preocupações imediatas e associe-se com o meio que está usando - a tinta, a madeira ou a pedra para o pintor ou escultor, as palavras para o escritor, os sons para os músicos ou os fatos para os cientistas - de modo que assim ele cria uma nova forma que pode ser inesperada até para ele mesmo.

Egan (2007) afirma que qualquer área do conhecimento, se ensinada imaginativamente, construirá uma narrativa que ofereça ao estudante um contexto, no qual sua vida e seu ser se tornem objetos de conhecimento, ao lado de outros objetos do mundo.

Nesta perspectiva, havendo planejamento e criação de condições, a música pode associar-se a outras linguagens, pode ser contextualizada imaginativamente e pode contribuir para nos proporcionar um futuro diferente. A música estaria altamente ligada à imaginação, abrindo a possibilidade de o/a aluno/a ir além da realidade

imediate, podendo explorar a capacidade e o respeito ao devaneio próprio ou ao colega.

Acreditamos que, enquanto adulto/as, precisamos alimentar e apresentar suportes e condições para estimular e desenvolver a imaginação. Precisamos proporcionar às crianças diferentes experiências, e que estas tragam consigo a emoção, pois a “nossa vida emocional está ligada à nossa imaginação, que está ligada ao nosso intelecto” (EGAN, 2007, p.32). Musicalmente, precisamos respeitar os diferentes estilos, proporcionar as mais variadas experiências musicais, passando pela imitação, pela repetição, pela improvisação e pela composição. Na nossa visão, quando o/a professor/a se mostra apaixonado pelo seu conteúdo ou pela sua proposta diante de seus alunos, essa informação integra o emocional ao intelectual, chegando aos/às alunos/as pelo afeto, e assim sendo incorporada à sua memória.

2.2. MÚSICA E ESCOLA

...não se pode negar que existam práticas musicais nas escolas, ainda que essas não sejam reconhecidas pela própria comunidade escolar (e às vezes por pesquisas na área) como significativas no âmbito da representação da produção musical na escola, ou como possibilidade de que, a partir delas: sendo retomadas reflexivamente, possam ser potencializados outros fazeres. (BELLOCHIO, 2000, p.75).

Iniciaremos apresentando um pequeno relato histórico do ensino de música na escola e as diferentes maneiras com que as iniciativas nesse campo vêm sendo registradas pelos/as educadores/as musicais.

Em seguida, revisitaremos os conceitos de musicalização, jogos e de brinquedos cantados, a partir de Penna, Benjamin, Hortélio e Brito, entre outros. Depois, discorreremos sobre as práticas musicais no contexto escolar, abrangendo a relação da música e da prática musical com as diferentes disciplinas, e apresentando um breve levantamento de trabalhos publicados nos Anais da Abem (2006-2009) com as palavras-chave “parceria”, “interdisciplinaridade” e “multidisciplinar”.

Sob o subitem ‘Projeto de Trabalho: uma concepção educativa’, dialogamos principalmente com as idéias de Fernando Hernández, apresentando diferentes maneiras de conceber um currículo integrado.

2.2.1. O ensino de música na escola

O ensino de música na escola básica no Brasil ainda se justifica por valores, funções e argumentos bastante variados. Porém, para refletirmos sobre o ensino de música nas escolas, os documentos que se relacionam com o ensino de artes são as principais fontes.

Resumidamente, Levy e Almeida (2010) contam que os povos indígenas possuíam a cultura de transmissão oral e informal, onde se aprendia música por imitação e pela convivência com os mais velhos. Depois, a música foi utilizada pelos jesuítas como instrumento de catequização dos índios e, a partir daí, aos poucos, foi surgindo a Música Popular Brasileira na integração entre a música dos negros, dos indígenas e das tradições populares dos colonos europeus.

A vinda da corte portuguesa para o Brasil no século XIX proporcionou grandes mudanças culturais, como a criação de orquestras, escolas especializadas, a oficialização do ensino de música na escola

pública e a exigência de formação especializada de professores/as de música. Já no século XX, com as propostas do pedagogo norte americano John Dewey e o movimento da escola nova, a educação musical passou a ser importante para a formação integral dos indivíduos, deixando de privilegiar os “talentosos” ou os que teriam “dons” musicais, idéias trazidas ao Brasil por Anísio Teixeira. (FONTERRADA, 2008).

Surtem assim, filosofias e métodos próprios que influenciaram e ainda influenciam até hoje muitos educadores/as musicais, destacando-se Dalcroze, Willems, Orff e Kodály. No cenário brasileiro, Mario de Andrade e Heitor Villa Lobos se tornam referências.

Segundo Penna (2004b) através do Decreto-Lei nº19. 890, de 18 de abril de 1931, ainda no governo provisório de Getúlio Vargas foi introduzida a aula de música obrigatória nas escolas públicas do Distrito Federal (atual cidade do Rio de Janeiro) e depois em todo o país. O canto orfeônico foi predominante naquele período e a falta de professores/as com qualificação adequada teve como solução emergencial, entre 1930 e 1940, o surgimento de cursos de formação rápida.

Com a saída de Villa-Lobos da Sema (Superintendência de Educação Musical e Artística) em 1944, gradativamente o canto orfeônico foi desaparecendo até 1964, sendo substituído pela educação musical, segundo Levy e Almeida (2010, p.13-14).

A partir de 1960, a educação musical foi se desenvolvendo por meio do trabalho de vários autores, como Paynter (Inglaterra), Delalande (França), Schafer (Canadá) e Koellreutter (Brasil), que desenvolveram idéias sistematizadas para a educação musical

comprometidas com a música do século XX. (BRITO, 2003). Destaca-se também neste período a presença ainda bastante marcante da educadora argentina Violeta de Gainza.

Em 1971, durante o regime militar, foi sancionada a Lei 5692/71, que instituiu a Educação Artística com caráter polivalente²⁵. Como consequência surgiram cursos de licenciatura em educação artística, podendo ser licenciatura de 1º grau ou licenciatura plena²⁶. Neste momento, a disciplina de artes plásticas (hoje entendida como artes visuais) predominou no mundo escolar.

Em 20 de dezembro de 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)-Lei nº 9.394/96, que realizou modificações, dividindo a educação escolar em: Educação Básica e Educação Superior, estabelecendo que “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, artigo 26).

Em 1997, o MEC (Ministério da Educação) iniciou a apresentação dos PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais, que formalmente não têm um caráter obrigatório, mas que se configuram em uma orientação oficial para a prática pedagógica, servindo inclusive como referência para a avaliação das escolas até o momento atual. A partir da Lei 9394/96 e dos PCNs, a designação Educação Artística foi substituída pelo termo Arte, sugerindo desta forma, o fim da prática polivalente. Os PCN's são divididos em 10 volumes, sendo o 6º volume

²⁵ Professor polivalente significa neste contexto, um único professor que ensina todas as linguagens artísticas.

²⁶ Segundo Penna 2004a, p. 21: Licenciatura de 1º grau, ou licenciatura curta, proporciona uma habilitação geral em Educação Artística; e Licenciatura plena, combina essa habilitação geral a habilitações específicas, segundo Parecer CFE n. 1.284/73.

o da área de Arte. Nele são propostas quatro modalidades artísticas: Artes Visuais, Música, Teatro e Dança.

Segundo Penna (2008, p. 134-135) a música é concebida nos PCNs de forma bastante aberta, pois sugere diversidades musicais em diferentes campos de produção (erudito, popular, mídia) e busca integrar a vivência do/a aluno/a e ampliá-la. Já as propostas para a música de 5^a a 8^a série, segundo a autora, possuem um caráter mais ambicioso, devido à abrangência e à profundidade dos conteúdos previstos.

Podemos afirmar que estes documentos representam mudanças importantes para a educação musical, já que uma das interpretações possíveis do que eles dizem é que a música (uma das modalidades que constituem as artes) esteja presente nas escolas como disciplina curricular. Porém, “não há indicações claras sobre como encaminhar essa abordagem na escola, que tem a seu cargo as decisões a respeito de quais linguagens artísticas, quando e como trabalhá-las na sala de aula” (PENNA, 2008, p. 128).

Dentro desta realidade, Fernandes (2004, p. 76-77) afirma que

...a troca de denominação nem sempre assegura a transformação de argumentos, pressupostos, idéias e práticas subjacentes, fazendo com que, na verdade, as linguagens não sejam mais integradas, mas sim separadas, embora enjauladas num campo chamado de “Arte” [...] Ao se falar em arte educação, não devemos esquecer que não está em jogo somente qual é a concepção de educação, mas também qual é a concepção de arte.

Alguns autores (PENNA, 2003, 2004a, 2004b, 2008; ARROYO, 2004; FIGUEIREDO, 2005) apontam que há problemas decorrentes dos desdobramentos que a lei traz. Entre os problemas citados pelos autores/as acima, podemos ressaltar a inexistência de uma

regularização do ensino das diferentes modalidades artísticas, dos conteúdos a serem trabalhados em cada série, da indicação sobre qual profissional será responsável pelo ensino de música, e dos concursos públicos que também excluíram os/as professores/as de música. Outro problema detectado por Penna (2004b, p. 11), é que “a escola [...] deixa de considerar a música como uma parte integrante e necessária de sua prática educativa [...] e deixa também de procurá-la e reivindicá-la”, porque o professor/a de música dá preferência pela atuação em escolas de música especializadas.

Este cenário vem se modificando, e a práxis musical, as diferentes pesquisas, comunicações e artigos publicados pela ABEM, assim como a participação de seus membros na Câmara Setorial do Ministério da Cultura e da Frente Parlamentar, colaboraram para que, em 18 de agosto de 2008, fosse assinada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva a Lei 11.769/2008 que altera a Lei nº 9.394/96, estabelecendo que “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo”, ou seja, o ensino da arte. (BRASIL, 2008, parágrafo 6). Porém, o responsável pelo seu ensino nas escolas não é necessariamente o/a profissional licenciado/a em Música.

Atualmente, de forma coletiva (junto aos/às professores/as, associados/as e responsáveis estaduais e federais), a ABEM organiza, proporciona e direciona reflexões, ações e contribuições para possibilitar o melhor retorno possível da música ao espaço escolar, do ponto de vista da educação formal, tornando-se assim um referencial para os/as educadores/as musicais em rede nacional. Segundo pesquisas recentes

da área de Educação Musical²⁷, parece ter havido um avanço significativo em relação à presença da música no contexto escolar, porém, o atual desafio ainda está nas discussões referentes à sanção da Lei 11.769/2008.

Contudo, a inclusão da Música como conteúdo obrigatório, ou da aula de Música com o/a especialista na escola, parece agradar as pessoas envolvidas com a educação nas mais diferentes áreas do conhecimento. Desta forma, se faz necessário identificar que aquelas são práticas diferentes e que ambas possuem respaldo legalizado. No entanto, o que se pretende neste estudo, é contribuir para que a Música seja potencializada e re-significada através dos diferentes profissionais, e que se reflita sobre a necessidade e possibilidades de trabalhos cooperativos, mais especificamente entre o educador/a musical e o/a professor/a de sala dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

2.2.2. Musicalização, Jogos e Brinquedos Cantados

Há um menino, há um moleque morando sempre no meu coração
Toda a vez que o adulto “balança” ele vem pra me dar a mão.
Há um passado no meu presente. Um sol bem quente lá no meu quintal,
Toda vez que o adulto fraqueja o menino me dá a mão
E me fala de coisas bonitas que eu acredito que não deixarão de existir
Amizade, palavra, respeito, coragem, bondade, alegria e amor....
[Bola de Meia, Bola de Gude - Milton Nascimento e Fernando Brant]

A música representa uma forma de expressão que dá ao ser humano diferentes possibilidades de dialogar, refletir, compreender e ressignificar o mundo. Com a volta da obrigatoriedade das aulas de música no currículo escolar, e com as novas orientações para o Ensino

²⁷ Maiores detalhes ver: Figueiredo, Alberti e Souza (2009).

de nove anos, sentimos necessidade de revisitar alguns conceitos como Educação Musical, Musicalização, Jogos, Brinquedos Cantados e Músicas Infantis.

Essas orientações garantem legalmente a possibilidade de atuação do/a especialista em Música nos anos iniciais, assim como o/a orientam para atender crianças de seis anos, e sugere que o/a professor/a realize trabalhos inter e multidisciplinares com os/as professores/as especialistas. Desta forma, este estudo foca-se nas diferentes possibilidades de a Musicalização estar presente no contexto dos anos iniciais.

Penna (2008) afirma que Educação Musical é ampla e absorve a Musicalização como um dos seus momentos, tendo como objetivo o domínio da grafia tradicional e da teoria. A autora destaca que existem a musicalização espontânea e a musicalização orientada.

A musicalização espontânea acontece nas práticas culturais populares, como grupos de ciranda, folia de reis, escola de samba etc., mas acontece também nas experiências cotidianas, como dançar, ouvir um CD, cantar com os amigos etc. Já a musicalização como um processo educacional orientado deve ser concebida visando a

Promover uma participação mais ampla na cultura socialmente produzida, [e] efetuar o desenvolvimento dos instrumentos de percepção, expressão e pensamento necessários à apreensão da linguagem musical, de modo que o indivíduo se torne capaz de apropriar-se criticamente das várias manifestações musicais disponíveis em seu ambiente - o que vale dizer: inserir em seu meio sociocultural de modo crítico e participante. Esse é o objetivo final da musicalização, na qual a música é o material para um processo educativo e formativo mais amplo, dirigido para o pleno

desenvolvimento do indivíduo, como sujeito social. (PENNA, 2008, p. 47).

Entre vários/as educadores/as musicais brasileiros/as preocupados/as com esse tema, Lydia Hortélio sempre destacou a importância de a escola abrir mais espaço à expressão das crianças, sugerindo que a escola deva incluir a ‘cultura do brincar’. Educadora musical, pesquisadora e etnomusicóloga, a autora conta sua trajetória de descoberta dos *brinquedos cantados*. Ela conta que precisou estudar com Sándor Veress (húngaro) na Suíça, para conhecer o trabalho significativo com a cultura popular realizado por Bartók e Kodály na Hungria. Percebeu assim, que apenas no Brasil encontraria as respostas às perguntas que se fazia, como por exemplo, por que toda música cantada do Nordeste tem duas vozes.

Na concepção da autora, a cantiga, o brinquedo

é uma coisa múltipla. É um organismo vivo que, se você tira uma parte, deixa de funcionar. Um exemplo clássico é o nosso Atirei o Pau no Gato, hino nacional dos meninos do Brasil. Ele tem um texto literário, que são as palavras, tem uma cantiga e uma movimentação que é própria daquele brinquedo. (HORTÉLIO, 2008, p. 24).

Hortélio problematiza a consciência da escola quanto à importância do brincar. Afirma que em seus cursos encontra educadores/as que se sentem aprisionados em sistemas político-pedagógicos preocupados somente com os conteúdos. Segundo a autora (idem, p. 24),

A infância é algo precioso [...] a cultura popular é uma segunda infância. Um alemão extraordinário, Friedrich Schiller, diz que o homem só é inteiro quando brinca, e é somente quando brinca que ele existe na completa acepção da palavra homem. O brincar é algo espiritual. Eu sinto que [...] os

brinquedos são a manifestação, a configuração dessas necessidades. Por isso é que é preocupante as crianças não estarem brincando.

Porém, como justificativas metodológicas, é comum a escola dizer que as crianças “aprendem brincando”. Segundo Borba (2007) o brincar vem como um pretexto para o ensino de um determinado conteúdo (um bom exemplo seria a utilização de músicas para memorizar informações, ou jogos para se aprender matemática), em que se perde o sentido da brincadeira. A autora afirma que devemos e podemos utilizar a ludicidade na aprendizagem, porém, quando a utilizamos para atingir resultados preestabelecidos, não se está garantindo a experiência da brincadeira como cultura. Para garantir a experiência do brincar como cultura, precisamos centrar “a ação pedagógica no diálogo com as crianças e os adolescentes, trocando saberes e experiências, trazendo a dimensão da imaginação e da criação para a prática cotidiana de ensinar e aprender” (BORBA, 2007, p. 44).

Essa concepção de brincadeira espontânea e brincadeira orientada também é discutida por outros autores. Kishimoto (1999, p. 36-40), por exemplo, apresenta quatro possibilidades do brinquedo: Brinquedo educativo; Brincadeiras tradicionais infantis; Brincadeiras de faz-de-conta; e Brincadeiras de construção. Na visão da autora:

a) O *Brinquedo educativo* (ou jogo educativo) é aquele que possui fins pedagógicos. Nesta proposta a autora engloba, por exemplo, o quebra-cabeça, noções de seqüência, tabuleiro, móveis, brincadeiras envolvendo músicas, danças, expressão motora entre outras. Enfim, ao permitir

a ação intencional (afetividade), a construção de representações mentais (cognição), a manipulação de objetos e o desempenho de ações sensório-

motoras (físico) e as trocas nas interações (o social), o jogo contempla várias formas de representação da criança ou suas múltiplas inteligências, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. (KISHIMOTO, 1999, p. 36).

Nesta concepção, a autora (idem, p.37) afirma que o brinquedo educativo tem duas funções:

- 1- Função lúdica: o brinquedo propicia diversão, prazer e até desprazer, quando escolhido voluntariamente; e
- 2- Função educativa: o brinquedo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo.

b) As *Brincadeiras tradicionais infantis* são aquelas filiadas à cultura popular. São associadas à cultura não-oficial, desenvolvidas de modo oral e não cristalizada, ou seja, são transmitidas de geração em geração, sendo que algumas brincadeiras mantêm suas estruturas iniciais, enquanto outras se modificam e recebem novos conteúdos, sem deixar de garantir a presença do lúdico, da situação imaginária. Entre muitas se encontram a amarelinha, o pião e as parlendas.

c) As *Brincadeiras de faz-de-conta* também são conhecidas como simbólicas. São aquelas em que mais se evidencia a situação imaginária. Aparecem nestas brincadeiras o mundo social, a família, os pares e o currículo apresentado pela escola. “É alterando o significado de objetos, de situações, é criando novos significados que se desenvolve a função simbólica, o elemento que garante a racionalidade ao ser humano”. (ibidem, p. 39-40).

d) As *Brincadeiras de construção*, que “são consideradas de grande importância por enriquecer a experiência sensorial, estimular a

criatividade e desenvolver habilidades da criança” (KISHIMOTO, 1999, p. 40).

Brougère (1995, p. 97-98) observa que a brincadeira humana supõe contexto social e cultural. Nesta concepção,

a brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura [...] pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar. A criança pequena é iniciada na brincadeira por pessoas que cuidam dela, particularmente sua mãe [...] A criança entra progressivamente na brincadeira do adulto, de quem ela é inicialmente o brincado, o espectador ativo e, depois, o real parceiro.

Considerando a discussão sobre brincadeira e infância acima, propomos então, focalizar nossas reflexões a respeito da música. Para Benjamin (1992, p. 177)

Todas as manifestações da vida intelectual do homem podem ser concebidas como uma espécie de linguagem [...] Pode falar-se de uma linguagem da música, da plástica [...] linguagem significa o princípio orientado para a comunicação de conteúdos intelectuais, nos referidos domínios: na técnica, na arte, na justiça ou na religião. Numa palavra: toda e qualquer comunicação de conteúdos é linguagem, sendo a comunicação através da palavra apenas um caso particular, subjacente a conteúdos humanos ou que nele se baseiam (justiça, poesia, etc.).

Ou seja, que é fundamental explicitarmos que reconhecemos a música como linguagem, e como uma das modalidades da Arte, devendo constituir-se nos anos iniciais “como experiência estética e humana, como área de conhecimento que tem seus conteúdos próprios” (BORBA; GOULART, 2007, p. 48).

Pelo viés da educação musical, Penna (2008, p.17) afirma que é importante percebermos que existem manifestações musicais²⁸ diferenciadas: produções populares, eruditas (a chamada música clássica) ou da indústria cultural, e que todas são música. Porém, na concepção da autora, a música não é uma linguagem universal. Ela afirma que a

música é uma linguagem artística, culturalmente construída, que tem como material básico o som [...] é um patrimônio cultural capaz de enriquecer a vida de cada um, ampliando a sua experiência expressiva e significativa [...], caracteriza-se como um meio de expressão e de comunicação.[É] 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 (PENNA, 2008, p. 22-28).

Delalande (*apud* Brito, 2003, p. 31), por exemplo, afirma que música é jogo, e relaciona a atividade lúdica infantil proposta por Jean Piaget a três dimensões presentes na música:

- 1- *jogo sensório-motor*: que é vinculado à exploração do som e do gesto;
- 2- *jogo simbólico*: vinculado ao valor expressivo e à significação mesmo do discurso musical; e
- 3- *jogo com regras*: vinculado à organização e estruturação da linguagem musical.

Como exemplo, o autor afirma que ao realizar um concerto podemos observar os três tipos de jogos: “O solista mostra seu virtuosismo mediante o jogo sensório-motor, enquanto trechos musicais

²⁸ No texto, constam como exemplos: concerto de orquestra, coral da igreja, banda de rock, pagode, maracatu, grupo de ciranda, batucada na mesa do mar entre outros.

Líricos constituem expressões simbólicas. E toda a parte que diz respeito à estruturação da composição pode ser relacionada ao jogo com regras”. (DELALANDE *apud* BRITO, 2003, p. 31).

Mas, e o que cantamos, brincamos e aprendemos com nossos pais, professores/as e amigos/as, o que é? Brito (2003, p. 101), por exemplo, afirma:

As parlendas e os brincos são as brincadeiras rítmico-musicais com que os adultos entretêm e animam os bebês e as crianças. Enquanto as parlendas são as brincadeiras rítmicas com rima e sem música, os brincos são, geralmente, cantados (com poucos sons), envolvendo também o movimento corporal (cavalinho, balanço...). Junto com os acalantos, essas costumam ser as primeiras canções que intuitivamente cantamos para os bebês e crianças menores.

Desta forma, não podemos negar que é bastante comum encontrarmos no ambiente escolar o Brinquedo Musical educativo (um bom exemplo poderiam ser as canções para se andar em fila, lavar as mãos, tomar lanchinho etc.) e com menor ênfase, mas também presente, o Brinquedo tradicional (folclore).

Nosso interesse é que a música nos anos iniciais do Ensino Fundamental seja uma linguagem capaz de se constituir como um modo de conhecer e de explicar a realidade. Para isso, ela deve possibilitar a ampliação do repertório, mas também valorizar, respeitar e favorecer as brincadeiras musicais de faz-de-conta, onde a criança possa criar, explorar e ressignificar canções do seu cotidiano. É preciso também que as brincadeiras musicais de construção (jogos de improvisação) sejam estimuladas todos os dias, criando desdobramentos, redefinindo limites, possibilitando segurança para inovações e composições, assim como, o

desenvolvimento de uma habilidade (que pode ser composicional ou instrumental).

Segundo Koellreutter (*apud* Brito, 2009a, p. 897)

...os jogos de improvisação podem estimular as capacidades de debater, de analisar e de avaliar os aspectos envolvidos no trabalho, o que favorece a conscientização dos elementos e conteúdos musicais vivenciados em cada situação. Integrando prática e reflexão, tais jogos também propiciam o desenvolvimento de aspectos humanos tais como a autodisciplina, a tolerância, a capacidade de compartilhar, de criar etc. Assim as propostas de improvisação contribuem com a formação integral dos alunos e alunas, um dos objetivos primordiais do processo de educação, em sua totalidade.

Desta forma, sugerimos que os/as educadores/as responsáveis devam proporcionar o contato com várias canções para que as crianças brinquem e experimentem o prazer ou o desprazer, assim como estimular que seus/suas alunos/as tenham interesse em trazer e socializar suas brincadeiras musicais para o ambiente escolar. Neste caminho, Delalande (*apud* Brito, 2009b, p. 1091-1092) afirma que os novos meios de comunicação ampliam as possibilidades de trocas interculturais e aproximam a produção musical da humanidade, e que escutar produções musicais de outros povos e de outras culturas pode contribuir para diminuir as diferenças, preconceitos e abrir caminho para a aceitação do outro.

No entanto, o/a adulto/a no ambiente escolar não costuma respeitar ou refletir com as crianças sobre as produções musicais trazidas por elas. Por outro lado, nem sempre as crianças gostam de ouvir as músicas chamadas pelo adulto de “infantis”. Quais seriam,

então, os elementos que definiriam uma música como infantil, para orientar o trabalho do/a professor/a em ambiente escolar?

Pescetti (*apud* Beineke, 2008, p. 6) refletindo sobre este assunto, afirma que existem três elementos fundamentais para que a música seja considerada infantil: (1) a letra da música deve se referir ao mundo infantil; (2) o trabalho com os elementos musicais devem ser reduzidos/ essenciais; e deve haver (3) a presença do jogo. Segundo o autor, não é necessária a existência de todos esses elementos, porém um deles deve ser mais significativo. Pescetti (*apud* Beineke, *idem*, p. 7) privilegia o jogo, garantindo que a canção não precisa ser um jogo em si, mas que possibilite “o jogo com as palavras, com a linguagem musical ou com as possibilidades timbrísticas e interpretativas”. Dentro desta concepção, o lúdico em uma música existe quando se tem um clima infantil, ou seja, ela pode ser uma canção para adultos com letra que se refira ao universo infantil, ou uma letra de “adulto”, mas que permita jogos musicais passíveis de serem assimilados pelas crianças.

Consideramos, assim, que os Brinquedos Cantados são possibilidades de a música estar presente de forma significativa nos anos iniciais e que as diferentes experiências musicais, como imitar, repetir, improvisar, compor, escutar produções musicais de diferentes culturas, entre outras possibilidades, contribuem para que a criança conheça a si mesma e ao outro, que reelabore suas idéias e conceitos musicais, reconhecendo e distinguindo suas diferenças a fim de valorizar cada produção musical. É importante demarcar também que existem inúmeras possibilidades de incorporar a ludicidade na aprendizagem e, que cabe ao/à professor/a planejar, propor, criar, experimentar novos

caminhos, e ampliar as experiências das crianças para que elas possam tecer seus conhecimentos de forma prazerosa.

Para finalizar, considerando as recentes orientações e as reflexões apresentadas acima, defendemos a idéia de que o trabalho musical deva ser realizado no ambiente escolar de forma inter e multidisciplinar, ou seja, entre o/a professor/a de sala e o/a educador/a musical, enriquecendo desta forma a construção e a ampliação da experiência cultural das crianças.

2.2.3. Práticas Musicais no contexto escolar.

Primeiramente, é necessário reconhecer que a música possui dois campos de atuação na educação: um primeiro que se estabelece naturalmente, sem preocupações estéticas, como nas brincadeiras e jogos musicais, chamadas por Schroeder (2007, p. 3) de gênero “primário”; e outro que busca ver a música como objeto de reflexão, chamado de gênero “secundário”, e que só é possível depois de se vivenciar o primeiro.

No contexto escolar, as práticas musicais realizadas com professores/as especialistas podem acontecer através de processos de ensino e aprendizagem nas aulas de educação musical, ou nas aulas coletivas de flauta doce, violão, violino, coral, bandas, fanfarras entre outras. Porém, o interesse deste trabalho está nas relações entre a música/prática musical e as diferentes áreas do conhecimento e do ensino. Assim, nos interessamos por situações como quando um/a professor/a não especialista em música inclui a música no seu

planejamento; ou quando ocorre um diálogo entre o/a especialista em música e o/a não-especialista em música.

Na literatura da área de educação musical é comum encontrarmos a expressão “práticas pedagógico-musicais”. Kraemer (2000, p. 61), por exemplo, afirma que a pedagogia da música está “entrelaçada com outras disciplinas [...] e no centro das reflexões musicais estão os problemas de apropriação e transmissão da música”. Assim, este termo poderia definir as diferentes maneiras de se aprender e ensinar, considerando-se seus conteúdos, mas também as questões sociais, interpessoais, culturais etc.

Segundo o mapeamento realizado por Werle e Bellochio (2009), no período de 2001 a 2008, o tema ‘educação musical e professores/as’ (nestes casos, os/as professores/as da Educação Infantil e dos Anos Iniciais) aparece em 11 artigos na Revista da ABEM e 63 artigos nos Anais dos Encontros. Qualitativamente, as autoras mostram que há artigos que tratam de pesquisas realizadas em ou sobre cursos de pedagogia encontrados em Bellochio (2004), Figueiredo (2001, 2004) e outros; sobre as matrizes curriculares do curso de pedagogia em Figueiredo (2003); as experiências com cursos de extensão, oficinas, etc. em Schroeder e Schroeder (2004) e em Bellochio e Garbosa (2007); sobre processos formativos em música sob a ótica dos graduandos/as de pedagogia em Diniz e Joly (2007), propostas de formação continuada através de trabalhos que apresentam propostas colaborativas entre os licenciandos/as em música e graduandos/as em pedagogia, destacando-se Garbosa, Bellochio e Garbosa (2007); a presença da música nas práticas pedagógicas de professores/as dos anos iniciais em Godoy e Figueiredo (2005).

Bellochio (2002, p. 42) mostra “a necessidade de aproximação de saberes e realizações, no espaço da sala de aula, entre os profissionais” (dos cursos de Licenciatura em Música e em Pedagogia). Relata os caminhos percorridos pelo curso de Pedagogia de Santa Maria (RS) em relação à estrutura curricular que envolvia o ensino de Música. Mostra que ao iniciar o projeto “O canto e o (des)encanto: construindo alternativas na educação musical escolar”, as concepções iniciais dos/as professores/as eram de que a música servia para entretenimento. Ela afirma porém que a participação em reuniões pedagógicas (discutindo a educação musical) e a inserção de estagiários do Curso de Licenciatura em Música no ensino fundamental foram fatores positivos para o desenvolvimento do projeto.

Figueiredo (2004) apresenta a síntese de uma pesquisa em 19 Universidades das regiões Sul e Sudeste acerca da formação musical oferecida nos cursos de Pedagogia. Segundo o autor, essa formação musical é muito reduzida ou quase inexistente, mas alguns participantes da pesquisa enfatizaram a necessidade de uma revisão no currículo e de um maior diálogo entre as áreas envolvidas. Assim, (idem, 2004, p. 60) fica entendido que “aproximar música e pedagogia pode representar uma alternativa para que a educação musical seja compreendida, solicitada e aplicada sistematicamente”. Ainda em outro texto, Figueiredo (2005) afirma que alguns sistemas educacionais insistem na concepção da música como atividade extracurricular e que esta atitude não contribui para uma compreensão da importância da música na formação do indivíduo. Comenta também que os/as professores/as dos anos iniciais se queixam da falta de preparo para realizar atividades musicais. Na concepção do autor,

Se tais professores estiverem preparados e instrumentalizados para compreender a importância da música na educação dos indivíduos para além da diversão e do entretenimento, eles se tornarão aliados no processo de ampliação das ações musicais escolares, o que implicará a contratação de mais professores especialistas (FIGUEIREDO, 2005, p. 26).

Queiroz e Marinho (2007) verificam bastante carência no trabalho com música na sala de aula junto às professoras dos anos iniciais, tanto no que se refere aos conteúdos quanto no que diz respeito às estratégias metodológicas. Eles diagnosticaram também que “grande parte dos profissionais não vê alternativas para contemplar as músicas que os alunos “gostam”, tendo em vista que a maioria delas faz parte de um repertório veiculado pela mídia atual e são, na concepção dos professores, de ‘baixa qualidade’” (QUEIROZ e MARINHO, 2007, p. 75).

Com esses estudos, observamos que a concepção de formação do/a professor/a, e as possibilidades de trabalhos cooperativos vão além do diálogo e da prática reflexiva. Paulo Freire nos ajuda nessa constatação, por afirmar que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p.12). Em seu livro “Pedagogia da Autonomia”, o autor nos relata entre vários subitens que ensinar exige pesquisa, respeito aos saberes do educando, criticidade, risco, reflexão crítica sobre a prática, consciência do inacabamento, humildade, alegria, bom senso, curiosidade, comprometimento e a compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo.

Do ponto de vista da Educação Musical, Penna (2006) alerta que a formação específica precisa ter cuidado para que o saber musical

não fique isolado, ou seja, para que a formação não se constitua só por meio de conteúdos musicais. Nestes termos, a autora sugere a necessidade da interdisciplinaridade e do contato com outras artes, com a pedagogia, as ciências sociais, a filosofia, a história, a psicologia, além do diálogo com a realidade para o qual Freire já havia nos orientado.

Ainda em outro texto, Penna (2007) defende que não basta tocar um instrumento para ser professor/a, nem basta saber pedagogia para ensinar música: as duas coisas se complementam. Somados a isto, a autora ainda propõe como parte da constituição do/a professor/a de música,

o compromisso social, humano e cultural de atuar em diferentes contextos educativos; compromisso de constantemente buscar compreender as necessidades e potencialidades de seus alunos; compromisso de acolher as diferentes músicas, distintas culturas e as múltiplas funções que a música pode ter na vida social (PENNA, 2007, p. 53).

Desta forma, pesquisamos nos Anais da Abem (2006-2009), artigos que possuíssem em suas palavras-chave ou no resumo²⁹ as palavras: parceria, interdisciplinaridade e multidisciplinar, acreditando que a ênfase nestes conceitos representasse a preocupação com outras linguagens ou disciplinas além da música. Talvez, desta forma, estivéssemos procurando o “avesso” de que fala Alves:

Mas do Averso, tudo fica diferente, e a gente aprende do Paulo e do Gramani que o Averso é o lugar onde a beleza mora, escondida. Mas, como na estória da Bela Adormecida, é preciso que haja alguém que dê o beijo para despertá-la. Para que a beleza vire bonsai ou música é preciso que os

²⁹ Alguns artigos não possuem palavras-chave.

país, os professores e os amigos sejam artistas. Se forem artistas, então os “deficientes” ficarão bonitos e poderão viver espalhando alegria (ALVES, 2000, p.65, grifos do autor).

Nos Anais da ABEM (2006-2009), poucos artigos contemplam de forma prática a parceria entre o/a educador/a musical e outras disciplinas. Em 2006, encontramos 3 artigos: Folly, A. e Cruvinel, F. M.³⁰; Campos, D. A. e Ferreira, T. de O³¹.; Rocha, I. de A³².

Em 2007, 5 artigos: Oliveira, F.de A³³.; Cohn, G. e Mansur, M. e Rocha, I.³⁴; Geyer, C. e Pecker, P³⁵.; Cordeiro, K.P³⁶.; e Azor, G.N³⁷.

Em 2008, apenas 2 artigos: Araldi, J³⁸.; Azor, G.N³⁹. Já em 2009, encontramos 5 artigos: Azor, G.N⁴⁰.; Kleber, M. O. e Cacione, C. E. dos S⁴¹.; Neto, A. C. de M⁴².; Santiago, P. F. e Silva, A. C⁴³.; e Schroeder, S. C. N⁴⁴.

Nestes poucos artigos, encontramos propostas vindas de diferentes formas: ora a parceria surgiu como um convite da escola para a área de música, ora ela partiu da música para a escola ou para outras disciplinas. Encontra-se neles uma grande preocupação do/a educador/a

³⁰ “Artes integradas e interdisciplinaridade: um estudo enfocando arte-educadores de duas escolas especializadas da cidade de Goiânia”.

³¹ “O educador musical no contexto de uma proposta de integração das artes na escola”.

³² “Sons, silêncios e músicas: memória das práticas musicais escolares no Colégio Pedro II”.

³³ “A educação Musical em atividades interdisciplinares: um relato de experiência em uma oficina”.

³⁴ “Deixe em paz meu coração: Projeto Multidisciplinar Gota D’água”.

³⁵ “Novas Perspectivas na Educação Infantil: Projeto integrado de Música, Teatro e Artes”.

³⁶ “Sertão: ‘A vida é Assim’...”

³⁷ “Identidade: A paz através dos povos Originários”.

³⁸ “Projeto de extensão MUSECO- estreitando laços entre a universidade, a escola e a comunidade de Maringá e região”.

³⁹ “Atrás da porta: o filme- A possibilidade do cinema dentro do mundo escolar”.

⁴⁰ “A influência das mídias na cultura infantil: um ensaio”.

⁴¹ “Educação Musical: integrações possíveis e necessárias com outros campos disciplinares”.

⁴² “Grupo instrumental: aprendendo a ouvir, tocar, escrever e gravar”.

⁴³ “Do cotidiano às nossas raízes coloniais: a música barroca através de uma abordagem intercultural e interdisciplinar”.

⁴⁴ “A música na formação do pedagogo: uma experiência na USP/RP”.

musical em não se tornar “pano de fundo” de um projeto, mas, sim, participar de forma efetivamente musical. Em nossas experiências, percebemos que a aula de música pode servir como espaço para exploração, criação, mas também para mediações e debates sobre escolhas conscientes.

Fica perceptível ao educador musical, que as mediações têm a função também de autorizar as imaginações infantis, possibilitando-lhes perceber, diagnosticar, investigar e experimentar diferentes sensações para poderem fazer uma melhor escolha. Evidencia-se neste trabalho, que as parcerias [...] fizeram que a pedagoga pudesse desenvolver um re-significado com as crianças, contemplando as relações interpessoais, o contato próximo com as diferentes linguagens, a aproximação das culturas e as necessidades de parcerias, sejam elas em âmbito profissional ou pessoal. (AZOR, 2008, p.5).

Percebemos que os/as educadores/as musicais começam a interagir dentro do mundo escolar de forma diferenciada, não se enclausurando, mas sim permitindo-se dividir experiências com outros/as colegas. Vale ressaltar que esta mistura, essa invasão de fronteiras, não faz com que cada área perca suas especificidades:

Podemos afirmar que os alunos vivenciaram experiências múltiplas e diferenciadas [...] um projeto multidisciplinar integrando três áreas que desenvolvem, cada qual, uma linguagem, composta por um sistema próprio de signos, símbolos e códigos. As três linguagens (visual, musical e lingüística) envolvem processos de comunicação e expressão que abrangem aspectos afetivos e subjetivos no seu desenvolvimento, assim como demandam processos de leitura e decodificação próprios. (COHN, MANSUR e ROCHA, 2007, p. 7)

Resumidamente, os trabalhos aqui levantados ficam como experiências, talvez às “avessas”, de maneiras simples, porém não menores, de a música estar presente na escola em parceria com outras disciplinas, sem perder seus conteúdos tão mencionados e desejados pela área em questão.

2.3. PROJETO DE TRABALHO: UMA CONCEPÇÃO EDUCATIVA.

A Música está presente de forma curricular⁴⁵ ou extracurricular nos anos iniciais do ensino fundamental da Rede Municipal de Florianópolis (SC) através da apresentação de um projeto que a escola faz à Prefeitura. Por este motivo, meu campo de pesquisa e minhas experiências pessoais provocaram minha aproximação às concepções de ‘projetos’⁴⁶. Desta forma, este subitem tem a finalidade de argumentar sobre a necessidade de diálogo entre as diferentes áreas de conhecimento, tendo como pressuposto que uma das possibilidades existentes para estimular o uso de diversas linguagens no ambiente escolar é a organização do currículo por projetos de trabalho, tema no qual dialogamos com o pensamento de Fernando Hernández e Montserrat Ventura, entre outros.

Para iniciar esse diálogo é necessário afirmar que segundo Anguita; Hernández e Ventura (2010) a concepção educativa que está presente nos projetos de trabalho não pode ser convertida em uma receita didática com enfoque pedagógico. Os projetos podem ser

⁴⁵ Até o ano de 2010, essa foi a única maneira de se encontrar a Música nos anos iniciais com contribuições de professores/as especialistas.

⁴⁶ Vale lembrar que consta no PCN- Arte (p. 76- 77) o trabalho por projeto como uma das modalidades de orientação didática em Arte.

considerados uma prática pedagógica que teve reconhecimento em diferentes períodos deste século. Segundo Martí (*apud* HERNÁNDEZ, 1998, p. 67) já foram registradas 17 interpretações diferentes do método de projetos.

Hernández (1998) afirma que nos anos 20, os projetos procuraram se aproximar da vida cotidiana e/ou exterior à escola, partindo de uma situação problemática e oferecendo uma alternativa à fragmentação das matérias. Já aí surgiram diferentes críticas ao Método de Projeto, destacando-se que com os projetos, os conteúdos não eram muito solicitados e se perdia o rigor das matérias disciplinares.

Na metade dos anos 60 aparece a proposta de '*trabalho por temas*' que "deveria centrar-se em facilitar o desenvolvimento de conceitos-chave a partir das estruturas das disciplinas" (BRUNER *apud* HERNÁNDEZ, 1998, p. 69). O ensino através de temas facilitou a aprendizagem de conceitos e de estratégias vinculadas aos/às alunos/as e possibilitou que os/as professores/as do Ensino Fundamental trabalhassem com temas em que não eram especialistas. Isto gerou a impressão de que os temas deveriam ser relacionados com áreas de Conhecimento do Meio-Social e Natural. Essa visão confundiu aprendizagem com desenvolvimento e conteúdos disciplinares com escolaridade, criando diversas interrogações.

A partir da concepção construtivista, nos anos 80, ganha fôlego a disseminação das novas tecnologias de armazenamento e distribuição de informações. Passam a ser muito valorizados: a participação dos/as alunos/as, o contexto onde se dá a aprendizagem, a interação entre eles e também com a comunidade, e a influência das concepções de inteligências múltiplas, a partir do trabalho de Howard Gardner.

Surtem então reformas educativas buscando realizar uma nova conexão entre a teoria e a prática, incluindo a uma visão globalizadora (HERNÁNDEZ e VENTURA, 1998). Segundo esses autores, a problemática da organização dos saberes (disciplinar, acumulativa, interdisciplinar e relacional) continua sendo motivo de debates, onde a definição do sentido de globalização centra-se na forma de relacionar os diferentes saberes, focando-se principalmente em ‘como’ realizar a articulação do aprendizado individual com os conteúdos das diferentes disciplinas.

Constatam os autores que quando se implantou o conceito de globalização dos saberes no ambiente escolar, percebeu-se que nem todo mundo queria dizer a mesma coisa. Hernández e Ventura (1998, p. 51) detectou-se pelo menos três sentidos diferentes para o conceito: a globalização como somatório de matérias, como um conjunto de diferentes disciplinas (interdisciplinaridade) e como estrutura psicológica de aprendizagem.

Segundo os autores (1998, p. 52-60), a globalização como *somatório de matérias* acontece quando diferentes conteúdos de várias matérias adotam o mesmo tema gerador. Isso não interfere na estrutura das disciplinas e nem no enfoque da aprendizagem. A globalização aqui tem um caráter motivador tornando mais fácil a assimilação do aluno/a.

A *interdisciplinaridade*⁴⁷ tenta centralizar-se em alguns temas que possam ser contemplados por múltiplos ângulos e métodos, ou seja, deve produzir a convergência de vários/as professores/as para que estes escolham o tema, porém, sem intercâmbios relacionais reais entre os saberes. Do ponto de vista didático, afirmam os autores, essa

⁴⁷ Segundo Asensio (*apud* Hernández e Ventura, 1998, p. 53) entende-se como “a tentativa voluntária de integração de diferentes ciências com um objetivo de conhecimento comum”.

organização é valiosa, porém, oferece dúvidas quanto à aprendizagem globalizadora, por não explicar os procedimentos utilizados para estabelecer relações. A globalização, na concepção dos autores (idem, p. 56), implica a

...possibilidade de que os alunos possam estabelecer inferências e relações por si mesmos, enquanto que, geralmente, a interdisciplinaridade responde à atitude organizativa de quem ensina. A questão está em como tornar coincidentes ambos os enfoques.

Já a globalização como *estrutura psicológica da aprendizagem* implica os/as estudantes compreenderem uma informação em termos de conceitos, situarem esta informação no campo das idéias-chave e proporem novas perguntas, assim como construir novos significados e relacioná-los ao que o/a aluno/a já sabe. Isto significa dizer que a aprendizagem “não procede por acumulação e sim pelo estabelecimento de relações entre as diferentes fontes e procedimentos para abordar a informação” (HERNÁNDEZ e VENTURA, 1998, p. 57).

Porém, tal proposta oferece dificuldades para ser levada adiante, não só na proposta de uma organização curricular, mas também, na sua instrumentalização didática. Na concepção dos autores, outras propostas, como Projetos de Trabalho, “trazem consigo uma maior possibilidade de flexibilidade e abertura no planejamento e na hora de sua colocação em prática” (HERNÁNDEZ e VENTURA, 1998, p. 60). Hernández (1998, p. 78- 79) argumenta porém, que os trabalhos por projetos não podem ser considerados um método, porque: a) o mesmo projeto pode seguir percursos diferentes; b) ele não é linear e nem previsível; c) o/a professor/a também pesquisa e aprende; d) não necessariamente devem partir do mais fácil para o mais difícil; e) não podem ser repetidos em

sua exatidão; f) questionam a idéia de se começar pelo mais próximo; g) questionam a idéia de que se deva ir ‘pouco a pouco para não criar lacunas no conteúdo’ e h) questionam que se deva ensinar das partes ao todo.

Resumindo a concepção do autor (1998, p. 83-86), os projetos de trabalho se caracterizam (entre várias opções que podem ser acrescentadas de um ano para o outro) por possuírem:

1. Um percurso por um tema-problema - Pode ser trazido pelo/a aluno/a ou pelo/a professor/a. Neste caso, é preciso que tenha uma questão valiosa para que a mesma possa ser explorada e, que esta hipótese se torne pública para que a comunidade possa participar do processo de pesquisa.

2. Atitude cooperativa e professor/a aprendiz - Que se abordem questões novas, onde o/a professor/a se converta em aprendiz, tanto em relação ao tema objeto de estudo, mas também diante do processo e das maneiras de abordá-lo, consciente de que eles nunca se repetem e que sempre adquirem dimensões novas em cada grupo.

3. Estabelecer conexões - questionar as representações que são construídas por grupos de indivíduos e a verdade única.

4. Trabalhar com diferentes tipos de informação - poder receber contribuições de profissionais quanto ao acesso, variedade e diversidade de recursos da mídia.

5. Ensinar a escutar - Criar a atitude de registros das falas e sugestões dos envolvidos como parte do conteúdo do projeto.

6. Diferentes formas de aprender - Potencializar os processos individuais de aprendizagem, onde a avaliação⁴⁸ permita que o/a aluno/a reconstrua seu trajeto e transfira-os para outras situações.

Hernández (2000, p. 43-44), afirma ser necessário também o estudo e a decodificação dos produtos midiáticos porque apesar de interessarem financeiramente ao comércio internacional, não possuem reconhecimento e presença nos currículos, permitindo assim que os indivíduos fiquem mais vulneráveis diante das enxurradas midiáticas. Valer ressaltar que o autor discute essas possibilidades a partir de suas experiências na Escola Pompeu Fabra- Barcelona, Espanha.

Recentemente, ocorreram mudanças na forma de levar os projetos à prática. O tema do projeto passou a ser formulado com perguntas ou hipóteses, permitindo diferentes descrições da realidade. Mais do que uma maneira de fazer, o projeto de trabalho é considerado “uma maneira de reformular as relações pedagógicas; questionar o currículo por matérias e a relação entre informação, conhecimento e saber” (ANGUITA, HERNÁNDEZ e VENTURA, 2010, p. 80, tradução minha). Nesta concepção, aprender é uma experiência afetiva e não só uma questão cognitiva. Por isso, é importante que se escute as vozes, que se narre as decisões, as idas e vindas, para visualizarmos o caminho e tomarmos novas decisões (idem, p. 79).

Outro exemplo são as escolas de “Reggio Emilia”, no nordeste da Itália. Ali são organizados novos meios de pensar a criança como aprendiz, de pensar o papel do/a professor/a, o papel do currículo, entre outros. O objetivo dessas propostas, com enfoque altamente cooperativo, é a necessidade de se incentivar as crianças pequenas

⁴⁸ Sugere como avaliação a construção de portfólio. Maiores detalhes ver Hernández, 2000, p. 163-174.

a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as ‘linguagens’ naturais ou modo de expressão incluindo palavras, movimento, desenhos, pintura, montagens, escultura, teatro de sombras, colagens, dramatizações e música (EDWARDS, GANDINI e FORMAN, 1999, p. 21, grifos dos autores).

Nesta realidade, o/a professor/a deve aprender que é preciso escutar as crianças, dar um grande número de atividades para que a criança amplie a variedade de opções a partir das quais pode escolher. Além disso, deve estar consciente de que a prática não pode estar separada dos objetivos ou dos valores e que seu crescimento profissional se dá através da pesquisa, mas também da discussão com colegas, pais e especialistas (GANDINI, 1999, p. 83).

Nesse contexto, acredita-se que as crianças encontram problemas e questões quando trabalham projetos de interesse e que o/a professor/a deve estimulá-las, tornando os problemas mais complexos, envolventes e excitantes. Deve, também, anotar os encaminhamentos do projeto para discutir com a equipe de trabalho, pois a documentação sistemática permite que cada professor/a se torne produtor/a de pesquisa (EDWARDS, 1999, p. 164).

Em outro contexto, mas com preocupações semelhantes, Gómez (1998) analisa as contribuições das diferentes teorias da aprendizagem e suas implicações na prática educativa e na construção da cultura. Baseado em Vygotsky e Bruner, o autor mostra que a cultura é um sistema vivo, que vai se ampliando, enriquecendo, modificando e possibilitando um espaço de diálogo e de diferentes significados. Desta forma, o/a aluno/a “deveria aprender reinterpretao, e não apenas adquirindo a cultura elaborada nas disciplinas acadêmicas, mediante

processos de intercâmbio e negociação” (GOMÉZ, 1998, p. 61). Assim, o autor afirma que é preciso trabalhar a

capacidade de pensar, de organizar racionalmente os fragmentos de informação, de buscar seu sentido, de modo que os esquemas de significados que vais consolidando lhe sirvam de instrumentos intelectuais para analisar a realidade, mais além das impressões empíricas da configuração superficial, para ignorar o sentido tácito, a complexidade que sustenta as aparências (GOMÉZ, 1998, p. 63).

Assim, o autor sugere criar um espaço de compreensão, de conhecimento compartilhado com o/a aluno/a, onde a função do/a professor/a seria a de facilitar a participação de todos, oferecer diferentes instrumentos culturais, provocar reflexões e exigir um comprometimento de participação do/a aluno/a a um processo aberto de comunicação.

Porém, é necessário refletir e discutir as maneiras de compartilhar o conhecimento, de provocar comprometimentos entre os/as profissionais envolvidos/as no projeto e também entre os/as alunos/as.

Paulo Freire (FREIRE; SHOR, 1986, p. 61), por exemplo, afirma que o importante é que o/a professor/a democrático/a nunca transforme a autoridade em autoritarismo. Na concepção do autor, o/a professor/a nunca deixará de ser uma autoridade e de ter autoridade, porém, deve ser consciente de que a autoridade se fundamenta na liberdade do outro. Na entrevista de Freire a Ira Shor, ela também sugere que devemos reconhecer a diferença entre o/a professor/a e os/as alunos/as, entendendo que o/a professor/a “é mais velho, mais informado, mais experiente na análise crítica e mais comprometido com

um sonho político de mudança social do que os alunos”. (FREIRE; SHOR, idem, p. 63).

A partir dessas contribuições, podemos sugerir que compartilhar, realizar trabalhos em parceria ou trabalhos cooperativos com os/as alunos/as e com a equipe de trabalho, significa manter a autoria, não perdendo a autoridade. Segundo Girardello (2010) a autoria pode ser exercitada “nas diferentes linguagens no contexto escolar, e entendida como possibilidade de participação estética, ressignificação crítica e reprodução interpretativa (CORSAO, 1992) das múltiplas formas culturais a que elas têm acesso, desde a tradição oral até a cultura midiática.”

2.4. MÚSICA E MÍDIAS NA ESCOLA.

Criar meu web site, Fazer minha home-page
Com quantos gigabytes, Se faz uma jangada
Um barco que veleja ...Que veleje nesse informar
Que aproveite a vazante da infomaré, Que leve um oriki do meu orixá
Ao porto de um disquete de um micro em Taipé
Um barco que veleje nesse infomar, Que aproveite a vazante da infomaré
Que leve meu e-mail até Calcutá, Depois de um hot-link
Num site de Helsinque, Para abastecer
Eu quero entrar na rede, Promover um debate
Juntar via Internet, Um grupo de tietes de Connecticut...
[Pela Internet - Gilberto Gil]

Percebe-se claramente as transformações no modo de vida das pessoas, nas relações de trabalho e nas maneiras com que interagimos no mundo, devido ao avanço tecnológico dos meios de comunicação e principalmente pelo surgimento da internet. Atualmente, segundo Costa, Silveira e Sommer (2003, p. 57), podemos afirmar que somos educados “por imagens, filmes, textos escritos, pela propaganda, pelas charges,

pelos jornais e pela televisão, seja onde for que estes artefatos se exponham⁴⁹”. Segundo os autores a escola vem buscando ensinar a partir da realidade social, econômica e cultural já há algum tempo, porém o conceito de realidade foi mudando. Neste novo contexto, eles afirmam que as novas formas de conceber a escola desafiam os/as professores/as a ultrapassar a noção de transmissores de informações, procurando fazer com que as práticas pedagógicas privilegiem os conhecimentos e experiências de seus/suas alunos/as.

Nesta concepção, podemos afirmar que somos educados/as musicalmente dentro e fora da escola. Então problematizamos: como as pessoas classificam as músicas que escutam? O que atribui “status” a uma música, para que ela seja reconhecida como uma música de “boa” ou “má” qualidade? A prática pedagógico-musical na escola privilegia o conhecimento e a experiência dos/as alunos/as? As escolas “deveriam” ou “poderiam” olhar para a música popular massiva? Quais as possibilidades de mediação musical dos/as professores/as?

Muitas destas questões ainda não foram respondidas e nem queremos aqui tentar respondê-las. Queremos, sim, instigar professores/as de diferentes campos do conhecimento, para refletirmos juntos sobre temas que estão no nosso cotidiano, mas que nem sempre nos propomos a enxergar. Acreditamos que o posicionamento em diferentes campos do conhecimento proporcione olhares diferentes, e que a escola é um território fértil para que haja estas trocas, estas reflexões, e, por que não, construções de algumas compreensões e sugestões de novos rumos, novos trabalhos.

⁴⁹ Mais adiante os autores afirmam que “O próprio sentido de texto é alargado, referindo-se a sons, imagens e dispositivos microeletrônicos como os computadores e a Internet”. (p. 57).

É preciso lembrar que nossas experiências profissionais na escola não nos permitiram abranger a música midiática de forma intencional em nossas atividades, conforme relatado anteriormente. Porém, a presença de tais músicas no cotidiano das crianças sempre nos inquietou.

Neste subitem, buscamos expor e discutir alguns conceitos, como as diferenças culturais e as possibilidades das mídias dentro do contexto escolar, com apoio nas perspectivas dos Estudos Culturais e da Mídia-Educação. Pretendemos examinar as conexões entre esses assuntos e os nossos tópicos de pesquisa no campo musical, discutindo as possibilidades de trabalhos cooperativos entre os/as professores/as dos anos iniciais e o educador/a musical, especialmente em um momento em que as artes e as comunicações convergem e desobedecem fronteiras culturais. A seguir, apresentaremos nossas reflexões organizadas em três momentos: Diálogos: conceitos e fronteiras; Meios de Comunicação e o Popular: breve levantamento; e Mídia-Educação e Música: diálogos.

2.4.1. Diálogos: conceitos e fronteiras.

Stuart Hall (1976), um dos autores seminais dos Estudos Culturais britânicos, afirma que as tecnologias da informação possibilitam uma intensificação das trocas culturais, com surgimento de novas formações alternativas e o embate entre o velho e o novo. Para o autor, houve uma revolução conceitual em torno da cultura, a qual Hall chama de “virada cultural”, que está influenciando o nosso modo de pensar e de agir, com as mudanças culturais repercutindo em nosso

cotidiano. Segundo o autor, esta virada cultural iniciou-se com uma revolução de atitudes em relação à linguagem, entendendo que esta “não é nada mais do que a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas” (HALL, 1976, p. 29).

Em relação à questão cultural, o autor discute a aproximação entre subjetividade e a objetividade. Argumenta que nossa identidade se dá culturalmente, ou seja, passa por uma escolha pessoal, mas passa também pela mediação de aspectos objetivos presentes nas normas, nas instituições, ou melhor, nas ações e estruturas sociais contextualizadas em um determinado tempo e lugar. Podemos afirmar que a “distinção hierárquica entre *alta cultura* e *cultura de massa*, entre *cultura burguesa* e *cultura operária*, entre *cultura erudita* e *cultura popular*” (HALL, 1976, p. 37) vem sendo questionada há várias décadas, por exemplo, no âmbito dos Estudos Culturais.

Na visão de Machado (2007), o universo da cultura poderia ser representado como um mar de acontecimentos ligados à esfera humana, num espaço tridimensional; as artes e os meios de comunicação seriam campos específicos de acontecimentos dentro deste mar, que, porém, dependendo do ângulo de visão, se sobrepõem, se ajustam, se repetem e se confundem. Estamos falando então de hibridação, ou seja, de transações, de diálogos, de movimentos, mas também de tensões. Canclini (2008, p. 348) afirma que todas as culturas são de fronteiras, e que todas as artes se desenvolvem em relação com as outras artes, perdendo a relação exclusiva com seu território, mas ganhando em comunicação e conhecimento.

Desta forma, mesmo sabendo que as hibridações possuem seus limites, queremos pensar que a convergência entre as comunicações e as artes significa “tomar rumos que, não obstante as diferenças, dirijam-se para a ocupação de territórios comuns, nos quais as diferenças se roçam sem perder seus contornos próprios” (SANTAELLA, 2005, p.7). Nesta perspectiva, Vianna (2009) afirma que a produção musical contemporânea é criada a partir de algum tipo de relação com um território específico e em seguida, ela vai migrando entre os territórios, mas vai também, criando inovações em relação ao lugar, a um canto ou a um país, ou seja, a partir de uma mesma base as pessoas produzem coisas diferentes, inspiradas nos hábitos e características locais. Um exemplo que o autor dá é o de um jovem paulistano da região dos Jardins (SP) se identificando com o hip-hop, e, automaticamente, fazendo a ponte entre o centro e a periferia. Percebemos assim, que a cultura do hip-hop teve um poder discursivo ou simbólico que influenciou e modificou as condutas e ações do jovem paulistano, nos garantindo que é importante sabermos quem regula a cultura, pois “a regulação da cultura e a regulação através da cultura são, desta forma, íntima e profundamente interligadas” (HALL, 1976, p. 41).

Stangl e Pamponet Filho (2009) afirmam também que, com a internet, os limites de nossas fronteiras culturais são o resultado de nossas escolhas e que estas escolhas não são entre o bom e o mau gosto, mas sim entre um ou outro valor musical culturalmente compartilhado. Os autores acreditam que a música pode, dentro deste novo contexto, se desterritorializar e se multiculturalizar, permitindo reduzir a distância e o estranhamento entre culturas diferentes, apesar de a indústria cultural ainda criar barreiras e estratégias de massificação de produtos culturais.

Almeida e Pucci (2002, p. 24-25), discutindo a relação entre música e cultura, observam que atualmente se pode ouvir música de qualquer lugar em nossa própria casa e que a “música autóctone de tribos distantes está sendo usada pela música pop e eletrônica, e tem sido fácil encontrá-la”. Segundo as autoras, “esse processo é ambíguo, pois ao mesmo tempo que democratiza a música através dos meios tecnológicos, também enquadra estilos e gêneros diferentes em um mesmo balaio, sem análise criteriosa” (idem, 2002, p. 25).

Desta forma percebemos que existem múltiplos aspectos culturais envolvidos no sentir e no pensar a música. Apoiadas em Moraes (1983), Swanwick (2003) e Penna (2008) podemos sugerir que música é movimento, processo, sentimento, é tensão e relaxamento, organização e liberdade de abolir ordens, é controle e acaso, é uma forma de pensamento e de conhecimento, é invenção de linguagens que, embora autônomas, devem dialogar entre si, e que, como linguagem é culturalmente construída, diferenciando-se de cultura para cultura. Podemos entender também a cultura como “uma lógica particular, um sistema simbólico acionado pelos atores sociais a cada momento para dar sentido a suas experiências” (COHN, 2005, p.19), ou seja, algo que está sempre em formação e mudança. Por isso, usamos a referência a ‘culturas’, no plural. (CERTEAU, 1995).

Canclini (2008) também nos ajuda a pensar que, quando alguns conceitos irrompem com força, deslocam outros ou exigem reformulá-los, transformando as disciplinas ou os campos do conhecimento; daí a importância de falarmos dos processos de hibridação, como “um termo

de tradução entre mestiçagem, sincretismo, fusão e os outros vocábulos empregados para designar misturas particulares⁵⁰”.

Dentro da escola, normalmente muitos pertencem a diferentes territórios culturais. E segundo Penna (2008, p. 20), para que possamos compreender a música em toda a sua riqueza e complexidade, é preciso perceber o seu aspecto dinâmico e refletir que “o fazer musical não é o mesmo nos diversos momentos da história da humanidade ou nos diferentes povos, pois são diferenciados os princípios de organização dos sons”. Assim, estamos submetidos a nos roçar, mas não necessariamente a perder nossos contornos próprios, temos a possibilidade de produzir coisas diferentes e de nos inspirarmos também nos hábitos e características dos lugares culturais onde estamos, assim como de buscarmos entender as misturas particulares que se dão dentro de cada contexto.

Intriga-nos, entretanto, constatar que normalmente a escola não oportuniza a expressão dos hábitos musicais de seus alunos/as no ambiente escolar. Isso se torna problemático à medida que, sem compreender o que acontece nessa “realidade musical” cotidiana das crianças e dos jovens, talvez não seja possível superar os problemas tão freqüentemente apontados sobre a influência das mídias na cultura infantil, e menos ainda, conseguir mediar esses significados. Essa problematização nos trouxe a necessidade de procurar conhecer algumas definições, conceitos e diferenças musicais, a partir de autores capazes de complementar os conceitos teóricos necessários para a pesquisa sobre a influência das mídias na cultura infantil.

⁵⁰ Esta citação é encontrada em Canclini (2001) na Introdução à Edição, p. XXXIX.

Um dos tópicos dos estudos que faremos a seguir é a própria distinção entre música popular e música popular massiva. Canclini (1980, p. 49) afirma que

o caráter popular da arte não depende só do que seja visto por muitos espectadores, isto é, do consumo, mas que se devem levar em conta as três etapas do processo artístico. O sentido elitista, de massa ou popular é o resultado do modo como se realizam a produção, a distribuição e o consumo, e da participação ou exclusão das diferentes classes sociais no conjunto do processo.

Na concepção do autor (idem, p.49-50) “*Arte Elitista*” é a que tem origem na burguesia e privilegia a produção como gesto criador, é fetichizada, é original, cujo consumo se dá pelo recolhimento e pela elevação; “*Arte Popular*”, é produzida pela classe trabalhadora, pelo artista, que representa seus objetivos e interesses cujo consumo se dá pela fruição prazerosa e produtiva dos objetos criados; e finalmente “*Arte para as massas*”, que é aquela produzida pela classe dominante e baseia-se na distribuição, tendo por finalidade transmitir uma ideologia de consumo padronizado e fruição passiva. Neste caso, mais importante que a originalidade é a eficácia na transmissão.

Porém, Subtil (2007, p. 81) afirma que “o gosto musical, construído socialmente, não é privilégio de minorias e não mais diferencia classes sociais, gêneros ou idades”. Musicalmente, a “*Arte para as massas*” é chamada por Subtil (2003) pelo termo música midiática. A autora (idem, p. 3) opta pelo termo, por considerá-lo capaz de referir-se a “uma forma musical estabelecida que é característica do universo cultural e simbólico não só das crianças mas também do adultos pela ação da mídia massiva”, ou seja, ela afirma que música midiática é aquela consumida pelo sujeito para este fazer parte da

“tribo”, ou ainda, aquela que estimula o sujeito a aprender as coreografias, pois assim possibilita um pertencimento, uma forma de reconhecimento dentro de um grupo social ao qual se pertence.

Outra forma de classificar as diferenças existentes dentro da chamada Música Popular no contexto brasileiro, é a de Cardoso Filho e Janotti Junior (2006). Eles apresentam o conceito de *Música Popular* referindo-se àquela música que pressuporia uma série de valores, que é quase sempre definida como ‘obra autêntica’, ‘longe do esquemão’ ou como ‘produto não-comercial’. Segundo esses autores, a música popular firma-se, quase invariavelmente, a partir da negação do seu “outro” (a música popular massiva). Sua circulação se dá através da divulgação alternativa e normalmente por gravadoras independentes, de canções criativas e calcadas na ‘autenticidade’, segundo os autores. Porém, essas diferenças estão intimamente ligadas às formas de armazenamento e de distribuição midiática.

Cardoso Filho e Janotti Junior (2006) também apresentam o conceito de *Música Popular Massiva*, para designar aquela ligada ao desenvolvimento dos aparelhos de reprodução e gravação musical, calcada em fórmulas prontas, envolvendo as lógicas mercadológicas da indústria fonográfica, os suportes de circulação das canções e os diferentes modos de execução, audição e circulações audiovisuais relacionados a essa estrutura. Segundo os autores, a Música Popular Massiva privilegia o refrão como um modelo de fácil assimilação, que tem como objetivo sua memorização por parte do ouvinte e a participação do receptor no ato da audição. Para se consagrar como música massiva, os autores asseguram que é necessária também a sua circulação na TV, no cinema e na internet, onde se projetam a música e

sua respectiva performance, possibilitando e estimulando a que a audiência não consuma somente as sonoridades, mas também a performance virtual inscrita nos gêneros midiáticos.

É notável que as fronteiras entre a Música Popular e a Música Popular Massiva, dependendo do lugar de onde se vê, são rigorosas em alguns aspectos, porém, completamente permeáveis em outros. Acreditamos, por exemplo, que o fato de músicas eruditas acompanharem os desenhos de Walt Disney, ou de uma música com valor estético se tornar tema de novela ou de propaganda não a transforma em música popular massiva. Porém, parece-nos que utilizar o conceito de música midiática, conforme Subtil, ainda torna mais confusas essas diferenças. Por este motivo, a partir de agora, utilizaremos o conceito de Música Popular Massiva elaborado por Cardoso Filho e Janotti Junior para nos referirmos à música que é tema de novela ou que toca insistentemente nas rádios, nos obrigando a percebê-las em diferentes contextos sociais.

Do ponto de vista da Educação Musical, Souza (2000, p. 45) afirma que a globalização modificou a noção de música, com base na Teoria do Cotidiano (compreendida dentro de um sistema de valores, estruturas e organizações que são construídas historicamente), assegura que os hábitos cotidianos envolvem aprendizagem musical, pois desenvolvem preferências musicais e formação de hábitos e comportamentos auditivos. Nesta perspectiva, a autora (idem, p.177) argumenta que a Educação Musical deve considerar o ensino e a aprendizagem nos contextos sociais amplos, ouvindo

...os seus agentes a fim de verificar com que base operar em sala de aula, [...] (decidir) quais valores e tradições culturais devem ser incluídos e quais

devem ser excluídos; ou seja, quais formas de conhecer e aprender que devem ser privilegiadas.

Resumidamente, Souza (2000) afirma que os/as educadores/as precisam ter como objetivo a produção de uma consciência verdadeira, orientando-se pelos/as alunos/as, e decidindo a metodologia a ser usada em cada lugar e em cada situação, procurando conscientizar-se sobre diversos conteúdos e relativizar ideais estéticos e valores. Na concepção da autora (2007, p. 17-18), a música brasileira mostra as trocas culturais e a inexistência de binarismos (diferenças entre litoral/sertão ou morro/asfalto), desfazendo assim a rígida demarcação das fronteiras. Apresenta três exemplos de hibridismo: o primeiro seria um estilo musical que partindo do local busca o global e vice-versa. Um bom exemplo seria o trabalho de Carlinhos Brown, que criou um ritmo (a timbalada) e, utilizando tecnologias de ponta, mistura saberes cultos e populares. O segundo caso seria o de quando a cultura escapa do binarismo (popular/erudito; centro/ periferia etc.). Como exemplos, a autora apresenta os movimentos da música nordestina, destacando-se Lenine, que faz a fusão de ritmos jamaicanos com maranhenses, Chico César, Zeca Baleiro entre outros e o grupo mineiro Uakti, que mistura ritmos trazidos por escravos com percussões não convencionais. O terceiro caso seria o das músicas da produção musical das periferias dos centros urbanos, sendo um dos maiores exemplos a cultura hip-hop.

Com base nesses conceitos orientadores, vários trabalhos e posições teóricas têm investigados temas diversos relacionando música, mídias e cotidiano. Entre eles, destaca-se o livro “Aprender e ensinar música no cotidiano”, organizado por Souza (2008). A autora (idem, p. 9) inicia o livro explicando que as mídias deixaram de emitir

informações e passaram a ser “mídias comunicativas, de interação, que não apenas sustentam as múltiplas necessidades de comunicação, mas também as estimulam e apóiam”. Resumidamente, as contribuições dos outros autores incluem reflexões sobre a popularidade e a multifuncionalidade da música na vida do jovem (Correa; Lopes da Silva; Bozzetto), as funções da música (Ramos), a TV como contribuidora (Fialho, Araldi), a portabilidade como motivadora de diálogos (Ribas), o filme na escola (Gonçalves), a música trazendo a biografia do sujeito (Torres), as narrativas de docentes sobre a mídia (Louro), assim como a formação do/a profissional de música diante das novas questões (Teixeira) e os estudos que embasam as políticas públicas (Kleber).

Dentro de todo este contexto, podemos sugerir que não deixamos de vivenciar ou mesmo de experimentar a música popular massiva, pois a mesma se encontra nos contextos sociais do cotidiano, na TV, no rádio, nas propagandas, nos encontros festivos, etc. Diante disso, é possível imaginar que a música popular massiva também poderia ser aquela que possibilita ao sujeito experimentar autonomia, diversidade e autoria, não só nas possíveis construções de coreografias, mas também nas múltiplas interpretações e apropriações estéticas que possa fazer. A música popular massiva poderia tanto proporcionar ao sujeito se aproximar da imagem elaborada pelo compositor como se afastar da possibilidade de aquela imagem se concretizar na sua realidade. Martín-Barbero⁵¹, por exemplo, apresenta a história contada por uma pesquisadora chilena. Neste relato, as mulheres ouvidas pela pesquisadora diziam que nas propagandas de televisão aparecem traços

⁵¹ In: www.rodaviva.fapesp.br (Programa Memória Roda Viva) Disponível em 24-06-2009, possuindo como foco seu livro: “Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia”.

da mulher branca rica, e as mulheres chilenas do povo aparecem apenas em propagandas de sabão ou de produtos de cozinha. Desta forma, as mulheres afirmam que se por um lado não se reconhecem nos anúncios, por outro se reconhecem quando a publicidade as faz lembrar que possuem o direito de serem bonitas e despertar desejo em seus maridos. Neste caso, segundo as mulheres, a publicidade nega-as por um lado, mas as incita por outro.

Mas e a escola? Está “livre” desta experiência de conviver com a música popular massiva entre seus muros? Parece que não, pois a encontramos entre os/as alunos/as com bastante ênfase e assumindo diferentes significados, assim como também entre os/as professores/as, com seus celulares, nas conversas sobre a novela ou o filme preferido, nos shows ou clipes a que assistem. Porém ainda nos cabem outras questões. Estaria a escola preparada para ouvir e pensar com propriedade crítica essa música? Estaria o/a professor/a (pelo menos os/as da área de educação musical) atualizado/a metodologicamente em relação as propostas de ações com as músicas das crianças? Quais as mediações possíveis no ensino fundamental? O trabalho em parceria (entre especialista e professor/a de sala) ampliaria as possibilidades de mediação?

No momento não temos respostas. Porém, asseguramos que é possível imaginar professores/as questionadores/as, que não se limitem aos conteúdos pré-estabelecidos e busquem de diferentes maneiras entenderem a influência das mídias na experiência cultural das crianças.

2.4.2. Meios de Comunicação e o Popular: um breve levantamento.

A comunicação se tornou questão de mediações mais que de meios, questão de cultura e, portanto, não só de conhecimento, mas de reconhecimento, como assegura Martín-Barbero (2008). Para o autor, os grafites ou pichações são exemplos da criatividade estética popular na cidade, e a música se constitui num processo de reelaborações e montagens onde a “apropriação e a reelaboração musical se ligam ou respondem a movimentos de constituição de novas identidades sociais” (MARTÍN-BARBERO, 2008, p. 279).

Ampliando nossa investigação, apresentaremos um breve levantamento das dissertações e teses disponíveis no site da ABEM que se referem aos meios de comunicação e ao popular, procurando desta forma mapear a dedicação dos/as educadores/as musicais a este novo contexto.

Buscamos, entre as 385 teses catalogadas e disponíveis no site da Abem⁵², dois caminhos: as teses que nos remetessem aos meios de comunicação (mídia e novas tecnologias), e as que nos remetessem ao popular, por sua denominação ficar

...atribuída à cultura de massa [...], não só aquilo que culturalmente produzem as massas, mas também o que consomem, aquilo de que se alimentam, [...], como algo ligado à modernidade, à mestiçagem e à complexidade do urbano (MARTÍN-BARBERO, 2008, p. 70).

⁵² <http://www.abemeducacaomusical.org.br/teses>. Organização de Fernandes (2006). Acesso em 21-10-2008.

Encontramos 31 teses sobre meios de comunicação e 27 teses sobre o popular, totalizando assim 58 teses, ou seja, 15,06% do total de teses cadastradas no site da Abem. Cabe aqui ressaltar, que esta “classificação” não significa necessariamente que o autor de cada uma tenha focado seu olhar exclusivamente para os temas aos quais esta pesquisa se propõe.

Classificamos na categoria “meios de comunicação” os temas que continham como palavras-chaves: mídia, web, internet, tecnologias, computador (ou microcomputadores ou computacional), informática, softwares, [educação] à distância, TV (ou televisivo), radio, chats, clips, sistema e programação.

Dentre as 58 teses que abordam os “meios de comunicação” (31 teses ou 53,44%), destacam-se a UFRGS⁵³ com 9 teses, em seguida a USP⁵⁴, e o CBM⁵⁵ com 3 teses cada uma. Com 2 teses encontramos a Unicamp⁵⁶, a UFPB⁵⁷, a UNESP⁵⁸, e a Unirio⁵⁹. Já com apenas 1 tese aparecem as universidades: UFPE⁶⁰, PUC-SP⁶¹, UFSC⁶², UnB⁶³ e Unisinos⁶⁴.

Em um segundo momento, observamos que essas 31 teses entendiam as mídias através de três perspectivas distintas: como ferramenta pedagógica (18 teses); como possibilidade de educação

⁵³ UFRGS- Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

⁵⁴ USP- Universidade de São Paulo.

⁵⁵ CBM- Conservatório Brasileiro de Música.

⁵⁶ Unicamp- Universidade Estadual de Campinas.

⁵⁷ UFPB- Universidade Federal da Paraíba.

⁵⁸ Unesp- Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”.

⁵⁹ Unirio- Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

⁶⁰ UFPE- Universidade Federal de Pernambuco.

⁶¹ PUC-SP- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

⁶² UFSC- Universidade Federal de Santa Catarina.

⁶³ UnB- Universidade de Brasília.

⁶⁴ Unisinos- Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

continuada (5 teses); e como relação entre os meios de comunicação e a cultura (8 teses). O ano de 2002 destaca-se com aquele com o maior número de produções focadas nas mídias como ferramenta pedagógica, com 5 teses (nas quais 2 são da Unirio) e como possibilidade de educação continuada com 2 teses (destacando-se a USP).

Embora acreditemos na importância do uso do computador como ferramenta pedagógica, como auxílio à percepção musical e ao ato de compor, consideramos que esta possibilidade ainda é bastante remota no espaço escolar, não cabendo aqui maiores reflexões sobre o tema. Além disso, a formação continuada não se refere única e exclusivamente ao ambiente da escola básica, entretanto ela é uma ferramenta bastante interessante e passível de ser utilizada na educação como um todo, possibilitando trocas de conhecimentos e experiências entre educadores/as e educandos/as, assim como entre os educadores/as de forma geral.

Para nosso objeto de estudo, as teses que se referem à observação dos meios de comunicação na cultura (2 teses voltadas para a TV, 2 para o rádio, 1 para vídeo clipes, 1 para chats, e 2 para a mídia eletrônica e sua influência desta na cultura) parecem-nos possibilitar a identificação de qual meio é mais influente nas diferentes culturas e como isto se dá e se transforma no cotidiano. Correa⁶⁵ (2000), por exemplo, mostra como os/as jovens treinam insistentemente a mesma música junto aos seus computadores, aprendendo violão via internet. Apesar de o autor focar seu trabalho na auto-aprendizagem, para esta pesquisa, interessa-nos pensar sobre as possibilidades de professores mediadores, então perguntamos: Fariam este treino insistente a pedido

⁶⁵ Não está na relação dos classificados, pois não contém nenhuma das palavras-chave estipuladas nesta pesquisa.

de um/a professor/a? O que os move a passar horas e horas, sozinhos/as, junto ao PC?

Inserimos na categoria “popular” os trabalhos que continham como palavras-chave: música popular brasileira ou cultura popular, samba, maracatu, choro, capoeira, catira, hip-hop e DJs. Dentre as 58 teses, com ênfase na dimensão popular (27 teses ou 46,55%), destacam-se a UFBA⁶⁶ com 4 teses, e em seguida, com 3 teses, a Unirio, o CBM, a UFRJ⁶⁷ e a UFRGS. Com 2 teses, a UNESP, a UFSCAR⁶⁸, e a UNIMEP⁶⁹. Com apenas 1 tese, as Universidades: UFG⁷⁰, UFPB, UFU⁷¹, UFAM⁷² e UFPR⁷³.

Em um segundo momento, optamos por separar as teses em termos de estilos musicais. Desta forma, encontramos com a palavra-chave *samba* 7 teses (sendo que a Unirio contempla 2), com a palavra-chave *capoeira* 3 teses, com a palavra *choro* 2 teses, e com apenas 1 tese as palavras *catira*, *maracatu*, *hip-hop* e *DJs*. O ano de 1998 e o ano de 2002 são os anos que mais aparecem produções, dentro da categoria “popular”, com 5 teses em cada.

Utilizando a palavra-chave *popular*, encontramos 11 teses. Porém, neste caso, há uma distinção entre elas, pois 3 teses referem-se à MPB (Música Popular Brasileira), 3 teses à Música Popular, e as 5 restantes tratam de cultura, de dança e de educação, entre outros. Neste caso, não se sobressai nenhuma Universidade, porém, com no máximo 2 teses, aparecem a UFRJ e a UNIMEP.

⁶⁶ UFBA- Universidade Federal da Bahia.

⁶⁷ UFRJ- Universidade Federal do Rio de Janeiro.

⁶⁸ UFSCAR- Universidade Federal de São Carlos.

⁶⁹ UNIMEP- Universidade Metodista de Piracicaba.

⁷⁰ UFG- Universidade Federal de Goiás.

⁷¹ UFU- Universidade Federal de Uberlândia.

⁷² UFAM- Universidade Federal do Amazonas.

⁷³ UFPR- Universidade Federal do Paraná.

Observamos, assim, o interessante foco na cultura de massa, acreditando que quando falamos sobre samba, capoeira, maracatu, choro e música popular de forma geral, estamos falando do cotidiano de algumas pessoas, ou seja, do que se vive e do que se escuta, independente da mercantilização musical. Desta forma, evidencia-se a importância de percebermos, como educadores/as, o público a que estamos atendendo, e proporcionarmos trocas de experiências dentro deste universo. Gomes⁷⁴ (1998), por exemplo, nos mostra “como” os músicos de rua aprendem e “como” isto é passado para seus familiares, fazendo-nos refletir sobre a importância de levarmos para dentro de sala de aula a cultura familiar.

Conhecendo a situação do campo e a produção selecionada (58 teses), percebemos que os cursos de pós-graduação em Música destacam-se, com 26 teses, vindo em seguida o campo da Educação, com 18 teses, e em terceiro lugar os cursos de Engenharia Elétrica e Ciências da Computação.

A partir da pesquisa que realizamos, constatamos que a UFRGS se tornou um forte referencial no país para quem quer estudar a relação da música com os meios de comunicação, devido ao grande número de teses que ali se referem ao tema. Este dado nos fez observar que aquela Universidade é pioneira na implantação da disciplina de Tecnologia Aplicada no seu currículo de licenciatura em música, incentivando de alguma forma seus alunos a outros olhares e a outras pesquisas.

Percebemos que a cultura popular é algo muito forte no estudo de música na UFBA, pois seus temas (samba, capoeira, maracatu e

⁷⁴ Não está na relação dos classificados, pois não contém nenhuma palavra-chave estipulada nesta pesquisa.

choro) demonstram a preocupação em estudar o que os/as rodeia, o que os/as envolve e o que é preciso entender de forma reflexiva e intencional naquele ambiente.

Nesta perspectiva, sugerimos que os/as professores/as de música não devem obviamente desmerecer a importância da cultura letrada, mas reivindicar e valorizar a presença da cultura oral e da audiovisual, acreditando que a escola precisa se inserir nos processos de mudanças que acontecem na sociedade contemporânea, mudando assim o papel do/a professor/a.

Provisoriamente, podemos concluir que este breve levantamento nos ajudou na contextualização de nosso objeto de estudo, e que a partir daqui, podemos dar asas às nossas imaginações, nos tornarmos mais provocadores/as, abertos/as e insistentes na importância dos trabalhos em parceria. Acreditamos que o diálogo intencional entre os/as profissionais dos diferentes campos possa favorecer o reconhecimento das diferentes culturas presentes na escola e em seu contexto e tornar as experiências escolares de todos/as ainda mais significativas.

2.4.3. Mídia-Educação e Música.

Durante muito tempo as mídias foram bastante ignoradas pela escola. Isso, apesar de autores como Paulo Freire desde a década de 60 enfatizarem a necessidade do/a educador/a valorizar a dimensão comunicativa de seu trabalho. Nesta perspectiva, o objetivo do trabalho educativo torna-se o de transformar a informação em conhecimento, tanto para alunos/as como para professores/as. Na proposta do Freire ao

utilizar vários meios e diferentes suportes, o/a professor/a pode contribuir para a constituição de sujeitos mais preparados para interagir plenamente com o mundo.

Mas afinal, que mundo é esse? Segundo Melo e Tosta (2008, p. 53)

Esse mundo é traduzido em uma realidade atravessada pela mídia, cujos profissionais, cada vez mais especializados, cumprem a tarefa de editar a realidade, fazer a “montagem” do mundo, a partir de supressões, acréscimos, destaques, ou simulando realidades que prescindem propriamente de serem reais, de existirem, para adquirirem ares de veracidade.

Pelos mais variados motivos, alguns pesquisadores/as acreditam ser fundamental uma resignificação das ações educativas, onde a compreensão das mídias, de sua complexidade, seus benefícios, riscos, acessos, seus aspectos de inclusão e exclusão se torna necessária também dentro do contexto escolar. Silverstone (2002, p. 13), por exemplo, propõe o estudo da mídia como “algo que contribui para a nossa variável forma de compreender o mundo, de produzir e partilhar seus significados”. Propõe desta forma investigar o papel da mídia na formação da experiência e vice-versa, e entrar mais fundo no exame daquilo que constitui a experiência.

Na visão de Canclini (2008, p. 289) a mídia se torna constituinte dominante do sentido “público” da cidade e às vezes também contribui para superar a fragmentação. Dentro desta concepção, a escola tem utilizado a mídia para superar a fragmentação ali existente? Como é que a escola aborda a mídia? Seria possível que, de forma crítica, reflexiva e intencional, a cultura das mídias fosse levada para dentro do ambiente escolar?

Martín-Barbero (2004, 2004a), pelo viés da comunicação, provoca o sistema educativo, pois ao invés de apontar diretrizes pedagógicas em relação ao “como” as mídias deveriam ser inseridas na escola, ele denuncia a postura defensiva da escola frente aos processos de comunicação que hoje dinamizam a sociedade, dizendo que a escola reduz a comunicação educativa à instrumentalização. O autor (2004a, p.63) insiste que a escola precisa se inserir nos processos de mudanças que acontecem na sociedade contemporânea, não desmerecendo a cultura letrada, mas reivindicando a seu lado a presença da cultura oral e da audiovisual. Neste novo panorama o/a professor/a deve ser

...formulador de problemas, provocador de interrogações, coordenador de equipes de trabalho, sistematizador de experiências, e memória viva de uma educação que, em lugar de aferrar-se ao passado, destaca e possibilita o diálogo entre culturas e gerações (ibidem, 2004, p. 353- 354).

Para possibilitar essas mudanças, Martín-Barbero (2004) constata ser necessário investir nos recursos humanos, devendo a escola assumir os desafios das novas linguagens e dos novos saberes, investir na construção de jovens com cultura política e com mentalidades críticas, questionadoras, desajustadoras do acomodamento; e desenvolver sujeitos autônomos, entendendo que os/as jovens devam ser livres, capazes de ler a publicidade, capazes de se distanciar criticamente da arte que está na moda, dos livros da moda, etc.

Será que nós, enquanto educadores/as, estamos abertos para estas mudanças? Será que buscamos no dia-a-dia a observação e o reconhecimento do saber dos/as alunos/as? Em que medida permitimos a liberdade musical de nossos/as alunos/as? Quais seriam as mediações

possíveis neste sentido? Poderia a Mídia-Educação nos ajudar a fazer, criar e refletir sobre música? Do ponto de vista do/a educador/a musical, quando e com quem faremos parceria para realizarmos projetos tão amplos?

Mais uma vez, não temos respostas para as questões acima. Talvez não cheguemos a tê-las. Porém, pesquisas e práticas já realizadas podem nos ajudar a ir além dos pressupostos já conhecidos.

No contexto musical, por exemplo, encontramos variados e diversificados projetos ligados à educação, basta observarmos as comunicações realizadas nos Anais da ABEM. Entre eles, também encontramos muitos projetos específicos de flauta-doce, de percussão corporal, de corais etc. Não negamos a importância e nem a pertinência de tais projetos no ambiente escolar, porém nos questionamos sobre se a escola ainda é apenas o espaço para a alfabetização e a instrumentalização das crianças.

Vale ressaltar que não pretendemos negar a alfabetização musical dentro do espaço escolar, visto que muitas crianças só terão acesso a ela neste local. Apenas queremos sugerir que o trabalho em parceria, ou cooperativo entre os/as professores/as e o trabalho com a mídia-educação talvez pudesse contribuir para o desenvolvimento das atividades musicais no espaço escolar. Para isso acontecer será necessária, segundo Kincheloe (*apud* Souza, 2000, p. 180) “uma formação de professores que os prepare para a incerteza”.

Nesta perspectiva, Souza apresenta como competências necessárias ao/à educador/a musical: as habilidades específicas (Performance Instrumental, Musicologia e Teoria Musical) assim como a possibilidade de atuar como um/a “mediador/a”, e ter a sensibilidade

social e a preocupação em “ouvir o mundo”, tendo a pesquisa como cerne da formação profissional. Entendemos assim, que a pesquisa estará presente não só na nossa formação (acadêmica), mas percorrendo nossa atuação profissional e possibilitando diferentes diálogos com outras linguagens, dentre elas as mídias.

Lima, Beyer e Flores (2010), por exemplo, contam uma experiência com alunos/as do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da UFRGS. A área de música em parceria com o Laboratório de Computação Musical do Instituto de Informática possibilitou aos alunos a utilização de ferramentas da Web, diferentes mídias cotidianas (softwares livres/gratuitos de música para edição, composição/produção, tratamento e conversão de arquivos sonoros: Kristal, Audacity, Coagula e Caotica; Aparelhos MP3/MP4 e celulares com recursos de gravação/captação/armazenamento sonoro. Neste contexto, verificaram que

Ao professor não cabe apenas o papel passivo de assistente, mas sim o de fomentador em tempo integral de reflexões sobre as ações e decisões dos alunos, levando-os a realizar relações entre estas decisões, ações, pesquisas, informações acessadas, produções e os saberes construídos anteriormente em música e em outras áreas do conhecimento (LIMA, BEYER e FLORES, 2010, p. 160).

Na perspectiva da Mídia-Educação⁷⁵, outros pesquisadores/as (como Buckingham, Fantin e Rivoltella) nos ajudam a pensar que no contexto escolar, a proposta pedagógica (provenha de qualquer área do conhecimento) não deve se limitar à decodificação alfabética e sim a

⁷⁵ Segundo Fantin (2006, p. 37), vale lembrar que Mídia-Educação pode ser compreendida “como práxis educativa com um campo metodológico e de intervenção didática; e como instância de reflexão teórica sobre esta práxis”, possibilitando o desafio de reaproximar cultura, educação e cidadania.

apropriação de diferentes linguagens. Nesta perspectiva, Fantin (2008) afirma que não basta assegurar a participação e a autoria dos alunos/as no âmbito das tecnologias, sendo necessária a interação com todos os objetos que alimentam o pensar e o fazer, como livros, filmes, apresentações musicais, exposições, sites da Internet, entre outros. Sugere a autora (*idem*, p. 71) problematizar e refletir sobre os objetivos e as mediações sociais para que não nos tornemos apenas consumidores/as, mas também para que possamos “discutir a complexa questão da qualidade, da construção do gosto e do que essas produções significam na sociedade contemporânea”, possibilitando uma mediação significativa, crítica, sensível e informada, com critérios para a seleção desta ou de outra obra.

Rivoltella (*apud* Fantin, 2006, p. 85), propõe que se trabalhe com Mídia-Educação em três dimensões: “com, sobre e através” dos meios, onde trabalhar “com” os meios seria o seu uso enquanto ferramentas e recursos (contexto metodológico ou tecnológico); trabalhar “sobre” os meios significaria interpretar, discutir e avaliar seus conteúdos, linguagens etc. (contexto crítico); e trabalhar “através” dos meios seria utilizar as mídias como forma de expressão e autoria (contexto produtivo).

Buckingham (2005, p. 53-69), por sua vez, apresenta de maneira simples e bastante didática quatro chaves conceituais para se estudar as mídias, que são: Produção, Linguagem, Representação e Audiência. No caso da Audiência, que a princípio faria um diálogo mais fluente com a educação musical, o autor sugere olhar para como as audiências são objetivadas e medidas, e como elas circulam e são distribuídas, assim como os diferentes caminhos com que cada indivíduo

ou grupo social as usa, interpretando-as e respondendo a elas. Desta forma, propõe olhar para:

- o *Endereçamento* (Como a mídia fala para o público? Quais os assuntos da mídia que exercem poder sobre a audiência?);

- a *Circulação* (Como fazer pesquisa de audiência da mídia? Como as audiências sabem o que está disponível?);

- os *Usos* (Como a audiência usa a mídia em sua vida cotidiana? Quais são seus hábitos e tendências de uso?);

- a *Produção de sentido* (Como as audiências interpretam a mídia? Que significados produzem a partir dela?)

-os *Prazeres* (Quais os prazeres que os receptores obtêm com a mídia? Do que eles gostam ou não gostam?) e;

- *Diferenças sociais* (Quais são os papéis de gênero, classe social, idade e contexto étnico presentes na audiência?)

Fantin (2006, p. 184) também nos evidencia “alguns pressupostos sobre as qualidades [...] que podem orientar escolhas em contextos formativos”. A autora opta pela figura de um leque (idem, p. 186) para representar as diferentes possibilidades de critérios de qualidade.

Não é objetivo inicial deste trabalho sistematizar critérios de qualidade para pensar critérios de escolha e de análise da música midiática no contexto dos anos iniciais, visto a complexidade que envolveria uma tal proposta. Porém, como desafio pessoal, ofereço aos/às professores/as dos anos iniciais um pequeno roteiro para promover a discussão, a atenção e a reflexão das crianças sobre sua relação com as músicas que ouvem.

- 1- O que a música diz?
- 2- Para quem ela fala? Para crianças da sua idade ou para pessoas mais velhas?
- 3- O que você sente ao ouvi-la?
- 4- Onde, como e com quem você teve acesso a essa música?
- 5- Ela toca muito no rádio? Ou na TV? Por que você acha que isso acontece?
- 6- Alguém da sua família também escuta bastante essa música?
- 7- Você sabe quais são os instrumentos usados na música?
- 8- Existe algum instrumento na música de que você gosta mais?
- 9- A música tem um refrão?
- 10- Em que ela se assemelha ou se diferencia das músicas ouvida na escola?

Nossa intenção não é apresentar respostas, alternativas, ou fechar propostas pedagógicas, e sim favorecer a reflexão sobre a ampliação dos nossos repertórios, dos conteúdos, das diferentes estratégias às quais podemos estar abertos, insistindo apenas em que as propostas não sejam fragmentadas, ou melhor, que a música não esteja presente apenas dentro da sala de música, mas que percorra outros espaços, que dialogue com outras linguagens e com outros/as professores/as.

Insistimos ainda em que o espaço escolar é um território fértil para que haja estas trocas, reflexões e, por que não, a construção de algumas compreensões e sugestões de novos rumos, novos trabalhos, e

em que somente acontecerão mudanças se os/as professores/as estiverem mais abertos às pessoas com quem convivem e ao próprio mundo do qual participam.

Desta forma, convidamos o/a leitor/a a construir uma barca, que possa entre milhões de outras barcas, estar aberta às correntes, aos ventos contrários, mas não delimitar fronteiras. Assim, a pesquisa de campo apresentada a seguir, é um convite a conhecer e compreender as perspectivas de trabalhos em parceria entre os/as professores/as dos anos iniciais e os/as especialistas em música, através de seus medos, incertezas, e realidades do cotidiano.

3. PONTO DE ENCONTRO

Desejo a vocês uma boa viagem. Lembrem-se do dito do João: “A coisa não está nem na partida e nem na chegada, mas na travessia...” Se, no meio da viagem, sentirem enjoô ou não gostarem dos cenários, puxem a alavanca de emergência e caiam fora. Se, depois de chegar lá, ouvirem falar de um destino mais alegre, ponham a mochila nas costas, e procurem um outro destino. *Carpe diem!* (RUBEM ALVES, 2002, p. 46, grifos do autor).

Neste capítulo, apresentarei o relato da pesquisa empírica, incluindo os caminhos para se chegar à escola onde se deu a pesquisa, as observações, coleta de dados e transcrições das entrevistas.

Este capítulo será apresentado em 3 seções: A entrada no campo de pesquisa, A Música nos anos Iniciais da escola Alfa- Florianópolis e as Considerações Finais.

3.1. A ENTRADA NO CAMPO DE PESQUISA

A escolha de buscar tentar compreender uma prática musical que eu vivenciei e que acredito ser necessária, no trabalho de outro/a profissional, sendo este dos anos iniciais da RME de Florianópolis, já era por si só um grande desafio pessoal. Primeiramente eu precisava romper barreiras burocráticas e, através de alguns colegas conhecidos da área que conhecia na cidade, aproximar-me das pessoas que poderiam fazer parte da pesquisa. Em seguida, descobri que a música não faz parte institucional dos anos iniciais da RME de Florianópolis, acontecendo esporadicamente em algumas escolas. Este fato restringiu ainda mais o âmbito desta pesquisa.

Assim, esta seção é um pequeno relato de como me aproximei de diferentes práticas musicais realizadas na rede e de como cheguei à escola Alfa. Realizei estes primeiros contatos entre junho e outubro de 2009. Entrevistei na época 10 profissionais da RME, incluindo professores/as de diferentes áreas e um/a profissional da rede pública federal. Este material foi apresentado na qualificação do trabalho, e por orientação da banca, se estreitou a partir de alguns critérios.

Para a apresentação final do trabalho, escolhi dividir esta etapa em três subitens. Em cada um deles, escolhi pessoas que ofereciam dados e relatos considerados mais interessantes e pertinentes a este trabalho, totalizando assim 5 entrevistas de professores/as da RME de Florianópolis. Os dados estatísticos do número de professores/as que atuam na RME foram fornecidos por dois/duas professores/as especialistas em música atualmente em exercício na Secretaria do Município (2009/2010).

3.1.1. Visões Panorâmicas.

As informações aqui contidas foram realizadas a partir de entrevistas com dois/duas profissionais especialistas da área de música. A entrevista com o/a professor/a especialista 1 aconteceu em 08-06-2009 e, com o/a professor/a especialista 2, foi realizada uma entrevista no dia 21-09-2009 por telefone e depois uma entrevista pessoalmente no dia 23-02-2010, para maiores detalhes ou esclarecimentos. Neste caso específico, quando eu me referir à entrevista por telefone, indicarei a data; caso contrário, entende-se a data de 23-02-2010.

A RME de Florianópolis possui 37 escolas municipais. A disciplina de Arte (Música, Teatro e Artes Visuais) percorre oficialmente o Ensino Fundamental II. Em 2009, a Música estava presente em cinco escolas no Ensino Fundamental II e em duas escolas nos anos iniciais do Fundamental (o que aconteceu de forma experimental). Em 2010, a Música está presente em 11 escolas no Ensino Fundamental II, e nos anos iniciais, ela continua nas duas mesmas escolas do ano anterior.

A prefeitura também oferece as Oficinas de Educação Integrada, que apresentam como proposta “atividades educativas, sócio-integradoras, realizadas no turno e contra turno da escola regular, alicerçadas num currículo/proposta pedagógica com foco na diversidade e na aprendizagem” (SILVA; IMMIG, 2008, p.22). Nesta proposta de educação integral, a música participa dos projetos designados “Nossa Rede Encanta”.

Em relação às orientações pedagógico/musicais a RME de Florianópolis, até o ano de 2008, oferecia um/a único/a assessor/a, sendo este/a, responsável pelas 3 modalidades artísticas. Em 2009, a área de Artes foi contemplada pela Prefeitura com a possibilidade de uma assessoria especializada para música e outra para teatro. Na visão do professor entrevistado, a diferença entre as orientações foi que

[O primeiro assessor] dava assessoria pra todos os profissionais de Artes. Teve algumas críticas das outras áreas, pois ele não sabia muito...mas também é complicado, né?, são muitas linguagens!!![...] Aí, eu falei: eu não vou falar de artes plásticas porque eu não sei nada e vai acontecer exatamente a mesma coisa que antes....é uma insatisfação de determinadas áreas e você não vai produzir nada. Aí veio o assessor de teatro e juntos nós ficamos responsáveis pelas questões

burocráticas das plásticas, vamos dizer, responder...mas quem fazia as formações de plástica foi a Udesc. (EE. PE2, p.1)⁷⁶.

Porém, em 2010 ocorreu uma nova mudança estrutural na Prefeitura e até abril/2010 não foi indicado/a nenhum/a professor/a especialista em música como assessor/a pedagógico/a. O/a assessor/a de música de 2008 retornou à sala de aula, e o/a assessor/a de 2010 foi transferido/a para outro departamento, com outra função. O/a assessor/a de teatro/2009 permaneceu no cargo, porém vai

Assessorar 6 escolas, e lá ele vai olhar Geografia, a Matemática, o Português... O assessor de um ano pro outro, de uma hora pra outra virou um cara que entende de tudo... ele vai ter que acompanhar a escola, a demanda que vier da escola e vai trazer pra secretaria e sei lá! É uma grande mudança!!! A escola vai ficar sabendo quem será seu assessor... esta estrutura está sendo implantada.(EE. PE2, p. 4).

A área de música em 2009 possuía 7 professores especializados atuando junto à RME de Florianópolis⁷⁷, dentro da grade curricular e, em 2010 possui 10 professores⁷⁸ atuando. Este número sempre varia de um ano para o outro, pois “A prefeitura não abre concurso para efetivar desde 2003. A rede tem mais da metade do quadro [de funcionários] de substituto” (EE. PE1- p.7)⁷⁹. Isto significa dizer, segundo o professor, que todos os anos, a Prefeitura abre concurso para substituição e dependendo de sua classificação, realiza a escolha desta ou de outra escola.

⁷⁶ EE. PE2- Entrevista Exploratória Professor/a Especialista 2.

⁷⁷ Dados oferecidos em EE. PE2, p. 2 em 21-09-2009.

⁷⁸ Dados oferecidos pelo/a assessor/a de teatro e professor/a de música- Secretaria da Educação por e-mail.

⁷⁹ EE. PE1-Entrevista Exploratória Professor/a Especialista 1.

A não permanência do/a professor/a na mesma escola apresenta algumas conseqüências pedagógicas negativas, como a falta de responsabilidade pela continuidade dos projetos, o desapego aos alunos/as (que se tornam sempre passageiros/as), o desinteresse pelos laços profissionais e até afetivos com a equipe da escola. Percebe-se que as sucessivas mudanças de escolas proporcionam certo cansaço no/a professor/a de música entrevistado/a por sempre trabalhar “parâmetros do som”. Assim, o/a professor/a argumenta que

Trabalhar com substituto é um problema! Todo ano, muda tudo, né? É ruim pra escola, é ruim pras crianças, é ruim para os professores. Mas enfim, eu acredito que esta perspectiva vai mudar também, porque eu não sei exatamente qual instancia da lei agora, uma determinação... onde que se pode trabalhar com apenas 10% de substituto, né? Então, eu acredito que, não sei exatamente de onde surgiu isso....se foi do MEC ou foi algo local, mas sei que eu ouvi isso. É uma lei onde se tem que trabalhar apenas com 10% de substituto. Eu acho que isso seria uma ótima... perspectiva! (EE. PE1- p.10).

Realmente o/a professor/a estava com informações corretas e no final de 2009 houve concurso na Prefeitura para efetivação de professores/as, porém, na área de música, apenas um/a candidato/a conseguiu se efetivar.

É de compreensão do/a professor/a especialista 1 (p. 3), que a proposta pedagógica do município na disciplina de Arte (oferecida para o Ensino Fundamental- 5ª a 8ª série) é combater a monodisciplinaridade, propondo, desta forma, que pela manhã atue na escola um/a profissional de artes visuais (por ex.), e à tarde um/a profissional de música. Isto significa dizer que o município busca oferecer duas linguagens para uma

mesma comunidade, e que o/a professor/a de música, para trabalhar 40 horas no município, normalmente precisa atuar em duas escolas diferentes. Isto causa reclamações, segundo o/a professor/a, porém, ele afirma: “eu acredito que é uma perspectiva interessante [pois], na comunidade você tem mais do que uma arte” (EE. PE1, p.3).

Como exemplo, o/a professor/a cita duas escolas (Osmar Cunha e Escola do Rio Vermelho) que já vivenciaram a possibilidade de oferecer as quatro modalidades. Assim, encantei-me pela possibilidade do diálogo, do trabalho cooperativo, pelo menos entre as diferentes modalidades de Arte. Mas, o/a professor/a relata que as modalidades presentes nas escolas (na época) não dialogavam entre si, e, pelo contrário, criaram muitas discussões e até ‘brigas’ pelo espaço físico.

Um nem falava com o outro, ficavam brigando pela sala de artes..são coisas muito complicadas... e o que nós temos que aprender disso? Que o poder público tem que pensar no que é mais apropriado para a comunidade, e que essa pluralidade é necessária. [...] Você nunca vai ter integração se você não tiver mais que um profissional na área. [...] Há uma resistência por parte dos profissionais (EE. PE1, p. 4).

Como ponto positivo, fiquei sabendo que há 11 anos a Escola do Ribeirão mantém o/a mesmo/a profissional (efetivo/a) da área de música (5ª a 8ª série), garantindo assim o desenvolvimento e continuidade de um trabalho.

Ele/a é um caso à parte! É o único caso de alguém na prefeitura que está tanto tempo em uma mesma escola. É claro que ele/a conseguiu conquistar muitas coisas que outros profissionais não conseguem... Os outros profissionais estão todo ano trocando de escola... Jamais vai conseguir ter um trabalho como o dele/a! Nem vai ter essa chance. (EE. PE1, p. 8).

Já nos anos iniciais, em diferentes épocas, a Prefeitura manteve algumas aulas de música (normalmente em 2 escolas) de forma experimental. Relata-se que uma das primeiras experiências no norte da Ilha foi analisada pela secretaria da educação como sendo um investimento financeiro que não mostrou ‘qualidade musical’. Esta perspectiva ficou condicionada à formação do/a profissional da época (não especialista em música). Mesmo assim, essa prática da Prefeitura ainda se mantém, acontecendo de forma curricular em duas escolas no ano de 2009 e de 2010.

Essa questão de formação profissional sempre foi polêmica. Institucionalmente, a LDB/96 salienta a necessidade de formação profissional do/a professor/a. Além dessa formação, os/as professores/as da RME de Florianópolis são convocados/as pela Prefeitura a uma formação continuada, com encontros de 4 a 8 horas uma vez por mês. A adesão e a valorização deste espaço por parte dos/as próprios/as profissionais também aparece de forma conflituosa. Um/a dos/das profissionais que entrevistei afirma que os/as professores/as da área de música não participam e não tem interesse, pois as pessoas são convocadas para a reunião, mas “muita gente não vai e, não acontece nada com quem não vai. Mas, não tem que acontecer mesmo! Ficar lá na formação amarrado, [...] não vale a pena! Melhor ir fazer outra coisa” (EE. PE1, p.4). Por outro lado, o/a outro/a profissional assume sua ausência nas reuniões, mas valoriza seus/suas colegas que sempre participam, garantindo que

Os professores realmente se juntaram, trabalharam junto [...] porque eles já vinham mais tempo com reuniões pedagógicas né?[...] Eu não vinha muito,

então [neste ano] a gente discutiu, eles trouxeram as experiências deles, pois eles estão até mais envolvidos na Educação, e eu estou simplesmente [...], fazendo junto (EE. PE2, p.1).

Às vezes, a concepção de formação dos/das professores/as não está relacionada ao documento (diploma) e sim relacionada com o tipo de curso e de Universidade que cada profissional escolhe para manter algum vínculo. O/a professor/a entrevistado/a assegura que “na nossa rede, a maior parte dos profissionais tem pós-graduação. Tem mesmo. É especialização feita por internet... muitos... muitos.” (EE. PE1, p. 6). O/a professor/a assegura que os cursos são realizados sem critério qualitativo e sim, para cumprir as exigências para o ‘plano de carreira’ oferecido pela Prefeitura.

[...] nessa rede, todo mundo tem pós- graduação. Claro! Todo muito vai lá... faz um cursinho, uma especialização... pra ganhar um pouco mais! Existe um plano de carreira e por isso, todo mundo diz: pra que curso de formação [continuada]? Nossa rede é qualificada! Só que quando você vai ler a pós graduação da pessoa, você vai ver que é aquela pós de 6 meses... dessas cidades com faculdades que... sei lá... (EE. PE1, p. 10).

Ao comentar com o/a professor/a que eu havia entrevistado um/a professor/a da rede que era Doutor/a em Educação, o/a professor/a argumentou que

Isto é a Educação! Você vai encontrar profissionais que você não acredita! Meu Deus! Que trabalho maravilhoso! Na sala ao lado, você vai ver um outro matando as crianças. Mas na rede, os trabalhos são horizontais... no serviço público você tem que conviver com isso....com essa diferença. Você tem um trabalho

maravilhoso, e do lado você tem um trabalho ruim. Eu acho que a horizontalidade é boa neste sentido: Se as pessoas trocarem... os dois saem ganhando... só que há ambientes onde essa troca acontece e há ambientes onde essa troca não acontece (EE. PE1, p.11-12).

Surgem então as possibilidades de parceria. Observa-se que, independentemente de trabalhar nos anos iniciais ou no Fundamental II (5^a a 8^a séries), o/a profissional tende a desenvolver seu trabalho sozinho/a. Suas atividades ficam reduzidas ao trabalho com canto, flauta-doce e percussão corporal ou instrumental, dependendo das condições da escola. A realização de trabalhos cooperativos ou em parceria entre os/as professores/as não depende apenas da RME, mas também da reorganização que cada escola pode fazer em seu currículo, pois segundo o/a professor/a

Isso é algo que você não pode culpar o poder público. Isso extrapola! O poder público tem que cumprir suas funções, manter as pessoas lá, dar formação, e a escola tem autonomia... de fazer parcerias, está na LDB. Tem uma escola na rede, [...], que é super diferente. É uma escola que você não tem mais nem séries, mais! Lá é outro caso... lá teve um diretor que foi lá e peitou! (EE. PE1, p. 12).

Porém, o grupo de professores/as efetivos/as da área de música parece a partir de 2009 ter iniciado um trabalho cooperativo entre eles/elas, pois ao comentar a “Proposta para implantação da Lei 11769/2008 que trata da obrigatoriedade do ensino de música de forma curricular nas escolas” (CARDOSO, 2009), o/a professor/a afirma que

nossa proposta é de que mais ou menos...não unificar...mas fazer uma proposta comum..né...e acabar com aquela história assim: eu sou do coral...então vou lá e ensino coral, aí vem outro

que é do violão, vai lá e ensina violão... então o ensino da educação musical... claro, sim, você pode aproveitar aquela tua capacidade, tua habilidade, pra música que é um componente curricular que possa qualquer professor trabalhar né? Foi uma proposta bem interessante, pois a galera pegou junto, eu acho né....sei lá. Fazendo uma avaliação [...] foi bem produtiva assim né? (EE. PE2, p. 1).

No ano de 2009, a área de música na RME de Florianópolis realizou testes nas escolas para aderir à idéia do “Projeto Coral” sugerido pelo secretário da educação, Rodolfo Pinto da Luz.

Os testes foram realizados em 25 escolas, em um período de 3 meses. Foram ouvidos 1350 alunos/as e foram selecionados 80. O/a professor/a responsável por realizar os testes já tinha uma grande experiência com Coral Infantil. Conta que já se apresentou por vários anos com os corais da RME de Florianópolis nas escadas do Shopping Beira Mar e que depois acabou abandonando o trabalho na rede pública e dedicando-se ao Projeto “Canta Floripa” com escolas particulares. Curiosamente, ele/ela relata que o Projeto Canta Floripa iniciou “bombando, pois a criançada da escola particular queria ser igual à criança da rede pública!” (EE. PE2, p. 6).

De volta à RME, este/a professor/a foi o/a responsável pelo teste para o Coral em 2009, e ele/ela mesmo/a afirma que tinha como critério para a seleção apenas buscar as crianças interessadas em participar, e para tanto, elas precisavam apenas cantar uma música de livre escolha. Segundo ele/ela, a classificação se deu pela afinação dos alunos e não pelo timbre das vozes. Às crianças mais afinadas foi

perguntado sobre a existência de alguma experiência caseira⁸⁰. Afirma o/a professor/a que, dos/as alunos/as entrevistados/as, 99% possuíam interesse pelo coral para se aperfeiçoar, e tinham ‘experiência caseira’.

O/a professor/a conta que o teste para o Coral se tornou um assunto bastante conflituoso entre os/as professores/as que atuam na Secretaria e da área de música. Para alguns/mas professores/as na prefeitura, a grande preocupação era de que a secretaria da Educação estivesse se apropriando do talento da escola para realçar um trabalho que não era realizado pela própria Secretaria, ou seja, que “a prefeitura tira o que tem de melhor e deixa de fazer o papel dela [ou seja,] que não realiza a base”. (EE. PE2, p. 8). Por outro lado, as críticas dos/as professores/as especialistas, inclusive de um/a professor/a da universidade eram com relação às crianças: “Como é que eles/elas [os/as alunos/as] vão ver isso? Será que isto não vai trazer um trauma, com relação a este/a aluno/a?” (EE. PE2, p. 8).

O/a professor/a responsável pelo Coral afirmou ter certeza de que os testes não causaram nenhum trauma ou riscos, porque passaram 3 meses até a apresentação dos resultados; “tem aluno/a que não foi aprovado/a e não sabe até hoje que já tem um coral!” (EE. PE2, p. 9). Da mesma forma, acredita o/a professor/a que oportunizar esta experiência para alguns é um grande privilégio, e que muitos jamais teriam esta oportunidade na vida. Assim, o/a professor/a acredita que se o trabalho “for bem feito [...] e tendo acesso ao secretário, essas idéias podem ser explanadas, e talvez se consiga também uma oportunidade de se ampliar mais esta área” (EE. PE2, p. 8).

⁸⁰ O/A professor/a dá o nome de ‘experiência caseira’ ou ‘cultura familiar’ para as crianças que cantam ou tocam em família e, que normalmente possuem um parente mais próximo que também canta ou toca um instrumento. Percebia que eram crianças que não apresentavam insegurança, ou timidez. (EE. PE2, p. 3, 21-09-2009- por telefone).

Concordo com o professor entrevistado que a escola é um lugar propício para se realizar diferentes seleções, visto a existência de vários projetos neste formato, como por exemplo, o ‘Projeto TIM’. Porém, ainda faço parte de outro grupo de pessoas, que acredita ser necessário trabalhar com todos os/as alunos/as, de todas as escolas. Nesta concepção, acredito que a idéia do “Projeto Coral” poderia expandir e realizar parcerias tanto entre os/as próprios/as professores/as de música vinculados à RME como também com as escolas de música especializadas. Por outro lado, insisto na idéia de que é mais importante para a construção da formação cultural das crianças, que a RME proporcione parcerias entre os/as professores/as especialistas e professores/as não especialistas em música com uma formação musical permanente.

Ao me aconselhar com os/as professores/as sobre onde encontrar um trabalho de música nos anos iniciais que ocorresse parceria, o/a professor/a afirma que “o trabalho do professor Paulo⁸¹ é um trabalho excelente! Atualmente ele se encontra na escola Alfa. (EE. PE1, p. 8). Em outro momento, outro professor também afirmou: “Para o seu caso, eu sugiro olhar o trabalho do professor Paulo, pois lá tem uma parceria com a supervisora, está dentro do currículo e envolve um trabalho sem ensinar um determinado instrumento, mas é um trabalho integrado ao currículo e é bastante interessante. (EE. PE2, p.3, 21-09-2009).

⁸¹ Pseudônimo escolhido pelo próprio sujeito da pesquisa.

3.1.2. Prática Musical de Professora não especialista

Nesta seção, escolhi uma entrevista para representar os profissionais não especialistas em música, que de uma forma ou outra, adoram música e utilizam-na como ferramenta pedagógica sempre que podem.

O profissional não especialista em música escolhido é uma professora⁸² dos anos iniciais (Pedagoga e psicopedagoga) que gosta muito de trabalhar com pedagogia de projeto. Já trabalhou em diferentes escolas, tanto na rede particular como na rede pública. Na rede municipal, atua desde 2006. Sua participação se torna importante neste momento, pois trabalhou em uma das escolas da RME que ofereceu música nos anos iniciais com professor/a especialista e, por este motivo, me foi indicada como um exemplo de pedagoga que inclui a música no seu planejamento.

Ao iniciar a entrevista, apresentei minha proposta de dissertação e expliquei os caminhos que andei para chegar até a pessoa dela. Depois disso, quase não falei mais! A professora aproveitou todo o tempo que tinha disponível para realizar a entrevista comigo e fez um relato condensado, claro e organizado, tanto que quase não necessitei realizar perguntas. Construiu seu texto, começando assim:

Quando eu penso em construir um projeto, assim... eu sempre começo [conversando] com eles /elas[os/as alunos/as],né? Porque a gente tem que ver o interesse, isso é muito importante. Eu sempre pergunto pra eles o que eles pretendem, qual o objetivo deles naquele ano..então, eu

⁸² Nesta seção, utilizarei unicamente o gênero feminino devido ao número expressivo de mulheres que atuam na RME de Florianópolis.

sempre valorizo muito a participação do/a aluno/a na construção do projeto.(EE, PNE⁸³, p. 1).

A professora afirmou que não acredita em trabalhos isolados e sim em trabalhos cooperativos, utilizando sempre a palavra ‘parceria’. Alertou que os trabalhos em parceria necessitam que a escola “acredite neste tipo de trabalho, proporcione isso”, e que haja “um envolvimento de todas as profissionais”. Afirmou que na RME esta realidade não acontece, porém disse que sabe de uma escola no norte da Ilha que trabalha currículo integrado e que talvez, ali, se desenvolvam projetos e trabalhos em parceria.

Seu envolvimento e conhecimento sobre projetos começaram no SESC- Prainha, com a Educação Infantil. Fez muitos elogios para a equipe com quem trabalhou. A professora relatou que “trabalhar currículo integrado é trabalhar em parceria e assim, a gente consegue fazer um trabalho de qualidade..., de grande qualidade. Qualifica o nosso trabalho! Você aprende com o outro!” (EE, PNE, p. 3).

Perguntei a ela como realiza pontes entre a pedagogia e a música, e de onde vem esse interesse. A professora afirmou que ama a música e que este convívio com ela veio de casa: seu pai tocava gaita e violão. Aprendeu a “tocar violão em casa assim, cheia de ranços” e a flauta, afirmou dar “umas arranhadas”. Foi estudar um pouco de violão no SESC, mas se “atrapalhou toda!” Seu sonho era estudar piano, mas nunca teve condições financeiras para isso. De presente do marido, ganhou um teclado, que para ela virou seu “anel de diamante!”. Desde pequena, sempre criou músicas e por não saber “botar na partitura”,

⁸³ EE, PNE1- Entrevista Exploratória. Professora não especialista. Realizada em 30-08-2009.

cantava, cantava para não esquecer! Hoje, com o teclado, foi fazer um curso no SESC, mas disse: “eu sou assim, meio autodidata”.

Contou que no curso de Pedagogia teve dois semestres de musicalização. Montou uma “pasta com ritmo” para poder utilizar com as crianças. Acredita que a dificuldade do professor em trabalhar música na sala de aula

...é porque ele não acredita que ele é capaz de cantar, ele até gostaria de tocar um instrumento tal, mas a dificuldade maior é o gosto pela música, [é] ele achar [que] ele deve ter um talento pra música, é duvidar da sua própria capacidade..., duvidar de conseguir cantar. Trabalhar a música não é só cantar, tem diversas atividades de musicalização que você pode desenvolver com eles na sala. (EE, PNE, P. 2).

Quando vivenciou a oportunidade de trabalhar em uma escola que oferecia aula de música com professor/a especialista, a professora afirmou que ali poderia ter sido feito um trabalho em parceria, mas que não aconteceu, o que considera “uma pena!” Na verdade, a professora afirmou que foi

... permeando o trabalho [do/a professor/a especialista]. Eu cantava com eles/elas [os/as alunos/as], acho até que ele/ela [professor/a] gostava, pois eu cantava pelos corredores, eu cantava na sala. Bom, eu acho que toda escola devia abraçar isso, ele/ela fazia uma música para cada continente, etnia... ele/ela valorizou as culturas e eu participava com ele/ela. Como eu sou uma pessoa afinadinha pra cantar [e], dou uma arranhada no violão, isso ajudou bastante! (EE, PNE, p. 2).

Na sua concepção, o/a professor/a de música trabalhou “muitas atividades de ritmo, de concentração, atividades para desenvolver a harmonia” e ela notou “a diferença entre a turma que tinha lá [outra

escola] que era bem trabalhada pelo/a professor/a [X] e as turmas que tenho aqui [na atual escola] e que não tem música”. (EE, PNE, p. 2). Assegurou muitas vezes durante a entrevista que não tem formação especializada em música, mas que sempre busca algumas novidades, comentando inclusive de uma reportagem lida por ela, que afirmava: “a música ajuda a desenvolver algumas áreas do cérebro”.

A professora é uma defensora da presença da música na escola desde a Educação Infantil, com professor/a especialista. Afirmou que os trabalhos em projetos lhe proporcionaram alguns ‘parceiros’, mas não no sentido completo da palavra. Dentro de sua prática, vivenciou ‘ajuda’ de professores/as de outras áreas e isto lhe fez crescer muito. Seus pares (professoras dos anos iniciais), às vezes gostam e ficam animadas com a idéia de se trabalhar projeto, e às vezes, se negam e fazem muitas críticas, principalmente em relação ao “porquê fazer tanta coisa?” A possibilidade de haver mais trabalhos por “projetos, currículo integrado ou de parcerias” depende, segundo a professora, de “mais reuniões pedagógicas [...] de tempo pra sentar, conversar, planejar, [...] comprometimento, vontade e conhecimento” (EE. PNE, p.3).

3.1.3. Música nos Anos Iniciais da RME de Florianópolis/2009-2010.

Nos anos de 2009 e 2010, a música esteve institucionalmente presente através do/a professor/a especialista nos anos iniciais em duas escolas na RME de Florianópolis. Uma delas é a escola Alfa, que possui hoje um único professor especialista ao qual identificaremos

como Paulo⁸⁴; e a outra é a escola Beta, que possui dois professores especialistas, sendo que meu encontro foi com o professor responsável pelas aulas do 1º ao 3º ano do Fundamental, que será identificado como Valdomiro⁸⁵.

A escola Alfa situa-se próxima ao bairro em que resido. O professor Paulo foi citado como referência para as aulas de música nos anos iniciais, segundo os professores especialistas entrevistados anteriormente. Meu contato inicial com a escola Alfa se realizou através do telefone, e rapidamente consegui marcar uma entrevista com o professor Paulo.

A escola Beta situa-se no lado oposto da cidade. Não era de conhecimento dos professores especialistas entrevistados em 2009 a existência da música nos anos iniciais na escola Beta, nem conseqüentemente o nome do professor que ali atua. Meu contato inicial com a escola Beta se realizou por telefone, porém, demorou várias semanas para eu conseguir falar por telefone com o professor Valdomiro e conseqüentemente marcarmos uma entrevista.

3.1.3.1. Escola Alfa - Professor Paulo.

O professor Paulo é formado em Educação Musical pela Udesc. Conta que a Universidade promoveu um curso através do Laboratório de Educação Musical –LEM no ano de 2003 ou 2004, onde vários/as professores/as da rede, inclusive a ex-diretora e a orientadora da escola Alfa, participaram. Segundo Paulo, a diretora e a orientadora adoraram o curso e, como “já tinham esse entendimento de que a música é

⁸⁴ Pseudônimo escolhido pelo sujeito. Entrevista Exploratória realizada em 17-06-2009.

⁸⁵ Pseudônimo escolhido pelo sujeito. Entrevista Exploratória realizada em 23-09-2009.

importante para a formação do ser humano” (EE, Paulo, p. 1), elas começaram fazer um projeto “piloto” para se ter música de 1ª a 4ª série. Segundo Paulo, a música nos anos iniciais só acontece na escola Alfa, e ele garante que “esta é a única escola que possui música no currículo escolar” (EE, Paulo, p. 1). Confirma-se assim, que tanto o professor Paulo como outros/as profissionais da área entrevistados/as, até aquele momento, não sabiam da presença do professor Valdomiro na escola Beta.

Paulo comentou já ter trabalhado na escola Alfa em outros anos e que dividiu as aulas de música com outro/a colega especialista. Seu/sua colega, que é efetivo/a, conseguiu duas escolas próximas para atuar 40 horas na rede e assim, Paulo pôde ficar 40 horas na mesma escola, sem estar em sala de aula o tempo todo, já que não há turmas suficientes. Em sua visão, as trocas contínuas de professores/as na Rede comprometem o desenvolvimento dos planejamentos, não só pela troca de um/a profissional pelo/a outro/a, como também porque os/as profissionais acabam não tendo tempo suficiente com seus/suas alunos/as para apresentarem resultados palpáveis de seus trabalhos. Percebemos claramente esse sentido quando Paulo afirmou:

O resultado não acontece de uma hora pra outra e aí, se um ano você começa com um profissional e aí no outro ano troca o profissional, talvez o outro que vem... vai, talvez seja bom, só que acontecem quebras, faz diferença, você não tem o mesmo resultado . Mas a gente conseguiu... e esse é o 3º ano que eu estou aqui. [...] Agora estou 40 horas... é bem mais fácil ficar na mesma escola... o deslocamento, o tempo... é bem complicado! (EE, Paulo, p. 2).

Na concepção de Paulo, as aulas de música vão além das notas musicais, pois ele se preocupa em contextualizar seus ensinamentos, fazendo assim uma relação entre os diferentes saberes. Isto ficou bastante evidente quando ele falou sobre o seu primeiro ano de trabalho na escola Alfa, quando apresentou uma proposta de trabalho baseada nas regiões do Brasil.

Numa 1ª aula eu levava o mapa do Brasil, e falava: Ó! Aqui é que fica a região do Nordeste, tal e aí, a gente via... via os estados que estavam lá...o que que é uma região, os estados que formam a região... e assim formam o país. E aí lá a gente viu, como é a região Nordeste, como que é a geografia dela, os aspectos geográficos, o clima... se era quente ou se era frio, as questões de alimentação e também de influência cultural, de colonização [de] quem foi que colonizou, se é uma região rica, se é uma região pobre, tudo isso. Por quê? Porque todos esses aspectos vão influenciar diretamente na música. Lá na região do nordeste a gente encontra muito batuque, muito batuque. Muito tambor, madeira e pele e isso é uma herança cultural da África. E porque a África também só tem isso? Porque esse é o material que eles têm. Lá que eles têm a madeira e a pele de animal pra poder fazer o tambor, então, quer dizer, que a herança musical da cultura do nordeste acaba vindo da África, que trouxe todos os aspectos para a região nordeste e que acabou tendo outras influências, outros estilos, mas é característico daquela região seca e tudo mais. Então, eu faço uma contextualização antes de trabalhar as músicas com eles. (EE, Paulo, p. 2).

Logo depois, Paulo reforçou este entendimento contando que no 2º ano, na escola Alfa, fez uma proposta multicultural, trabalhando a diversidade musical em torno do tema Músicas do Mundo. Neste caso, manteve idéia da contextualização, estudando e apresentando para os alunos “as características de cada continente, os aspectos geográficos,

políticos, sócio-histórico etc.” (EE, Paulo, p. 5). Apesar de não ser professor efetivo, Paulo explicou claramente ter certa segurança de continuar na escola na apresentação do seu Planejamento Geral para o 3º ano na escola Alfa. Vale ressaltar que observamos em seu Planejamento muitos itens que encontramos nas orientações dos PCNs- Arte (Música).

Este ano eu fechei os 4 anos que eu queria certinho. Já deixei tudo engatilhado, pois se eu voltasse pra cá era o que eu queria. No 1º ano eu trabalho com músicas folclóricas, infantis... canções de roda. Bastante ritmo corporal, som grave, som agudo, forte, piano, essas coisas toda... mais repertório. Quando chega na 2º série, eu vou pra regiões do Brasil. Quando eu vou pra 3ª série eu trabalho com as músicas do mundo, pra na 4ª série eu estudar os compositores brasileiros e a escrita musical. (EE, Paulo, p. 6).

Quanto às escolhas musicais, o professor afirmou que se vale de diversos tipos de materiais, como CDs do selo “Palavra Cantada [...], material da Viviane Beineke, etc.” (EE, Paulo, p. 3). Utiliza-se de seu próprio MP3 para realizar junto às crianças uma auto-avaliação coletiva, gravando-as e depois ouvindo e oportunizando seus/suas alunos/as a fazerem “uma crítica daquilo que eles mesmos fizeram” (EE, Paulo, p. 4). Segundo Paulo, a prefeitura ofereceu um violão e alguns instrumentos de percussão. Porém,

quando veio, veio assim...um triângulo, um atabaque, um bumbo, um surdo, uns três ganzás, só que do tamanho gigante...que é pra escola de samba...mas eu trabalho com criança! E aí eu não vou levar esses instrumentos pra sala de aula pra todo mundo ficar olhando e uns tocarem...porque...e o resto? Então assim...o bom seria ter vários triângulos... pequenos, vários caxixis... pequenos e não um caxixi grandão, um ganzá grandão que a criança não consegue nem segurar. (EE, Paulo, p. 3).

O professor acredita ser importante o/a educador/a musical atuar como músico, pois sua vivência será transmitida para seus/suas alunos/as. Nesta linha de pensamento, contou que treina as entradas e saídas das crianças em palco, e valoriza as saídas para apresentação com o grupo de alunos/as. Contou, com muito orgulho, que esses conteúdos atitudinais foram observados em uma apresentação das crianças na UFSC.

Quando eu o questionei sobre o trabalho em parceria com as professoras dos anos iniciais, o professor Paulo mostrou certa insegurança a respeito do significado da palavra “parceria”. Ora afirma que “na verdade, parceria com as professoras não tem! Então assim... eu podia pegar os conteúdos delas e usar nas minhas aulas né... ou elas pegando o meu conteúdo? Não..[...] isso vai muito da professora” (EE, Paulo, p. 6-7). Percebe dentro da sua realidade que nem sempre as professoras têm interesse pela aula de música e que, talvez, seja esse o motivo de não acontecer a parceria, pois “no dia a dia, durante as aulas de música, elas ficam lá, mas elas ficam fazendo outras atividades...e eu até entendo mesmo, porque elas têm uma sobrecarga enorme de atividades” (EE, Paulo, p. 7)

Em outro momento, contou que acha que talvez tenha realizado algum tipo de parceria, pois afirmou: “Eu tive também uma professora que olhava muito essa coisa de parceria. Ela olhava o que eu estava dando e ela já pegava na mesma hora [...] ela falava para os alunos: Aí...você viram? É igual aquilo que a gente viu na aula!” (EE, Paulo, p. 7). Em outro momento, ainda, Paulo se mostrou bem descontente com o sentido de parceria, associando-a a uma das possíveis funções sociais que a música pode exercer, contando que

algumas professoras queriam que eu trabalhasse, por exemplo, música ...de uma maneira assim: que eu fosse dar o alfabeto na música, ou seja, que eu ensinasse uma música para ensinar o ABC. [...] Eu não fiz. Eu não faço. [...] Acho que a gente pode fazer uma outra ponte, mas não eu servir como uma função. (EE, Paulo, p. 8).

Quando procurei explicar o meu entendimento sobre parceria ou trabalhos cooperativos e as possibilidades de se tentar trabalhar por projetos de trabalho, Paulo se recordou que já houvera na escola o projeto da paz, das etnias e da água.

Dentro desta concepção, Paulo afirmou que as parcerias acontecem, pois “de uma forma ou de outra elas [as professoras] estão no meio e elas ajudam, dão espaço para ensaiar...elas incentivam as crianças [...] as vezes, elas pegam um tema que eu estou trabalhando e fazem um gancho..então, neste sentido tem parceria!” (EE, Paulo, p. 10).

Paulo contou que as professoras não participam das aulas de música junto com os/as seus/suas alunos/as. Ele acredita que isto acontece porque elas não gostam e que se “elas sabem que é importante para os/as alunos/as, mas elas não querem fazer a aula em si... eu acho que isso é de cada uma, isso, e eu deixo livre mesmo”. (EE, Paulo, p. 10). Porém, ainda questionei Paulo sobre a influência da professora dos anos iniciais na construção da cultura infantil, e neste sentido ele disse acreditar que “se a pedagoga fala ‘agora é hora de música’ e ela fica na sala... pode até não participar. Mas tem uma pedagoga que fica ‘... ei pessoal! Olha a aula...’ é bem...é completamente diferente daquela que fala é aula de música e sai da sala. Tem outra visão”. (EE, Paulo, p. 10).

Através de seus exemplos e tentativas de explicar o que entende por parceria, Paulo me ajuda a reforçar a hipótese de que para

realizarmos parceria precisamos ir além das aulas de música. Precisamos conhecer outras formas e possibilidades de entender criança, cultura e escola.

Para terminar, conversamos um pouco sobre a relação que alguns professores/as de música têm com as músicas que as crianças trazem para a escola. Confessei meu sentimento de ‘dívida’ com meus/minhas alunos/as, por nunca ter me dado tempo suficiente para me arriscar nesta aventura. Comparei a aula de música com uma Biblioteca. Argumentei que a bibliotecária tem a função de apresentar os melhores livros para cada faixa etária, tem a função de proporcionar que os/as alunos/as escutem essas histórias, que eles/elas também possam contar as suas histórias, mas também precisa oportunizar ao/à aluno/a se arriscar escolher, decidir, e perceber que a leitura vai muito além daquele horário estipulado pela escola. Da mesma forma, pensando nos anos iniciais, eu disse que acredito que o/a professor/a especialista de música deva apresentar uma diversidade de brinquedos cantados, jogos, músicas infantis, folclóricas e do mundo. Deve proporcionar a audição de diferentes CDs, DVD, primando pela qualidade e pelo respeito à faixa etária. Deve ajudá-lo/a a compor a sua própria música, proporcionar a possibilidade de diferentes arranjos, de deixá-lo/la escolher, decidir. Porém, considere que também precisamos respeitar o seu gosto musical, e no mínimo, proporcionarmos espaço para conversar, debater e justificar suas escolhas.

Paulo ficou sem reação. Eu permaneci em silêncio. Sem respostas de ambos os lados, agradei e me mostrei bastante interessada em realizar o trabalho de pesquisa com o professor.

3.1.3.2. Escola Beta- Professor Valdomiro.

O professor Valdomiro tem licenciatura em Artes e em Música. Contou que seu pai tocava violão e vários outros instrumentos de corda, de ouvido. Com muito sacrifício, os pais colocaram a irmã mais velha para estudar piano e ele teve que esperar muitos anos, até a irmã desistir de estudar para ele então poder estudar. Depois que ele se formou em piano, o pai conversou com o maestro para tentar colocar o filho na orquestra, mas não teve sucesso. Mesmo assim, Valdomiro não desistiu da música, pois acredita que ela é muito importante na formação das pessoas:

Eu incentivo muito a música...eu acho que a música é...ela educa também, é um modo de você por um pouco de civilidade na cabeça dessas crianças, fazer com que eles parem pra pensar, todo mundo escuta, aquilo é um momento de reflexão e de sensibilidade...acho que isso é muito importante! (EE, Valdomiro, p. 3).

Trabalhou muitos anos em São Paulo, onde lecionou Artes na rede pública, e Música na rede particular. Na RME de Florianópolis, sempre trabalhou com Artes e o ano de 2009 foi seu primeiro ano com aulas de música. Contou que na prefeitura “você faz uma provinha, depois você é chamado pra você escolher: ou é música ou é artes, aí esse ano eu peguei primeiro música e depois não pude pegar artes porque não batiam os horários..., aí você tem que acertar esses problemas de horários...tal...tal” (EE, Valdomiro, p. 1).

Valdomiro disse que para as aulas de música lhe ofereceram duas escolas e ele acabou optando pela escola Beta. Foi até a escola e fez uma primeira reunião com o Diretor. Segundo o diretor, Valdomiro

ficaria com os pequenos (1ª a 3ª séries). A nomenclatura usada pelo professor pareceu-me confusa, pois o professor falava “série”, depois contou de diferentes mudanças e afirmou que no final estava com as turmas “m13a, m13b” etc. Relacionando esta nomenclatura às idades, considero que o professor tenha trabalhado com as crianças dos 1º aos 3º anos, conforme orientações para o Ensino Fundamental de 9 anos.

No começo assim...me deu uma confusão, mas aí eu peguei o jeito e falei...oh...é a mesma coisa, é 2ª, é 1ª ...só que você percebe a diferença entre as 4ª. O 1º ano são as crianças que estão começando a se alfabetizar, eles têm 6 anos, ou começando com 7 . Mas na verdade, é só você lembrar que as 1ª séries são todos pequeninhos... eles nem sabem ler. (EE, Valdomiro, p. 1).

Em relação aos trabalhos em parceria ou cooperativos, Valdomiro afirmou que as professoras são muito ocupadas e têm muitas coisas para fazer, considerando assim o espaço da aula de música como “uma hora que elas têm pra descansar, e eu não acho que tem necessidade pra ficar comigo” (EE, Valdomiro, p. 6). Acredita também que “elas são interessadas, e às vezes, elas falam: põe a letra da música que eu quero aprender... aí eu passo a música pra elas!” (EE, Valdomiro, p. 6).

Assim como Paulo, Valdomiro ora mostra as professoras interessadas, ora muito ocupadas ou desinteressadas. Porém, sinto necessidade de ressaltar que em minha opinião, a parceria não depende apenas do interesse ou não da professora de sala ou do professor especialista e sim de todos os responsáveis pela formação cultural das crianças que atuam com elas no espaço escolar.

Segundo Valdomiro, a opção do Diretor quanto à aula de música é a instrumentalização da flauta doce, o que o professor não ousa

discutir, afirmando que “o diretor falou: Eu quero que você dê música, mas eu quero que você dê flauta. Então tá, respondi!” (EE, Valdomiro, p. 1).

Os conceitos de ‘autoridade’ e de ‘autoritarismo’ se confundem e parecem permear o trabalho do professor neste espaço escolar. O professor afirmou, por exemplo, que sempre fala “pro pessoal da escola: Nós somos funcionários da escola, então...o que que é pra fazer? É isso? Se falam : não faça isso, então, não faça isso. Eu sou funcionário da escola! Eu não vou querer enfrentar uma coisa que vai contra a escola!” (EE, Valdomiro, p. 4). Parece-me que o Diretor ocupa um espaço além da autoridade que o cargo lhe dá, pois Valdomiro afirma: “eu respeito ele [o diretor], porque ele é o chefe... e se ele falar você faz... eu vou fazer como ele pediu porque ele tem uma escola enorme, entendeu?” (EE, Valdomiro, p. 5).

Valdomiro mostra que carrega consigo a sua autoridade de professor, combinando com o Diretor que não iria dar aulas de flauta para os 1º anos, afirmando: “a primeira série não tem condição, né...eles vem da creche, e eles ainda estão bem sem disciplina ainda! Então...assim...no começo, né? Agora está mais tranquilo....mas com os primeiros, não..” (EE, Valdomiro, p. 1). Iniciou, desta forma, o trabalho de flauta doce com os 2º anos.

Com os 1º anos, Valdomiro trabalha musicalização, e disse que a presença de dois/duas estagiários/as de música da Udesc estava sendo ótima, pois estavam “conseguindo coisas bem melhores né? Porque se você fica sozinho é mais complicado....eles querem brincar[...]. Nós temos 1 hora de aula. [...]. Então dá pra trabalhar bastante, e por outro

lado é cansativo...eles enjoam, os pequenininhos! Os maiores, não. (EE, Valdomiro, p. 2).

Contou o professor que não existe flauta para os alunos do 2º e 3º anos. Ele já pediu várias vezes para o coordenador de música, que disse que a escola Beta já recebeu estas flautas. Porém, na escola ninguém sabe informar onde elas estão. Quanto aos outros instrumentos, Valdomiro disse que construiu “instrumentinhos com material de sucata” (EE, Valdomiro, p. 5), e que, havia poucos dias, uma funcionária tinha encontrado alguns instrumentos. Não comentou quais eram os instrumentos ou as qualidades, mas deu ênfase à questão de não haver um espaço adequado para as aulas de música e ser preciso carregar “sacola prá lá....prá cá...” (EE, Valdomiro, p. 5).

Quanto aos conteúdos, Valdomiro afirmou que conforme vai ensinando as notas, ele vai dando as partituras para as crianças tocarem. Construiu uma apostila para os alunos, onde constam as notas, a posição e em seguida músicas. Durante o ano de 2009, deu para os/as alunos/as de flauta a “extensão do Dó grave até o Mi agudo” (EE, Valdomiro, p. 4). Segundo ele, a apostila facilita que o/a aluno/a também estude em casa. Porém, contou que muitos/as alunos/as dizem não estudar em casa, pois a mãe não deixa:

Aqui na escola, as crianças me falam: Profe, minha mãe não gosta! E eu falo: Querido! Precisa estudar....leva pra casa...estuda...porque de uma semana pra outra você esquece; eles dizem: Profe, minha mãe não deixa.-Ué? Mas, por que?; - Ah..porque é muito barulho!; - Mas se tranca no banheiro...; -Ah! Meu banheiro não tem porta!; _ Bom...então se tranca no quarto... vai lá no quintal...; - Ah...mas a minha mãe ouve! Aí você fica pensando assim....será que a flauta não é bem vista? Mas...se ela deu a flauta ela é bem vista. E eu acho isso interessante. (EE, Valdomiro, p. 3).

Vale ressaltar que a flauta é uma opção do Diretor, mas que, a prefeitura não oferece o instrumento para seus/suas alunos/as. Valdomiro também afirma que o professor não pode pedir para as crianças comprarem, sendo nas aulas de música só tem flauta aquele aluno/a que mais gostou do instrumento e que conseguiu convencer sua família a comprar uma para ele/ela.

Não haver flauta para todos os/as alunos/as também é um dos motivos pelos quais a coordenação da escola Beta pediu para o professor parar com a flauta, ou que colocasse “um instrumentinho que toque junto” (EE, Valdomiro, p. 7). Segundo ele, “eles não querem e aí não dá, né? Se você tiver que dar atenção pra flauta..não dá pra ficar bagunçando ali no meio....e se eles ficarem sentados na carteira, aí dá pra gente separar, entendeu?” (EE, Valdomiro, p. 7). Enfim, parece-me que Valdomiro entende as orientações da coordenadora, porém se identifica mais com a proposta do Diretor, mostrando que na sua concepção pessoal, a coordenadora

tem uma visão diferente de música. Ela tá certa também...eu não sou contra o que ela falou...que enquanto você tá dando aula de flauta você não tá dando atenção pros outros..mas eu disse, não..eu dou outra atividade pra eles...agora, no começo eu faço geral, tem a folhinha e aí todo mundo vai aprender...quando eu puxo pra dar a flauta eu dou atividade pros outros diferente, e eles têm que fazer juntos...porque eu não posso separar essa turma...entendeu? Porque se tivesse todo mundo flauta... (EE, Valdomiro, p. 7).

Quando me indagou se achava que ele estava certo ou não, sugeri que tentasse trabalhar com canções em que todos os/as alunos/as pudessem estar aprendendo algo musical, que pudessem todos

experimentar um pouco da flauta. Agradei a entrevista e o parabeneizei por ter ensinado tantas músicas na flauta em um espaço de tempo tão pequeno e ter conseguido manter autoridade suficiente para atender os pedidos do Diretor e da Coordenação.

No ano de 2010, retomei o contato com Valdomiro. Num rápido encontro, ele me informou que a opção do Diretor sobre as flautas estava repercutindo de forma positiva, pois a prefeitura comprou flautas para duas salas do professor Valdomiro e para mais uma sala do/a outro/a professor/a especialista que atua na escola. Assim, parece-me que diretor, coordenação e professores/as chegaram a uma maior harmonia.

3.2. A MÚSICA NOS ANOS INICIAIS DA ESCOLA ALFA - FLORIANÓPOLIS.

Neste item, apresentarei a pesquisa empírica realizada na escola Alfa. Ele consta de uma breve descrição da escola, as entrevistas com as professoras dos anos iniciais e as entrevistas e observações das aulas de música do professor Paulo.

Todas as transcrições desta fase entram na categoria de EA (Entrevistas na escola Alfa), por isso, a partir deste momento, apenas indicarei o pseudônimo da pessoa entrevistada e à página a qual se refere a citação.

3.2.1. A escola Alfa

Iniciarei apresentando a escola Alfa, baseada no trabalho dos alunos do 2º ano, em 2009, sobre o Bairro em que situa a escola. Em seguida, apresentarei alguns dados importantes para este trabalho, encontrados no Projeto Político Pedagógico da escola (PPP, 2009).

A escola Alfa situa-se em um bairro da Ilha de Santa Catarina, em Florianópolis, onde ainda se desenvolve a pesca de camarão e a coleta de berbigão. Passeando pelo Bairro, se encontra terrenos de mangue e de mata atlântica, e também gavião, garça, joão-de-barro e marrecos, e ao mesmo tempo lixo pelo caminho. Segundo algumas crianças⁸⁶, o mangue se formou pela construção de um aterro, porém outras crianças dizem que ele se formou naturalmente através das sementes trazidas pelo vento, pela água e pelos passarinhos.

O bairro tem estabelecimentos públicos e privados. Como estabelecimentos públicos o bairro possui duas escolas municipais, um posto de saúde, creche, NEI⁸⁷, APAM⁸⁸ e praça de lazer. Como estabelecimento privado: posto de gasolina, salão de beleza, supermercado, restaurante, sorveteria, locadora de vídeo, farmácia e lojas.

Segundo o PPP (2009), a escola foi criada em 1992. Estima-se que vivam aproximadamente 13.000 habitantes no Bairro, um espaço marcado por contrastes sociais, culturais, ausência de espaços de lazer, saneamento básico precário, etc. (PPP, p. 7). A comunidade atendida pela escola tem, em sua maioria, renda familiar entre um e três salários

⁸⁶ Dados fornecidos por dois encartes realizados pelas crianças do 2º ano/2009.

⁸⁷ NEI- Núcleo de Educação Infantil.

⁸⁸ APAM- Associação de pais e amigos do menor.

mínimos, ou sobrevive de auxílio-governo, moram em casas próprias que não possuem rede de esgoto, e muitos ainda recebem água da cachoeira. As maiores famílias são as que vivem em condições mais precárias. (PPP, p. 8). Há um grande número de famílias chefiadas pela mãe, conforme pesquisa sócio-econômica-cultural realizada pela escola.

A escola Alfa ofereceu as seguintes atividades no contraturno/2009: Artes Plásticas, Dança, Futebol, Capoeira e Orquestra. Oferece aos sábados/2010: violino, violoncelo, circocolégio, atletismo, crochê, vagonite e capoeira. Possui como Objetivo Geral, construir e desenvolver um trabalho coletivo, num processo democrático de decisões que envolva todos os membros da comunidade escolar. Entre os objetivos específicos, interessa para este trabalho o 6º item: “Valer-se das linguagens expressivas - corporal, gráfica, verbal, matemática, plástica e simbólica - para expressar e comunicar suas idéias, sentimentos e valores, interpretando, questionando, ressignificando e reapropriando-se das produções culturais” (PPP, p. 14).

Em 2009, a escola Alfa utilizou a nomenclatura ‘anos’ para o 1º, 2º e 3º anos e, ‘séries’ para o 4º. Possuía um total de 16 salas de aula em funcionamento, mais 2 salas de integral, sendo no período matutino: dois 1º anos, dois 2º anos, um 3º ano e três 4ª séries. Já no período vespertino havia dois 1º anos, um 2º ano, três 3º anos e duas 4ª séries. O número de crianças atendidas naquele ano foi de 378, segundo dados do Projeto Político Pedagógico realizado em 30/04/2009.

3.2.2. Professoras dos Anos Iniciais: nosso ponto de referência.

Quem não tem jardins por dentro não planta jardins por fora. E nem passeia por eles. Andar pelo campus é recuperar a memória, tomar consciência da única coisa que importa. O mais - ensino, pesquisa, invenções, descobertas - só tem sentido como ferramenta para o plantio e o cultivo do jardim (RUBEM ALVES, 2000, p. 156).

Desta seção constam entrevistas com nove professoras dos anos iniciais da escola Alfa, que se dispuseram a participar desta pesquisa. Elas aconteceram entre novembro de 2009 e abril de 2010, e sua duração variou e 25 a 45 minutos, dependendo da professora. A entrevista foi dividida em três partes: Formação e atuação profissional; Concepções de Educação Musical; e Concepções de Mídia-educação.

Neste momento, procuro relacionar os dados obtidos entre as nove professoras⁸⁹ dos anos iniciais da escola Alfa, procurando compreendê-los como um conjunto. Ao abordá-los, não tenho a intenção de julgar se são certos ou errados as concepções expressas nas entrevistas, e sim, fazer uma reflexão crítica, procurando sinalizar as dificuldades, facilidades e necessidades que as professoras sentem para contemplar a música nas suas práticas pedagógicas, assim como as possibilidades de realização de trabalhos em parceria ou cooperativos com o professor especialista em música.

⁸⁹ Todas as professoras escolheram um pseudônimo para que sua identidade fosse preservada.

3.2.2.1. Formação e atuação profissional.

Existem muitas diferenças nas formações das professoras dos anos iniciais da escola Alfa. Três delas, quando meninas, cursaram magistério. Dentre elas, uma cursou geografia e as outras duas pedagogia, assim como as outras seis professoras que foram entrevistadas, totalizando nove professoras participantes deste trabalho. Cinco delas fizeram pós-graduação ou especialização em alguma área; entre as professoras, também há quem tenha se formado em: administração, bibliotecária e educação infantil.

Quanto ao tempo de atuação profissional, os dados são interessantes. Encontramos professoras que estão no 1º ano de trabalho, e outras que trabalham há 2 anos, 8, 9, 16, 17, 18, 21 e 25 anos. Todas as professoras, com exceção da que está iniciando sua carreira, já atuaram em outras escolas e trazem consigo outras experiências.

Iniciei minha aproximação ao tema das parcerias ou trabalhos cooperativos, buscando saber se elas já desenvolveram ou desenvolvem algum tipo de planejamento pedagógico em conjunto com outro/a profissional dos anos iniciais. De forma geral, elas me contaram que a escola proporciona no início do ano uma semana de planejamento, na qual os pares (professoras dos mesmos anos) desenvolvem o Planejamento Anual. Vários pares comentaram que o Planejamento Trimestral também é feito em conjunto. Porém, algumas professoras sentiram que ainda seriam necessários outros encontros “para a gente sentar e trocar figurinhas” e por isso acham que “é uma falha da escola não ter horário para planejar na escola” (Clara, p.1).

Percebeu-se entre as professoras a preocupação de que o planejamento do dia- a - dia respeite as ‘particularidades’ de cada turma, onde “cada uma [professora] vai montando pra sua sala né...porque depende do ritmo da turma” (Camila, p. 1). Mostraram, também, que independente das particularidades das turmas, o/a professor/a também deve ser respeitado/a na sua ‘particularidade’, pois um dos vários comentários neste sentido é que aos pares “o que a gente faz é decidir os conteúdos, não são as atividades. Cada professor decide a sua atividade” (Rosa, p.1). Talvez aqui, a professora estivesse dando ênfase à autoridade e à autoria de cada professor/a.

Amanda, por exemplo, comentou que no ano de 2010, além de desenvolver e praticamente receber o planejamento pronto de seu par (professora do mesmo ano), também teve um contato com o professor de música, que “trouxe o planejamento dele e a gente conversou, mas ele também já tinha tudo pronto... e a gente trocou algumas idéias, mas ele vai seguir a idéia que ele já tinha planejado” (Amanda, p. 1). Comentários como este sugerem que a escola possibilite apenas o tempo necessário para a troca de informações a respeito do planejamento entre as diferentes áreas, e que não tenha efetivamente ocorrido um planejamento cooperativo entre os profissionais.

Jane, por sua vez, afirmou que faz “planejamento junto com a professora de educação física”. Contou que com o professor de música nunca escreveu um planejamento especificamente em conjunto, mas que acompanhou e participou de suas aulas durante outros anos. Embora Jane tenha mostrado que contempla a possibilidade de desenvolver planejamentos com outros profissionais além dos seus pares, parece conceber que devemos planejar juntos quando ainda não nos

conhecemos muito bem, ou que o planejamento cooperativo estaria estritamente vinculado à sua participação presencial na aula. Isto, já que afirmou que no ano de 2009, Paulo⁹⁰ a deixou mais à vontade, pois “já conhece o meu trabalho, já sabe como é que vai ser... então não preciso mais ficar na aula... às vezes eu fico e às vezes não (Jane, p. 1).

No que se referem à formação, todas as professoras mencionaram os cursos oferecidos pela Prefeitura. Isabelly (p.1) comentou que “a prefeitura tem a formação [...], faz o comunicado à escola, [...] e vai do professor querer fazer ou não, só que a Direção da escola tem que liberar”. Comentou que “às vezes, entre aspas, as pessoas não querem, né?”, e outras nem sempre conseguem realizar todos os cursos que querem, segundo a professora. Lisa, explicou que existem cursos oferecidos pela Prefeitura que são obrigatórios e outros optativos:

Na escola, como somos todos profissionais, a gente não quer ficar liberando crianças toda hora, e só na necessidade. A gente optou em um curso optativo para cada professor [por ano]. Então, cada professor tem além do curso obrigatório, mais um curso optativo. Esse é um combinado aqui...desta escola, porque já vivemos situação que o professor fala: Ah! Vou fazer este curso esta semana; Ah! Esse curso também é bem interessante, vou fazer também; Ah! Porque tem um curso no centro que eu também quero fazer. Então, faz anos que se criou essa regra aqui na escola (Lisa, p. 1).

Enfim, quando a professora sai para realizar uma formação na Prefeitura, as professoras são substituídas pela auxiliar de ensino, e a professora pode “deixar o material programado ou ela [auxiliar], que são bem organizadas, elas já têm algumas atividades, elas dão um jogo ou

⁹⁰ Pseudônimo do professor especialista em música.

um filme... uma atividade que elas tenham preparado para aquela semana” (Isabelly, p. 2). Talvez essas palavras sugiram que a auxiliar busque proporcionar às crianças diferentes experiências com a cultura, e não ‘qualquer atividade de forma fragmentada’. Muitas professoras comentam que fizeram vários cursos oferecidos pelo BIA (Bloco Inicial de Alfabetização) desde o começo de 2006, 2007 e 2008. No ano de 2009, foram mencionados os cursos de regras ortográficas, texto narrativo e Prova Brasil. Apenas duas professoras comentam ter realizado curso de formação em outras instituições. Cabe ressaltar que a prefeitura tem plano de carreira, incentivando financeiramente que seus profissionais se mantenham atualizados, pois “a cada dois anos você tem que ter 50 horas [de cursos de formação]. Então, conforme você vai fazendo isso vai aumentando o seu salário” (Camila, p. 2).

Entre as oito professoras que cursaram Pedagogia, apenas Isabelly teve aulas de música no currículo de sua formação, confirmando assim os dados oferecidos por Figueiredo (2004) de que a formação musical é ainda muito reduzida ou quase inexistente nos cursos de Pedagogia. Segundo ela, a professora de música da faculdade “fazia a gente cantar e ela ensinava as letras das músicas assim como o Paulo faz, ela fazia conosco, sabe? Fazia a gente pesquisar... e era pesquisa de música, eu achava isso bem interessante sabe? [...] Quando ela chegava, nós ficávamos muito felizes!” (Isabelly, p. 2-3).

As outras professoras tiveram em suas formações a disciplina ‘Artes’, onde ora era trabalhada história da Arte, ora se oferecia um pouquinho de artes cênicas, ora um pouquinho de música. Ou seja, percebe-se que os profissionais que ministravam tal disciplina possuíam habilitação em Educação Artística, prevalecendo a prática polivalente

com predomínio das artes plásticas, hoje entendida como artes visuais, segundo Penna 2004a.

A partir de suas vivências, Paula relembrou o tempo do Magistério e associou sua formação musical às aulas de Educação Física. Mostrou que os Brinquedos Cantados possuíam objetivos pedagógicos e conteúdos, relacionando assim a música ao jogo sensório-motor e ao jogo-simbólico, conforme a definição apresentada por Delalande *apud* Brito (2003, p.31). Podemos observar aqui esse entendimento de Paula:

No Magistério, a gente tinha aquela parte de Brinquedos Cantados. Isso eu me lembro muito bem! A gente tinha aula de Educação Física e dentro da Educação Física a professora trabalhava brinquedos cantados. [...] A gente aprendia as musiquinhas, os gestos...assim...trabalhar com as crianças. Olha...foi muito legal! Muito importante, porque tinha objetivo, e tinha assim...tal música trabalha esse conteúdo, então, por exemplo, agora estamos no corpo, então tinha musiquinha para o corpo, pra memorizar, então tinha esta parte, sim! (Paula, p. 2).

Em suas palavras, Paula confirma que a sensação prazerosa das aulas de Educação Física foi suficientemente guardada no seu intelecto, conforme afirma Egan (2007). Assim, Paula fala sobre as funções que a música pode exercer na formação da criança, mas também fala do prazer do brinquedo cantado por si só, no seu valor estético ao afirmar “Isso eu me lembro muito bem!”

Mudando um pouquinho de assunto... Ah! Que difícil falar sobre o ‘gosto musical’! Basicamente, a primeira fala das professoras sugere que elas são ecléticas, ou que gostam de tudo um pouco. Confirmando este dado, aparecem como estilos preferidos: sertanejo ou

sertanejo Universitário, MPB, cristã, sambinha, música internacional e batendo o recorde de preferência, o rock. Porém, elas afirmam sem ninguém perguntar: “não curto muito o pagode” (Camila, p. 2), e “o rap não faz a minha cabeça!” (Paula, p. 2); “Não gosto daquele hip hop!” (Clara, p. 2). Entre o ‘gosto’ e o ‘ não-gosto’ a letra da música é objeto de diferentes interpretações. Ora afirmam que “eu gosto do ritmo da música internacional...é impressionante! Eu não tenho muita afeição pela letra...eu sei que tem letras bem interessantes como U2, Pink Floyd [...] mas a letra pouco me interessa e sim a musicalidade” (Lisa, p. 2), ora afirmam que não gostam de “ nada que seja barulhento demais, que agrida...nada que tenha palavreado chulo, nada de modinha” (Jane, p. 2). Verifica-se assim, que conforme Stangl e Pamponet Filho (2009) os limites das fronteiras culturais na experiência das professoras estão na opção por um ou outro valor musical culturalmente compartilhado.

Normalmente as professoras escutam música no carro ou em casa, quase sempre no rádio: “eu sempre preferi o rádio à TV” (Isabelly, p. 3). Porém, as professoras também utilizam o computador e a TV à cabo para ouvir suas músicas. Muitas gostam “de trabalhar ouvindo música” (Clara, p. 2) ou “quando eu trabalho no computador eu deixo a TV a cabo ligada!” (Lisa, p. 2). É interessante verificar que não só os adultos influenciam as crianças, mas também os adolescentes influenciam os adultos: “Às vezes, meus filhos colocam vídeos [de música] assim no computador... aí a gente vê” (Rosa, p. 2); “quando meu filho está em casa, ele coloca aquele aparelho no último volume... então, não tem como não escutar né? ... só se for surdo!!Quando ele não está em casa, aí eu escuto os meus...mas quando está, não, porque não dá tempo!” (Paula, p. 2).

O consumo cultural aqui apresentado coincide com Pereira (2009). Ambas as pesquisas, por exemplo, mostram que as professoras possuem preferência ao rádio em relação à TV para se ouvir músicas, que o estilo MPB compreende uma gama de músicas populares, e que o rock, assim como a música internacional são estilos preferidos e também considerados quase que sinônimos. Ambas as pesquisas verificam também que, com o crescimento dos filhos (acostumados aos usos das novas tecnologias) as professoras se tornam ainda mais acanhadas na utilização das diferentes mídias.

É interessante lembrar que antes de iniciar as entrevistas, eu fazia uma descrição sucinta do projeto desta pesquisa, e apresentava a Lei 11.769/2008. Rapidamente, quando perguntava às professoras sobre a possibilidade de se ter uma formação pedagógica musical no curso de pedagogia, obtive como resposta: “eu acho que se tá essa lei aí na escola, a gente deveria ter” (Amanda, p. 2). Isso me faz pensar que as profissionais, ao obterem uma informação, passam a refletir sobre as possibilidades e necessidades de mudanças nos seus hábitos, para que aquele assunto seja apropriado da melhor forma possível. Assim, as professoras, mesmo que separadamente, foram me ajudando a construir uma compreensão sobre como elas percebem as falhas na formação de professores/as, garantindo que “os cursos de formação carecem muito destas disciplinas, porque falam muito hoje que você tem que integrar todos os campos, que você tem que ampliar sua visão sobre o interesse da criança, só que a formação na universidade continua aquém, fragmentada, com prova” (Lisa, p. 2), e que a música poderia estar presente de forma significativa na escola “sem ser com a professora de

música, né?, porque na verdade, a aula [de música] é só uma vez por semana né...e nós estamos com eles todos os dias” (Rosa, p. 2).

Para outra profissional, o curso de formação “não precisa ir além dessa coisa da história da música”. Comparando com outros cursos de artes, a professora alertou que alguns cursos são apenas práticos, com “exemplos bobos” onde “qualquer livro que tu compras, assim fora, te dá” (Clara, p. 2). Parece-me que o interesse pela história da música está mais vinculado ao interesse pessoal da professora e não a uma base concreta para a realização de atividades musicais como professora de sala. Ela afirmou, e constatei nos momentos de observação, que apesar de não ter o hábito de participar ativamente das aulas, ela presta muita atenção em tudo, e verifica que a realização do trabalho musical através do especialista permite que “as crianças aprendam a fazer roda, fazer o ritmo, isso já ajuda na própria construção do vocabulário, na dicção das crianças, na concentração, na contagem da matemática..tudo ajuda! Já é feito assim! Na brincadeira, o que ele [o professor especialista] trabalha já é ligado com a gente!” (Clara, p. 2).

Assim, Clara passeia entre o que é necessário na formação do pedagogo, e o que a prática do professor especialista apresenta ao seu olhar. Do meu ponto -de- vista, aí há uma confusão entre os saberes e as funções que a música exerce, além de um esquecimento de que é raríssima a presença do/a especialista de música nos anos iniciais da RME de Florianópolis. Dentro de suas funções, a música é considerada pelas professoras como

[...] muito importante, porque a criança aprende brincando, é divertido, é uma coisa assim que toda criança, mesmo aquela que tem dificuldade em ler, escrever, memoriza a música, porque é curtinha, é engraçadinha, é fácil e sabe, assim...eu

acho que é muito importante porque tem criança que tu consegue ensinar e alfabetizar através da música. (Paula, p. 2).

Paula mostrou a função da música como auxiliar para outras disciplinas, mas foi mais longe ainda. Garantiu que ter aula de música atualmente é ainda “mais importante do que na nossa época, porque a gente tinha mais contato com a mãe... e ela cantava pra gente!”. Afirma que a mãe de hoje em dia, vive uma correria e nem sequer “lê uma história para o filho”. Perguntou-me se sei qual é o tipo de música a que as nossas crianças têm acesso, e antes que eu me atrevesse a responder, afirmou que são músicas que tratam da “erotização na infância”. Disse também:

a infância perde um pouco com isso! Eu acho que aqui... a música na escola... ela resgata isso... ela resgata a infância... porque quando eu canto a música do pintinho...tu faz o gesto ou tu canta do sapo, ou outra música, tu ensina a criança um outro tipo de música. Eu acho que as nossas crianças não têm mais contato com essas músicas da infância, de brincar, de cantar né? [...] Se perdeu muito... então, eu acho que hoje, a educação física está tentando resgatar um pouco isso (Paula, p. 3).

Paula propôs olhar a criança e todo o contexto escolar, familiar e social em que esta criança está envolvida. Ela propõe, na minha concepção, o direito à Infância, afirma existir este resgate na área de Educação Física e não na área de Música, confirmando a prática dos Brinquedos Cantados nos Planejamentos de Educação Física na escola Alfa.

Entretanto, podemos afirmar que o trabalho de música do professor Paulo já é reconhecido dentro deste ambiente escolar, pois a

professora afirmou ter percebido em uma turma bem agitada que “na aula de música [...] era o único momento que eles paravam e participavam, tinham atenção... eles se concentravam, eles gostavam do ritmo” e que isto ocorreu, segundo a professora, porque o Paulo percebeu que não adiantava manter o conteúdo daquele ano e, passou a dar conteúdos dos anos anteriores, fazendo as crianças deixarem de assumir o papel de grandes e “passarem a ser crianças... [pois] queriam brincar, ser bajulados, foi bem interessante!” (Jane, p. 2). Lindamente, parece que a professora afirma que o professor Paulo oportuniza o direito à infância dentro deste espaço escolar.

Fechando esta primeira parte da entrevista, perguntei se elas fariam um curso de formação em música, caso a prefeitura oferecesse. Quase que de forma unânime, elas garantiram que fariam, pois adoram cantar (Jane, p. 2); porque nunca fizeram nada desta área (Ana, p. 2); porque gostam muito da música em sala de aula (Camila, p. 2). Lisa problematizou a questão, fazendo crítica à prefeitura, que segundo ela sempre oferece formação na área de português, matemática e às vezes em geografia, mas nunca na área de música. Acredita que “teria que ter uma formação continuada de música [...] teria que se preocupar mais em pegar um ano ou dois e voltar para esta parte”. Porém, desacredita no sistema, comentando que “no fundo, no fundo, eles querem saber se a criança sabe ler e escrever”. (Lisa, p. 3).

3.2.2.2. Concepções de Educação Musical

Iniciei esta seção perguntando se as professoras usavam a música nas suas aulas. Clara (p.3) afirmou que a música “faz parte do

seu planejamento”. Outras disseram que utilizam “aquela música básica, [selo] Palavra Cantada, [...] que tem lenda, parlenda (Lisa, p. 3) ou que a usam para “ajudar na produção textual deles” (Ana, p. 2). De qualquer forma, todas se referem à música com a função de auxiliar a alfabetização, não aparecendo referência alguma à música por si só, ou pelo seu valor estético.

Na visão das professoras, não só é muito importante possibilitar aulas de música com o especialista nos anos iniciais como acham que “uma aula [por semana] é muito pouco!” (Rosa, p. 3). Baseadas nas experiências que suas crianças estão tendo, garantem que a música serve para: “auxiliar a concentração [...e de] compartilhar algumas coisas com os outros” (Ana, p. 2); “desenvolver o hábito de ouvir, de poder discriminar os sons, de perceber o toque do corpo, os barulhinhos, os sons” (Jane, p. 4); a “memorização, atenção” (Rosa, p. 3); que o professor especialista possa “traz [er] outras culturas, [...] trabalha[r] a voz” com eles (Camila, p. 3); enfim, porque “amplia o nível de conhecimento das crianças” (Paula, p. 4). Assim, “mais tarde isso abre a possibilidade dela ir a outro lugar e ver o que está acontecendo” (Clara, p. 3), ou seja, “eles têm que ver que aquele conhecimento serve pra vida deles” (Paula, p. 4).

Segundo elas, normalmente as professoras dos anos iniciais apresentam dificuldade em trabalhar a música no seu planejamento porque sentem “falta da formação” especializada (Amanda, p. 2) e acabam trazendo sempre as “músicas que a gente sabe de quando era criança, música que todo mundo canta, cantiga de roda” (Paula, p. 4). Desta forma, as professoras garantiram que a prática pedagógico-musical das professoras dos anos iniciais que não tiveram música na sua

formação “não passam de conhecimentos além do senso comum” e que por isso acabam se desestimulando e não percebendo interesse da parte das crianças.

Não contemplar a música de forma mais sistemática dentro do planejamento fez com que Rosa afirmasse o seguinte:

Uma dificuldade é porque a gente se acomodou, né? Assim que passou a ter aula de música, a gente deixou mais pra ele, né? De repente, não sei, nunca conversei com o Paulo, sobre este aspecto, mas me parece que professor de música é professor de música, e professora de classe, é professora de classe... a gente tem medo, né...porque a gente peca muito...(Rosa, p. 3).

A professora me parece estar dizendo que a presença do especialista inibiu ou eximiu-a de trabalhar a música dentro do seu planejamento. Desta forma, a música se tornou “problema” do professor especialista e assim a presença deste, em vez de conduzir à realização de trabalhos cooperativos entre os professores, estaria fragmentando ainda mais os saberes dentro do ambiente escolar. Na mesma linha, Rosa (p. 3) diz que a convivência com o especialista desenvolveu nela um senso crítico exagerado: “Às vezes, pra cantar eu fico meio constrangida, porque eu não tenho uma boa voz, uma afinação assim... um conhecimento musical. Conforme eu fui tendo contato com o profissional mesmo... eu fui percebendo minha voz, e aí, eu parei!”.

Jane afirma que as professoras dos anos iniciais não “conhecem bem a área” e ao mesmo tempo não possuem “especificidade de nada!”. Conta que o foco principal das professoras é português e matemática e que

... com relação aqui na nossa escola que tem música...nunca tivemos espaço para sentar e planear...então ele vem, trabalha e eu penso:

Nossa...Legal![...] Ele faz algumas contextualizações super interessantes, né?[...] Em nenhum momento nós conseguimos sentar e falar... olha, eu vou trabalhar tal coisa e ai você podia também...é sempre depois! (Jane, p. 4).

A contradição que se mostra entre essa fala da Jane e suas idéias sobre planejamento conjunto expostos anteriormente, é exemplo de que o tema parceria ainda não está suficientemente amadurecido para ela.

Entre uma aula de música oferecida pelo especialista e uma aula com música oferecida pela professora dos anos iniciais, separadamente, elas afirmaram que as aulas com o especialista possuem “objetivos [...], se pensa no ritmo...” e a utilização da música nas aulas com as professoras são para ajudar “na produção deles” (Ana, p. 2). Neste caso, ouvindo e tentando interpretar as falas das nove professoras, posso sugerir que elas acreditam que o especialista tem ‘detalhes musicais’ mais claros na sua concepção do que elas, devido a sua formação, mas que também explora a música pelo prazer estético, enquanto as professoras utilizam a música com a função de auxiliar em outras disciplinas, como na produção textual ou na alfabetização.

Observei essa prática, no período de observação na sala de aula da professora do 4º ano. O livro didático⁹¹ adotado pela RME orienta a utilização de várias linguagens e diferentes mídias para auxiliar na alfabetização, como: músicas, textos publicitários, histórias em quadrinho, contos, telejornal, computador etc.

Na escola Alfa as professoras percebem que às vezes, o planejamento das aulas de música “já coincidiu” (Rosa, p. 3) com o planejamento das professoras. Isto acontece, segundo ela porque o

⁹¹ Neste caso, especificamente, refiro-me ao livro de português do 4º ano: Pensar e viver: língua portuguesa. Claudia Miranda, Eliete Presta. São Paulo: Ática, 2008.

especialista “pega o planejamento lá com a coordenação, se eu não me engano, e trabalha em cima” e também porque

... ele já sabe que tem que trabalhar concentração, seqüência lógica, porque tem que trabalhar o ritmo por causa da leitura, o canto por causa da dicção, a rima...e ele já trabalha isso! Na verdade, como ele faz o planejamento com a coordenação, fica tudo tão entrosado com o que a gente está fazendo... que tá tão pertinho, que a gente ainda não viu necessidade de juntar! (Clara, p. 4).

Porém, Rosa (p. 4) afirmou que é preciso a escola proporcionar mais tempo junto, pois “assim a gente podia trabalhar muito mais a música... sei lá... ele poderia dar idéia pra gente e a gente podia dar idéia pra ele [...] mas pra isso, ainda falta muita coisa!”

Ana (p. 3), por exemplo, contou que pediu à coordenação que falasse com o professor especialista para trabalhar junto “no nosso projeto da escola: Brincadeiras Infantis”. Segundo a professora, Paulo “não achou interessante um planejamento com música infantil, porque isso já era dos anos anteriores”. A professora acha que “ele [professor especialista] poderia se abrir para a felicidade da turma ou da escola naquele momento”.

Como sabemos, não existe observação que não seja participante. Quando reapresentei em 2010 meu pedido à escola Alfa para ficar mais um pouquinho por ali, Paulo me afirmou que muitas idéias haviam passado pela sua cabeça depois da minha presença e das conversas pessoais e profissionais que tivemos. Contou-me que diferentemente dos outros anos, no ano de 2010 iria participar da semana de planejamento junto com as professoras.

Isto pode ser considerado um avanço, sem dúvida, ainda que processos sócio-pedagógicos dificilmente ocorrem de modo linear,

como se pode perceber pelo comentário da professora Camila, na mesma época: “sem querer fazer crítica aqui, mas a única coisa que a gente conversou foi: eu vou dar isso, isso e isso... e você vai dar isso e isso. Ou seja, a gente sabe o que cada um vai trabalhar. [No final] acaba ficando tudo fragmentado!” (Camila, p. 4).

Com estes últimos relatos, observei que apesar de haver a coincidência de alguns temas no planejamento e na prática dos professores, não acontece ali uma plena interdisciplinaridade, pois os profissionais não produzem algumas convergências para a escolha do tema. Percebe-se também que o momento oferecido ou sugerido pela escola para o trabalho conjunto foi insuficiente e os professores parecem apenas ter trocado informações a respeito de seus planejamentos, o que, se é um primeiro passo imprescindível, não esgota o sentido de uma cooperação de fato.

3.2.2.3. Concepções de Mídia-educação

As professoras afirmam que todas as crianças tiveram contato com o computador, pois tinham, em 2009, “aula de computação” (Isabelly, p. 9). Porém no ano de 2010, não houve contratação de professores/as especialistas em informática e esta rotina foi interrompida, sendo retomada apenas em abril de 2010, com uma profissional ainda sem formação especializada, segundo observações e conversas que tive com a própria profissional.

Segundo Isabelly (p. 9), quanto ao manuseio do aparelho de som, ela percebe diferenças entre as turmas, sendo que algumas possuem maior desenvoltura e outras, pouca. Segundo ela, isto acontece

devido às liberdades e responsabilidades que os pais e as antigas professoras atribuíram a estas crianças. Paula (p. 70), por sua vez, disse que ela pessoalmente não se sente à vontade para manusear a máquina fotográfica, mas que quando alguém lembra de fazê-lo, é uma festa só, pois a “gurizada adora”. Mas Ana (p. 3), afirmou que a “máquina fotográfica e a filmadora nunca” são manuseadas pelo aluno, o que foi também confirmado por Rosa (p. 4) que disse que “vem outras pessoas e manuseiam”.

Observo assim, que a vivência/experiência da professora com as mídias é que contribui ou não para que as crianças tenham a possibilidade de manusear esta ou outra mídia. Percebe-se que o uso do computador está diretamente vinculado à presença do/a professor/a especialista ou responsável pelo espaço da sala informatizada, ou seja, vinculado à decodificação alfabética, não sendo incluído no planejamento pedagógico como uma opção entre as diferentes linguagens conforme Fantin (2008) nos orienta. Apesar disso, as mídias são apresentadas como conteúdo no livro de português utilizado pela escola, conforme já mencionei. Vale ressaltar também, que mais uma vez esses dados coincidem com a pesquisa de Pereira (2009).

Outras mídias, como aparelho de som, máquina fotográfica, filmadora e vídeo, se tornam ainda mais vulneráveis às preferências e liberdades de expressão de cada profissional. Ana e Isabelly, por exemplo, afirmaram que é muito mais freqüente as crianças trazerem para a escola filmes do que músicas. A maioria das professoras disse não dar espaço para as crianças trazerem músicas de casa, ou músicas da “mídia”, a não ser “nas festas de aniversário” (Amanda, p. 3). Quando trazem, são “só essas daí do reboation da vida!” (Paula, p. 7).

No meu modo de pensar, acontecem aqui dois equívocos: o primeiro é a afirmação das professoras quanto as preferência das crianças em trazer filme à música para a escola. Aqui, acredito que a preferência esteja mais ligada ao fato do filme ser menos problematizado pelas professoras. Em segundo, a afirmação que música da mídia é ‘rebolation’. Neste caso, sugiro observarmos melhor as músicas vinculadas à mídia e percebermos que a mídia oferece muitas outras possibilidades, não se restringindo aos ‘rebolations’. Acredito também, que talvez o ‘rebolation’ possa fazer parte dos processos de aprendizagens desde que mediados com atenção e com cuidados às questões éticas e estéticas. Insisto em afirmar que é obrigação de o adulto ocupar este espaço de mediador e perceber que a criança se apropria dos aspectos da cultura adulta e que a usa, a refina e a expande, conforme é percebido por Corsaro (1992). Dentro desta concepção, posso sugerir que este é outro exemplo da necessidade de se realizar parceria entre as professoras dos anos iniciais e o professor especialista em música, mas também que ambos compreendam as mídias, seus riscos e seus benefícios.

Diferentemente de todas, Camila (p. 4-5) afirmou que “eles trazem muito as músicas que estão na mídia... bastante!”. Segundo ela, depois da brincadeira “a gente dá um norte” e “às vezes, tem que ir trabalhando essas músicas assim, ó... com cuidado, porque são músicas que têm apelação muito forte, né... tipo assim... créu... essas coisas assim.” Este trabalho ou estas conversas são necessárias porque as crianças “não sabem alguns significados” e também “porque tem pai que vem reclamar, né, e [também] saber porque a gente está trabalhando isso”.

Camila me ajuda a pensar que há profissional capaz de se arriscar em assuntos que não dominam em nome de buscar entender o contexto em que a criança se mostra envolvida. Em minha opinião, no caso das músicas trazidas pelas crianças para a escola, o/a professor/a deve respeitar e tentar entender as lógicas e os significados musicais produzidos pelas crianças, porém, insisto que este assunto ainda não é tão claro para muitos profissionais e por este motivo, ele deveria ser realizado em parceria com o professor especialista em música que poderia ajudar quanto à análise da qualidade estética desta experiência.

Entretanto, independente de se abrir espaço ou não para as crianças trazerem as ‘músicas da mídia’, todas as professoras acreditam ser importante refletir sobre este assunto. Assim, posso sugerir as músicas da escola podem ir além dos gêneros clássicos ou sérios, podem permear também os gêneros populares e àqueles que dão prazer, porém, precisam ser mediados pelo adulto.

Quanto à qualidade das músicas, as professoras acreditam que “é bem pessoal” (Ana, p. 3), e que “toda a bagagem cultural” (Amanda, p. 4) é que formará a base para os critérios nesse campo. Segundo elas, o que é de ‘boa qualidade’ pra mim, pode não ser para o outro.

Resumidamente elas disseram que música de ‘boa qualidade’ é aquela que está em um contexto bem real e tem mensagem (Paula, p.7), que tem bom conteúdo e boa autoria (Rosa, p.4), ou seja, que sugere boas atitudes (Isabelly, p.10). Música de ‘má qualidade’, por sua vez, é aquela que enaltece a violência e que sugere que tem que pegar e estuprar mulher (Clara, p. 5), que tem apelo sexual (Ana), que tem linguajar baixo e fala palavrões (Isabelly, p.10).

Dentro desta concepção, Ana (p. 3) sugeriu que o funk incita a violência, e Isabelly (p. 10) que o rap gera atrito, agito. Matilde (p. 4) disse que quanto “às músicas boas, dificilmente eles [os alunos] gostam, né? Eles gostam mais das outras, né... que é mais popular, que eles cantam, que é pra fazer uns cantos mais sexuais né? Eu acho que é isso”.

Paula (p. 7), por sua vez, argumentou que não é fã de rap, mas que “Gabriel Pensador é um cara que escreve coisa boa pra caramba!”. Segundo ela, suas letras são maravilhosas, assim como as letras de Caetano Veloso, que também não faz seu estilo, apesar de haver “anos luz de diferença” entre os artistas. Enfim, o que Paula sugere é que a qualidade na música não pode estar vinculada somente ao gosto pessoal quanto ao estilo e ao ritmo, e sim ao contexto em que a música é criada e a mensagem que a mesma “passa”. Novamente, parece que não se trata de uma escolha entre boa e má qualidade e sim que existem valores musicais privilegiados por cada professora, segundo Stangl e Pamponet Filho (2009). Posso sugerir que é de senso comum, que a música em si, não é nem boa nem má, mas que é avaliada pelo que ela transmite, pelo ponto de vista moral e pelo que consideram censurável ou não. Esquecem-se assim, que a música pode transformar e superar um sentimento comum.

A maioria das professoras entrevistadas acredita que o/a professor/a é referencial e que deve ser um/a mediador/a crítico/a e reflexivo/a junto aos/às alunos/as. Outras indicam também que “eles têm muitos outros referenciais... mesmo que inconscientes da parte deles” (Amanda, p. 4). Baseada em suas experiências, Paula (p. 8-9) disse que é necessário a criança perceber que existem outras músicas e outras atitudes possíveis no mundo. Em sua opinião, o/a professor/a tem que

saber lidar com “aquelas músicas, tipo boquinha da garrafa [que] a gurizada se acabava aqui na escola” porque “isso passa!”, mas também deve apresentar “outros tipos de música, como Caetano Veloso, que nunca passa”.

Resumidamente, para se sentirem seguras quanto a exercerem a posição de referencial para seus/suas alunos/as, as professoras afirmaram que é preciso ter conhecimento específico de música e vontade [de ocupar esse papel] (Amanda, p. 4), saber contextualizar a obra e o artista (Paula, p. 9), e também colocar a música no planejamento, discutir as possibilidades de trabalhos com seus pares, e contar com apoio pedagógico (Isabelly, p.10).

Enfim, este relato nos mostra a distancia que existe entre a cultura(s) da escola e a cultura(s) das mídias. Mostra que a escola precisa incluir a cultura das mídias e se preocupar com as possibilidades de mediações das diferentes produções de sentidos. Assim, sinto que para a música estar presente de diferentes formas no planejamento e no cotidiano dos/as professores/as é preciso que a escola, como instituição, conceba e organize suas necessidades em relação ao conhecimento musical.

3.2.3. As aulas de música com o professor Paulo.

Eu gostaria então, que os nossos currículos fossem parecidos com a *Banda*, que faz todo mundo marchar, simplesmente por falar as coisas de amor. (RUBEM ALVES, 2000, p. 166, grifos do autor).

Neste momento, apresentarei o professor Paulo, descrevendo as características pessoais e profissionais que o marcam como o educador musical que hoje é. Para tanto, o professor Paulo respondeu ao mesmo questionário⁹² que as professoras de sala, concedeu duas entrevistas⁹³ e ainda enviou por e-mail⁹⁴ alguns detalhes que sentiu necessários. Em seguida, são descritas, refletidas e discutidas suas práticas pedagógico-musicais nos anos iniciais da RME de Florianópolis, durante o período de novembro e dezembro de 2009.

3.2.3.1. Características pessoais e profissionais.

Paulo não estudou música na escola básica. Quando criança, seu único acesso à música foi na Igreja, participando nos corais da catequese. Tinha um avô que fazia parte de um coral e os dois tios que tocavam violão. Segundo Paulo, “seu pai era super desafinado e [sua] mãe não canta”.

Em agradecimento por alguns fazeres, aos 12 anos Paulo ganhou um violão do vizinho e passou a estudar com uma professora particular. Sua professora desestimulou-o e ele acabou desistindo dos estudos. Conta que foi “obrigado a cantar” em público por um professor e acabou desafinando. Automaticamente, foi vaiado e a partir daquele momento, não quis mais cantar! Paulo afirmou ter tido interesse e alguns envolvimento com a música enquanto criança, seja de forma formal ou informal, porém, todas foram mal sucedidas.

⁹² Roteiro de entrevista- data de 19-02-2010.

⁹³ Entrevistas: Uma do dia 24-11-2009 e a outra em dois horários distintos no dia 19-04-2010.

⁹⁴ E-mail, data de 24-04-2010.

Depois, aos 17 anos, retomou seu contato com a música e começou a estudar (mesmo sem o apoio da mãe), entrando em Habilitação em Música, na Udesc em 2001. Conta que foi bastante importante na sua formação o período de estágios, quando recebeu “uma bolsa de técnica vocal pra canto coral”. Paralelamente, trabalhou 4 anos e meio de técnica vocal baseada em uma metodologia alemã, que segundo ele olha “a pessoa como um todo, o emocional, o físico, a postura, os movimentos corporais” e é “uma técnica aplicada na fisiologia da voz”. Seu interesse por esta metodologia foi tão grande que passou um ano na Alemanha, dedicando-se ao estudo técnico, pois queria “virar cantor lírico”.

Paulo mostra alguns descontentamentos, quanto à sua formação. Um deles, por exemplo, é ter tido uma professora na área de educação musical que “admitia não gostar de educação musical, não gostar de crianças e nem de adolescentes”, o que na visão de Paulo, “é complicado! Bem complicado!”, pois “como é que ela fala com o adulto sobre como dar aula pra adolescentes?!”. Paulo afirma que alguns dos “professores substitutos não tinham essa vivencia [tempo de trabalho], e isso de trocar muito de professor é um questionamento muito particular”.

Na concepção de Paulo, para atuar como professor Universitário na área de Educação Musical é preciso primeiramente que o professor goste de crianças, goste de adolescentes e que tenha tido alguns anos de prática, que dêem a ele um alicerce mais seguro na construção de saberes com os novos professores (alunos da Licenciatura).

Outro descontentamento de Paulo se refere ao vínculo entre educação musical e a instrumentalização em flauta doce. Conta que teve uma disciplina chamada ‘flauta doce’, e que todos diziam a ele que

se você não aprender a dar aula de educação musical com flauta doce, você jamais vai dar aula de educação musical... então ela [a professora] frisou muito bem queporque a flauta doce é mais barato, toda prefeitura tem...blábláblá...e aquilo me deu um negócio que até hoje eu não trabalho flauta doce. Não gosto! Não adianta! (Paulo, 19-04-2010, p.3).

Posso sugerir que estas primeiras linhas já apresentam sinais de parceria entre eu e Paulo, a quem agradeço. Paulo jamais contaria seus descontentamentos em relação à sua formação, se não tivesse certeza que esses dados seriam contribuições valiosas para refletirmos sobre a música na escola.

Assim, posso sugerir que a professora de educação musical a que Paulo se refere, não conseguiu uma relação de afeto com seu aluno. Muito pelo contrário, fez Paulo misturar sensações emocionais com fatos concretos. Em minha opinião, para se chegar a dar aulas na Universidade este/a profissional passou muito tempo dedicando-se aos estudos e a trabalhos relacionados com a sua área, o que tornaria quase impossível, o/a professor/a afirmar que não gosta do que faz. Seria também uma inverdade afirmarmos que a flauta doce não é um dos instrumentos musicais mais baratos e assim um dos mais acessíveis para a escola pública. Além disso, é preciso garantir que a flauta doce tem outras vantagens além de preço, como por exemplo, o fato de possibilitar o fazer artístico, melódico, coletivo e individual.

Não pretendo aqui incentivar o uso da flauta doce no trabalho de música nos anos iniciais, mesmo porque não a utilizo de forma cotidiana, mas apenas sugerir que existem muitas possibilidades de trabalho como, por exemplo: a percussão corporal, o coral, a percussão instrumental infantil, o material Orff (xilofones e metalofones) e a flauta doce também. Desta forma, entendo que Paulo apenas reafirma que se sente mais à vontade em realizar outra dinâmica no seu trabalho, o que de fato, o diferencia com a maioria dos trabalhos realizados na cidade.

Paulo questiona insistentemente a relação da teoria com a prática. Afirma que, às vezes, encontramos “uma teoria linda e maravilhosa, mas não é aquilo que acontece em sala de aula”. Para ele, a teoria está tão distante da efetiva prática, que sente um bloqueio, afirmando que “só em pensar em mestrado em educação musical [...] eu começo a ficar irritado”.

Mais uma vez, é preciso apontar que esta fala de Paulo vem de uma mágoa interna, e de que provavelmente não foi atingido emocionalmente por seus/suas professores/as durante sua formação. Neste caso, Paulo fala especificamente sobre o curso de educação musical, pois senão seria contraditório estar neste momento fazendo um novo curso de graduação. Desta forma que Paulo se manifestou, ficou a impressão do senso comum de que os estudos, e nossa dedicação durante o período de graduação, mestrado ou doutorado não servem para nada. Em minha opinião, isso é uma inverdade, pois penso que somente o estudo poderá mudar nossas práticas e somente ele nos dará fundamentos suficientes para sugerirmos ou modificarmos algumas realidades.

Conta que apesar de ser cantor, tem uma “lacuna de percepção enorme, e- nor- me”, porém, um ex-aluno do Zé Gramani, Sergio Freitas, foi seu professor na Udesc e mostrou a Paulo diferentes maneiras de se trabalhar coisas complicadas de maneiras simples. Afirma que o professor “não era da área de educação musical... mas fez um trabalho com crianças e [tudo] que ele falava dava certo.”

Em minha opinião, mais uma vez Paulo não conseguiu se expressar corretamente e acabou falando mal de si próprio. Deixou no ar, o entendimento de que o músico, entendido aqui como o profissional bacharel em algum instrumento, sabe dar aula melhor que os educadores/as musicais (licenciados). Voltamos no senso comum, ou ainda pior, em um clichê de que o educador musical dá aula de música sem saber música. Minha experiência musical, neste momento, me autoriza afirmar que ter em minha formação o curso de bacharel em piano muito contribuiu e continua contribuindo para as minhas aulas, porém, preciso afirmar também que o curso de licenciatura foi e ainda é o alicerce para minha atuação dentro de sala. Assim, ainda vou mais longe, sugerindo inclusive que o próprio curso de licenciatura tenha mais disciplinas voltadas à infância, a cultura e à educação, pois na minha concepção, um bom professor de música não se faz apenas com o fazer artístico (mas com ele também), mas também na sua capacidade de fazer escolhas, métodos, de possibilitar mediações significativas, criativas, críticas e éticas, pensando assim não só na alfabetização musical, mas na construção da cultura infantil como um todo.

A Universidade também trouxe contribuições positivas! O que mais marcou positivamente Paulo no tempo da Universidade foi o estágio, no qual ele “ficava lá observando e via o que dava e o que não

dava certo”. Segundo ele, quando retornavam à Universidade, os estudantes contavam “aos colegas o que haviam feito em sala de aula e discutíamos em grupo, e quando tinha um colega com mais dificuldade, todos tentávamos ajudar ele, e propor atividades para a aula dele”.

Ainda quanto a sua formação, Paulo valoriza todas as disciplinas ou professores/as que lhe trouxeram a compreensão e o conhecimento associados à prática musical. As entrevistas foram mexendo e remexendo com os seus sentimentos, com as suas lembranças. Paulo foi buscando, devagar, lembranças boas, porém, sempre associadas ao aprendizado prático, útil, afirmando, depois de alguns dias:

Lembrei-me de tudo isto esta semana depois da nossa entrevista [...] A professora, mesmo que não gostasse de trabalhar com educação musical, ela nos ajudava a elaborar atividades em sala de aula e nos dava uma boa atenção [...] Ah! E tem atividades que faço, como por exemplo, as de audição, que foi ela quem ensinou pra gente. (Paulo, por e-mail, 24-04-2010).

Outra boa lembrança que Paulo tem da Universidade é o material elaborado pela professora Viviane Beineke, afirmando que “todo o meu material que eu faço com as crianças foi por causa dela! Eu peguei o material com ela”. Paulo não se lembra de ter tido alguma disciplina voltada à formação de conhecimentos teóricos e práticos ligados à Infância, apesar de achar que teve, e também não lembra se teve exemplos práticos sobre as diferentes metodologias, como Dalcroze, Willmes, Kodály etc., do qual afirma que “sempre sentia falta”.

Como profissional, Paulo é bem novo. Antes de trabalhar na escola Alfa, trabalhou em uma escola particular com aulas de música

para “os anos iniciais e jardim de infância”, em escolas especializadas de música como “conservatórios”, onde atuava como professor de técnica vocal, regente de coro e teoria musical e também na prefeitura com “projetos”. Segundo Paulo, a prefeitura só promoveu cursos de formação “em artes, em geral”, ou “sempre foi nesse sentido da área de pedagogia, de como pensar a escola... de segmento de ensino”. Particularmente, também nunca realizou cursos na área de educação musical. “Nunquinha!” Segundo ele, isto aconteceu porque “o que eu queria era a minha área, que era técnica vocal”.

Paulo se mostra aqui desvalorizando sua própria área como dizia que sua professora de educação musical fazia. Não buscou cursos da área de educação musical, e não deu sentido aos cursos vindos da pedagogia, das diferentes formas de se pensar a escola ou da Arte como um todo, que é na verdade o espaço pelo qual mais transita no dia-a-dia.

Apesar de trabalhar na área de educação musical, Paulo ainda está muito envolvido com a questão da técnica vocal e por isso, retornou seus estudos e ingressou no ano de 2010 em fonoaudiologia na UFSC. Quando indago o porquê desta escolha, Paulo diz: “eu quero fazer, porque é paralelo ao meu trabalho de técnica vocal [...] porque eu tenho muitas dúvidas para resolver sobre o meu canto, [...] e também porque] trabalhar a fonoaudiologia com a educação musical dá um trabalho incrível de desenvolvimento com as crianças”. Assim, observo que Paulo busca associar, o fazer artístico à ciência, a questão aprofundada do estudo da técnica vocal e da educação musical, através da fonoaudiologia.

Paulo se mostrou bastante aberto em termos de gosto musical, mencionando gostar de um repertório amplo e variado:

pop rock internacional, heavy metal melódico, pop rock brasileiro, MPB, música evangélica, música erudita, lied. Ouço dependendo do momento, do que quero ouvir naquele momento ou situação. Sempre que estou em casa estou ouvindo música, a não ser que eu esteja estudando. (Paulo, 19-02-2010, p. 2).

Em minha opinião, essa pluralidade no repertório musical de Paulo poderia se constituir em fundamento para as possibilidades de trabalhos interdisciplinares, de contextualizações, democratização e sensibilidades afetivas e estéticas.

3.2.3.2. Reflexões sobre a música na prática pedagógico-musical da pedagoga.

Sobre as possibilidades do curso de Pedagogia de oferecer alguma disciplina que oportunizasse o estudo da música, Paulo iniciou afirmando que “não tinha opinião formada sobre o assunto”. Entretanto, este era um tema bastante importante para mim, e em outra entrevista, voltei a questioná-lo. Desta vez, Paulo me confundiu e se confundiu ainda mais. A princípio afirmou: “Acho que sim... mas por quê? Pois é né...por quê? Sabe que eu não sei [risos]. Não sei se precisa ter de fato música na formação do pedagogo”. Digo a Paulo que entendo que ele me responde “sim”, mas que depois insinua que “não”. Peço então para ele se explicar melhor, falar à vontade, sem se preocupar em me dar respostas objetivas.

Assim, Paulo vai delineando o que entende ser necessário na formação do pedagogo em relação à música, porém, também vai trazendo suas experiências e seus medos profissionais. Afirma que

elas deveriam ter na faculdade era uma disciplina, talvez, não pra aula de música, mas pra ver a capacidade que o professor de música tem...o meu medo é de confundir que por elas terem uma disciplina de música, elas acreditem que elas que podem dar aula de música, porque eu acredito que quem tem que dar aula de música é um especialista e não o pedagogo (Paulo, 19-04-2010, p. 4).

Conviver com uma pedagoga que teve música na sua formação fez Paulo assegurar que “essa preocupação [... vem] dela achar que talvez ela pudesse dar a aula de música, entendeu?” Paulo conta que a professora participava de suas aulas, buscava saber exatamente como se tocava o ritmo no pandeiro e, que por várias vezes observou que a professora levou os pandeiros para a sala de aula e estava ensinando seus/suas alunos/as a tocá-los. Assim, Paulo afirma que os/as professores/as no ambiente escolar transitam em um mesmo corredor, porém, que “nós não podemos nos meter na área de outro profissional”, ou seja, que cada um deve “saber o seu limite, o seu espaço”.

Paulo mostra que o interesse da professora dos anos iniciais em dominar um determinado instrumento poderia representar como que uma invasão de espaço, como um desrespeito ao professor especialista e, talvez, como uma ameaça à permanência dele no ambiente escolar.

Na concepção de Paulo, a diferença entre uma aula de música dada pela professora de sala e dada pelo especialista é que o especialista oportuniza a convivência tanto com “a música popular como com a música erudita” e a formação cultural se dá não só no contato com essas músicas, mas sim com as diferentes formas de ouvir e de apreciar tais músicas. Isso fez o professor afirmar: “nunca vi uma criança dizer que música erudita é chata!”, e segundo ele esta prática irá fazer com que as

crianças, ao sair da escola, comecem “a olhar pra música com outro olhar”.

Ele observa que, o especialista em música não estuda apenas os quatro anos de Universidade, “a gente estuda música durante anos” e assim “desenvolve talentos musicais dentro de você”. Como professor, Paulo garante que sua preocupação não está só na percepção do/a aluno/a, mas sim em

como é que você vai trabalhar essa musiquinha [...] você vai trabalhando a questão da articulação, a questão da impostação, a questão de passar o som de peito para o som de cabeça, a questão da altura sonora, de trabalhar o ritmo junto, a questão da dinâmica, do forte, do piano, de trabalhar os elementos musicais. (Paulo, 19-04-2010, p. 5).

Entretanto, Paulo afirma que junto com uma orientadora descobriu “o quê é que a música provoca no desenvolvimento motor, na questão da concentração, na questão da percepção”. No entendimento de Paulo, esse conhecimento aconteceu quando

uma orientadora começou a me chamar a atenção pra isso. Paulo... essa atividade trabalha isso, essa atividade trabalha a afetividade, essa...trabalha isso....[...] Esse tipo de formação eu não tive...então das crianças ouvirem....a questão do espaço, questão da respiração, da pausa, a gente deve trabalhar muito em música....isso tem na escrita também, e eu não sabia que tinha....então, isso eu acho que seria super importante das professoras saberem disso (Paulo, 19-04-2010, p. 4).

Assim, Paulo mostra que foi importante na sua formação o contato e a orientação de uma pessoa com cargo superior ao seu, pois esta o orientou “em relação às atividades e também quanto à minha cobrança dos alunos”. Vale ressaltar que a formação dessa orientadora

fora em pedagogia, e que o diálogo com ela foi bastante rico para Paulo, ele acreditando inclusive que todas as professoras (pedagogas) deveriam ter também este conhecimento.

Enfim, a música no ambiente escolar, segundo o entendimento de Paulo, possibilita vários desenvolvimentos cognitivos que devem ser percebidos tanto pelos educadores/as musicais como pelos/as pedagogos/as.

Como exemplo deste benefício, Paulo afirma que na sua prática percebe uma grande diferença entre os/as alunos/as que realizam aulas de música na escola, e os/as alunos/as que vêm de outras escolas onde não tiveram aula de música, apresentando esses últimos “grande dificuldade em aprendizagem”.

Para Paulo, possibilitar aulas de música nos anos iniciais

Significa dar oportunidade às pessoas de terem acesso à cultura, de serem iguais aos outros e não excluídos da sociedade. De terem a oportunidade de desenvolver habilidades que somente a música oferece, e [serem conscientes] de que estas habilidades ajudam nas outras disciplinas, como a concentração, memória, percepção e sensibilidade. (Paulo, 19-02-2010).

Na conversa com ele ainda insisti na importância da música na formação dos/as pedagogos/as. Proponho pensarmos em uma pedagoga que teve música na sua formação e que o curso capacitou a cantar muito junto com as crianças em aula, e a sempre inserir a música no seu planejamento. Questiono-o se acha que esta formação seria boa para a área de educação musical, no caso do/a professor/a especialista, ou se Paulo acha que realmente esta formação atrapalharia.

Paulo acha que a formação musical para os/as professores/as “contribuiria, porque daria a valorização da área”. Acredita que as crianças viriam “com outro olhar” para a aula, levando-a mais a sério, e não achando “tudo uma brincadeira”.

Observo aqui uma necessidade de Paulo que a música seja levada a sério! Em minha opinião, é muito sério fazer da aula de música uma grande brincadeira. Vale lembrar que muitas são as possibilidades da brincadeira estar presente no espaço escolar conforme orienta Kishimoto (1999), e que inclusive a música pode ser considerada jogo e estar presente na realização de um concerto, por exemplo, conforme já apresentado neste trabalho com Delalande (apud Brito, 2003).

Na concepção de Paulo, a música seria importante na formação do/a pedagogo/a porque ela poderia influenciar (de forma positiva) para que o/a aluno/a viesse mais preparado e talvez, mais aberto para desenvolver todas as habilidades musicais com o/a professor/a especialista. Aqui, fica claro que o foco são as necessidades, os limites, as autoridades e autorias entre os/as adultos/as, e não tanto os benefícios que a formação musical dos/as pedagogos/as traria para a experiência cultural das crianças.

Volto a insistir que a luta pela formação musical nos cursos de Pedagogia, em minha opinião, não seria apenas para preparar os/as alunos/as para as aulas de música com o especialista, e sim para que a música fosse entendida para além da diversão e do entretenimento e que, com a presença do/a educador/a musical no espaço escolar, o diálogo entre ambos proporcionaria contemplar além dos conteúdos tradicionais, o repertório veiculado pela mídia assim como a reflexão sobre o

compromisso do/a professor/a frente ao desenvolvimento crítico, criativo, ético e estético do/a aluno/a.

3.2.3.3. Projeto pedagógico, planejamento, dia a dia, etc.

Consta do Projeto Político Pedagógico da escola Alfa que o “Projeto de Música” integra o currículo escolar a partir de 2007. Segundo Paulo, este “seria um projeto piloto pra inserir a música nos anos iniciais”. Ele foi escrito pela ex-diretora e ex-coordenadora da escola Alfa. O título “Projeto de Música: Contribuições e Parcerias” não foi escolhido pelo professor Paulo, ou por qualquer outro profissional de música que tenha trabalhado na escola, e sim pelas autoras do projeto, segundo o próprio professor.

Paulo assume as aulas de música na escola através do ‘projeto’ e por este motivo, pergunto qual seu entendimento sobre a palavra ou conceito ‘projeto’. Inicialmente ele hesita, mas por fim se arrisca e afirma que “é uma estrutura em que você faz algum planejamento e acaba fazendo um projeto pra ver se aquilo dá certo”.

Usando uma Metáfora, Paulo diz que o projeto é como uma “arquitetura... primeiro eu faço um projeto... a planta da casa, pra depois passar por análises e depois se concretizar a construção”. Conversando um pouco mais a respeito, Paulo passa a falar no singular quando se refere ao ‘tema’ e no plural quando se refere ao ‘projeto’. Por exemplo: “Quando eu monto o tema, eu estruturo minha aula”, e “o projeto seria [...] o que nós pensamos sobre o assunto”. Chamo sua atenção para isso e pergunto se sabe o porquê disto acontecer. Paulo explica que “é porque pra fazer um planejamento de um projeto, você não faz sozinho,

[pelo menos] em nível de educação musical”. Desta forma, Paulo esclarece que no processo dos seus planejamentos sempre pensou em ‘temas’, que são concebidos e realizados individualmente, e não em ‘projetos’. O planejamento anual, diz ele: “serve pra eu seguir uma linha metodológica, pra eu saber de onde eu parti e saber onde eu quero chegar!” Nesta linha de pensamento, Paulo comenta que se no meio do caminho acontecer algum contratempo ele poderá perceber, e poderá mudar o que for preciso de um ano para o outro.

Apesar de estar há vários anos na mesma escola, ele afirma que “nunca nenhuma turma teve o mesmo planejamento”, e que mesmo que utilize a mesma música, por exemplo, ela nunca é trabalhada com as mesmas crianças e nem da mesma forma. Ou seja, em um ano uma determinada música pode vir apenas para ser cantada ou para apoiar uma atividade com pulso e no ano seguinte, ela poderá ser utilizada para a percepção do arranjo instrumental, para a identificação dos instrumentos ou mesmo para a percepção das diferentes dinâmicas⁹⁵.

Paulo segue falando sobre o tema, procurando explicar melhor questões que eu não compreendia: “o planejamento dos primeiros anos são canções folclóricas, mas nem com todos os primeiros anos eu faço a mesma música folclórica.... cada ano eu faço uma atividade diferente!” Ele conta que às vezes queria mudar de música ou de atividades, mas as professoras não gostavam da idéia: “Essas atividades e músicas são tão bonitas!”, diziam, e isso lhe assegurava que “tem coisas que funcionam... e tem que manter! Para isso é que serve um planejamento... pra você ver o que funciona e o que não funciona”. Como exemplo, fala da música “Trenzinho do caipira”, de Villa- Lobos que queria tirar do

⁹⁵ Termo também utilizado para expressar os diferentes sinais de intensidade. Ex: piano (suave), crescendo (<), diminuindo (>), forte, etc.

planejamento e uma professora do 4º ano lhe pediu que não o fizesse, pois a considerava uma música ‘boa’!

Sobre o planejamento do dia-a-dia, comentei que fiquei encantada ao observar que nunca o professor escreveu ou buscou ler em aula o que iria fazer. Pedi que me ensinasse à técnica, pois sou viciada no tal “caderninho”. Para minha surpresa, o professor me garantiu, em entrevista, que do planejamento anual dele já consta uma tabelinha com os passos do dia-a-dia. O fato de eu não ter recebido esse material, segundo ele, se deve a que talvez eu tenha “pegado um planejamento errado”. Afirma Paulo que

Aquele planejamento anual... a princípio é igual...mas no meu planejamento do dia a dia é diferente. Lá eu coloco... então tá... eu vou trabalhar Região Norte... então em um dia eu vou fazer apresentação pra eles, no outro dia eu vou cantar e fazer percussão corporal, no dia seguinte.... então o que acontece?, de uma atividade pra outra, vai depender da turma se vai acelerar ou se vai demorar mais ou não...eu faço um plano..mas ele não é fixo, ele é móvel... (Paulo, 19-04-2010, p. 10).

Paulo conta que realiza avaliação trimestral e que no ano de 2010 passou a usar os conceitos propostos pela escola: ótimo, muito bom, bom, suficiente etc. No boletim, o professor coloca “quais foram os pontos-chaves, por exemplo, pulsação, compasso 2 por 4, grave e agudo” e escreve um parecer: “o aluno tal...conseguiu manter a pulsação 2 por 4, reconhecer grave e agudo..etc”.

Para ele, a avaliação é um momento importante, pois coloca a música no mesmo nível de qualquer outra disciplina. Considera importante também realizar uma avaliação junto com os alunos. Ele promove, às vezes, “gravações das atividades, a musiquinha...” e depois

escuta junto com os alunos, ocasião em que estes “falam se todos os alunos estavam fazendo o ritmo certinho... se não estavam... se todos entraram... se houve dinâmica”.

Em minha opinião, ainda é senso comum acreditar que só tem valor as disciplinas que dão notas, ou conceitos. Até quando vamos discutir tal assunto? Neste momento, interessa-me pensar em como envolver os/as alunos/as, como fazê-los/las comprometidos/as com a proposta pedagógica e como o momento de avaliação pode também ser um momento prazeroso, de feedback.

No ano de 2010, a prefeitura ofereceu duas professoras que trabalham com educação especial para acompanharem alguns alunos surdos na escola Alfa. Paulo conta que foi chamado por aquelas professoras para conversarem na próxima semana, sobre as possibilidades de incluir os alunos especiais. Paulo afirma: “achei maravilhoso elas me chamarem pra conversar, pois assim vou saber como é que eu posso ajudar eles na aula”. Por enquanto, Paulo está estudando libras com os alunos e está cantando e “fazendo músicas em libras, como: *caranguejo não é peixe... caranguejo peixe é*”. Segundo Paulo, as professoras de educação especial dizem que ele está indo super bem!

Paulo apresenta sua preocupação, principalmente com os 1º e 2º anos, em trazer o lúdico, as brincadeiras, mas não constam (por escrito) de seu planejamento os brinquedos cantados. Para Paulo, não são muito claras as diferenças entre música folclórica, parlendas, brincadeiras de roda ou brinquedos cantados. Ele não sabia, também, que os brinquedos cantados estavam sendo conteúdos dos/as professores/as de educação física. Apesar de observar algumas aulas de educação física, comenta

que não conversa muito com os/as profissionais da área e que já emprestou copos para eles/elas brincarem de “*escravos de job*”, mas nada, além disso.

Aqui observo duas situações diferentes: primeiramente Paulo mostra que se interessa, se envolve e se compromete com os alunos especiais procurando incluir no seu cotidiano algumas informações que os ajudariam a participar das aulas de música. Porém, com os/as professores/as de educação física, Paulo se mostra bastante individualista. Sabia que o/a professor/a utilizaria música em sua aula, emprestou material didático para esta atividade e mesmo assim não buscou conhecer as propostas pedagógicas e muito menos as possibilidades de trabalhos cooperativos ou colaborativos com ele. Paulo me ensina, mais uma vez, que esta possibilidade de trabalho em parceria ou cooperativo, realmente só será possível se os/as professores/as estiverem preocupados com a formação cultural das crianças e não apenas pelo desenvolvimento dos conteúdos de suas disciplinas.

De forma geral, em relação aos comportamentos das crianças, Paulo considera as crianças da escola Alfa maravilhosas: “quando sai com eles pra passeio é que você percebe os alunos que você tem, e eles são alunos muito educados”. Entretanto, afirma que os alunos novos estão dando mais trabalho neste ano do que nos anos anteriores, pois “não têm respeito pelo professor, mas é uma coisa de deboche mesmo, de você dar um chamão e eles ficarem rindo de ti [...] são casos extremos, [...], mas preocupantes”. O sonho de Paulo é “não precisar brigar com ninguém, é não precisar chamar a atenção...é brincar com eles”, é ter alunos que fiquem “quietos nos momentos de explicação do

professor, mas que interagem quando necessário”. Segundo o professor, ele fica bastante triste quando briga com as crianças, pois acha que “em vez de eu estar aproximando elas [da música] eu estou afastando”.

Este sentimento de Paulo é bastante primoroso se pensarmos que não refletem apenas este espaço escolar, mas muitos outros dentro de nosso imenso país. Ainda aqui, este relato também nos convida para refletir que os comportamentos das crianças também estão relacionados com o envolvimento que a criança consegue realizar com a proposta pedagógica, mas também com a postura que o/a adulto/a ocupa nesta relação.

3.2.3.4. Concepções sobre parcerias, mídias e repertório.

Parceria “é trabalhar em conjunto, diz Paulo, é eu estar contribuindo para a aula do professor e o professor estar contribuindo com o meu trabalho, estarmos caminhando juntos”. Nos primeiros anos, a orientadora foi a grande parceira de Paulo, ajudando-o a organizar melhor seu planejamento, a adequar as atividades para as devidas faixas etárias etc.

Paulo conta que no ano de 2010 já fez vários links com as professoras, trabalhando a Região Norte mais no começo do ano, para atender ao pedido das professoras em relação à data do ‘dia do índio’; trabalhará com a Região Sul em agosto, para coincidir com o período do folclore, etc.; está trabalhando músicas em torno do ABC e com números para ajudar as professoras dos 1º anos, e quanto à sua proposta das músicas dos continentes, acabou “focando mais um pouquinho na

África, no clima quente do continente para associar ao tema de geografia” (sistema solar) com os 3º anos.

Apesar de conceituar adequadamente a palavra ‘parceria’, Paulo mostra que na prática o que aconteceu foi que ele se colocou de forma menos rígida, talvez, e aceitou uma posição onde, em alguns momentos, a música é trabalhada com a função de auxiliar as outras disciplinas. Muitas parcerias não acontecem, na opinião dele, “porque as professoras mais antigas... elas estão cansadas...” e quando acontece uma aula diferente, como a de música, “elas querem sair e não querem nem pensar em fazer um trabalho em conjunto, porque elas estão indo embora”. Paulo não acredita que em um trabalho em parceria haja o risco de um profissional desautorizar o outro, porque “o próprio nome diz: parceria, não tem quem é mais importante”.

Pela primeira vez, no começo do ano, Paulo participou do planejamento (2010) junto com as professoras, e ele percebe que a partir dali “mudou bastante coisa!”. Conta que neste ano seu planejamento está ainda mais móvel, e, como exemplo, mostra que a turma do período integral está fazendo um trabalho com “hortinha” e que, independente do planejamento, ele realizará com os alunos a “construção de um rap”, ou seja, uma “melodia pra essa música”. Confirma assim, que não houve um momento de se sentar junto com os/as professores/as e decidir o que e por que trabalhar com este ou com outro tema, mas que a música está fazendo ‘parceria’ com as professoras, pois auxilia as propostas pedagógicas e responde de forma positiva aos desejos das professoras.

A partir das referências que ele fez ao rap, busco saber de Paulo o quanto o professor possibilita ou não que os/as alunos/as tragam suas músicas para a escola. Paulo diz que pedir, “nunca pedi!”. Acha que isto

acontece “por causa do planejamento que visa de um ano pro outro”, tentando explicar que um conteúdo sempre está amarrado ao outro, não cabendo músicas de outros contextos. Conta que na companhia da professora de sala, a única coisa que já realizou em relação às mídias foi proporcionar que os alunos manuseiassem o aparelho de som. Sabe que eles utilizam o computador no espaço escolar, mas só pediu até hoje, uma única pesquisa sobre Villa-Lobos, que foi realizada individualmente e fora do ambiente escolar.

Paulo conta que sua única experiência com repertório trazido pelo aluno foi em uma ONG e em uma escola particular que trabalhou. Lá, “eles trouxeram as músicas e nós discutimos sobre a música, o que queria falar aquela música... sobre o contexto, o que significava aquele texto”.

Para Paulo, discutir a qualidade das músicas é bem complicado. Acredita que é de má qualidade “aquilo de te desvaloriza enquanto ser humano, que te agride, aquelas músicas que fazem você deixar de ser humano e passar a ser um objeto de prazer”. Paulo nunca foi orientado para saber lidar com este assunto, mas acha que “deveríamos trabalhar” este tipo de música também. Acredita que o professor de música “sempre acaba influenciando seus alunos quanto ao repertório, por mais que o professor se mostre neutro, sempre influencia de uma forma ou de outra”. Ele finaliza afirmando que seria importante que todos tivessem “educação musical desde a infância” acreditando que assim as pessoas não teriam uma visão ‘errada’ dos educadores/as musicais e saberiam “ouvir e distinguir o que seria uma música de qualidade ou não”.

Aqui, mais uma vez parece estar implícito que o educador/a musical sabe distinguir a música de boa e má qualidade, porém, o

próprio Paulo assegura suas incertezas e se posiciona dentro do senso comum, ou seja, apresenta a música sendo avaliada pelo que ela transmite, pelo ponto de vista moral.

Observo que o dilema da qualidade não é exclusivo dos/as educadores/as musicais e professores/as dos anos iniciais, mas diz respeito à educação de modo geral. Assim, posso assegurar que atualmente, a cultura das mídias faz parte de nossas vidas e praticamente não se discute a necessidade de a escola incluí-la. Porém, é preciso que os/as professores/as percebam que estudar as mídias é primeiramente conhecê-las, perceber as diferentes formas que as pessoas se apropriam delas, os seus diferentes significados, mas também aprenderem a utilizá-las de forma educativa e pedagógica.

3.2.3.5. A prática pedagógico-musical de Paulo

Para usar uma metáfora, penso que tentarei descrever aqui um golinho de água que bebi de um grande rio que conheci. Isto significa dizer que, de forma não linear, e também sem me deter em uma determinada turma ou em outra, tentarei descrever e refletir um pouco sobre a rotina, as atividades, as canções e alguns padrões pedagógicos e comportamentais que percebi ao observar o professor Paulo em suas aulas.

Tenho consciência de que este texto não conseguirá relatar as aulas de música do professor Paulo em todos os seus acontecimentos complexos e cheios de detalhes. Vale ressaltar também, que a pesquisa foi realizada no mês de novembro e dezembro de 2009, e muito do

material observado já havia sido construído pelo professor e seus/suas alunos/as, permitindo que eu acompanhasse o que chamamos caseiramente, entre os educadores/as musicais, de “reta final” para as apresentações.

3.2.3.5.1. As aulas com as crianças menores: jogos e brinquedos

A escola Alfa possui algumas regras e Paulo as respeita com muito afinco. Uma delas é que, ao iniciar o período (seja matutino ou vespertino) e depois do lanche, todos os profissionais buscam seus/suas alunos/as no pátio, e juntos sobem em fila para as salas de aula. Paulo não possui um espaço para realizar seu trabalho. Isto significa dizer que Paulo dá todas as aulas de música nas salas de aula e que estas, por sua vez, estão cheias de carteiras e cadeiras. Paulo também segue rotineiramente a regra de “fazer chamada”. Normalmente, sempre realiza algumas atividades fora das carteiras, fazendo uma roda com as crianças em algum espaço possível dentro da sala. Às vezes, com os pequenos, consegue dar uma fugidinha e realizar as aulas de música na quadra (quando não tem aula de educação física). A partir de agora, descreverei alguns momentos e algumas turmas que observei na 1ª semana na escola Alfa.

Cheguei à escola Alfa no “dia do veterinário na escola”. Por este motivo, muitas crianças trouxeram seus bichinhos domésticos. Depois de realizar a chamada com a turma do 2º ano, a aula de música começa assim: “Era uma vez um violista que tocava violino na calçada em frente ao teatro.....”. Todos prestam bastante atenção e a professora de sala fica sentada corrigindo cadernos durante a atividade. A história

relata que enquanto o violinista tocava na calçada, sua filha dançava. Um dia, o maestro o ouviu e o convidou para tocar junto com a orquestra. Sua filha ficou doente e acabou morrendo. Em palco, o violinista não conseguia sentir e ver as pessoas e também não conseguia lembrar-se de cenas da filha dançando. Por este motivo, o violinista prefere tocar na calçada. Paulo acaba a história e pergunta às crianças: “Vocês conseguem realizar um sonho?” e, para minha tristeza, as crianças respondem: “Não!” (CO⁹⁶, p. 2). Nesse momento, eu não sabia o que pensar e muito menos como deveria reagir. Abaixo a cabeça e sinto necessidade de anotar esses sentimentos no caderno de observação. O professor não pareceu se abalar muito com as respostas das crianças e afirma que é preciso estudar para realizar um sonho, é preciso trabalhar e não desistir.

Inicia outra história, desta vez, a dos Sapinhos! O professor vibra ao contar, sente prazer em narrar. Para finalizar este momento das histórias, Paulo apresenta a moral da história: não devemos ouvir as pessoas com pensamentos negativos, e sim, com pensamentos positivos. As crianças pedem para cantar e rapidamente afastam as cadeiras e iniciam a roda. Ali, começam a treinar um ostinato⁹⁷ com os “jogos de copos”, onde cada criança tem um copo plástico, e passam a trabalhar: “palma, pega/ bate-chão, passa, cruza-chão” (CO, p.3). Depois de treinar por várias vezes, as crianças realizam os jogos de copos e cantam *Escatumbararibê*. Iniciam outro ostinato com os copos: “palma, pega, passa/ chão-chão, mão” e cantam outra canção: *Peixinhos do mar*. Mais um ostinato: “palma, palma, tumtum-tum, palma, pega e paaaassa” (CO,

⁹⁶ CO- Caderno de Observação.

⁹⁷ Ostinato- É uma célula rítmica que se repete.

p. 4). Neste momento, todos os ostinatos são construídos por semínimas e colcheias⁹⁸, em compasso quaternário⁹⁹.

No 3º ano, o professor também conta a história do violinista. A professora dessa turma também fica sentada em sua mesa, corrigindo os cadernos. Depois, Paulo propõe outras atividades: canta uma música japonesa, relembra a tradução, pede para que todos façam os gestos e separa as vozes: primeiro meninos, depois meninas. Em seguida, realiza um ostinato rítmico corporalmente. Com o 3º ano, insiste na qualidade musical, pedindo para os alunos “limparem” os sons, e para realizar dinâmicas como *rallentar*¹⁰⁰.

A proposta para os 4º anos é diferente. A professora de sala se ausenta por um tempo e quando retorna, senta-se no final da sala e corrige cadernos. Em grupo, as crianças já vinham de outras aulas criando, compondo uma música. Naquela aula, o professor pedia para cada equipe cantar para o professor gravar. Entre as canções, uma será escolhida para representar a classe. Paulo parece muito cansado e nervoso. As crianças, agitadas! Paulo começa a contar: 1, 2, 3.....até eles se silenciarem. O professor chama a atenção da classe para o trabalho em “equipe”, valorizando os grupos que conseguiram trabalhar juntos. Realiza depois, uma série de exercícios de coordenação motora com pé e palmas, em compasso quaternário.

Passa a trabalhar a semicolcheia¹⁰¹ e a escreve na lousa. Vai devagarzinho, modificando os lugares dos acentos, que devem ser tocados com palma e o restante com as mãos em transversal. (CO, p.

⁹⁸ Semínima e colcheia- Nomes das figuras musicais que representam um determinado valor, sendo a segunda a metade da primeira.

⁹⁹ Quaternário- Tipo de divisão. Neste caso, é um compasso de quatro tempos.

¹⁰⁰ *Rallentar*- Terminologia italiana- significa diminuir (retardar) o andamento (velocidade).

¹⁰¹ Semicolcheia- Figura musical que representa metade da colcheia.

10). Paulo argumenta com os/as alunos/as, que o comportamento das crianças estava muito mau, e que provavelmente isso acontecia devido a minha presença. Fim de período.

No período da tarde, a rotina se estabelece. Busca-se as crianças no pátio e ao chegar em sala de aula, se faz ‘chamada’. Na turma do 4º ano, era preciso receber e gravar as músicas dos alunos. Os alunos estão agitados! Com certeza, minha presença está influenciando nesta rotina. Paulo fica muito bravo e desclassifica um grupo.

Divide com os/as alunos/as desse grupo a preocupação de como irá avaliá-los/as, já que não fizeram o trabalho. Comenta a necessidade de se concordar com algumas idéias, para que se possa realizar um trabalho em conjunto. Conta também, ao 4º ano, a história do violinista. Faz perguntas ao grupo, que tenta responder. Parece muito nervoso e muito bravo. Afirma que as crianças estão mudando de atitude e que isso está acontecendo devido à minha presença. Minha vontade: ir embora!!! Afinal, nem acho que as crianças estão tão agitadas assim.

Fico triste pelo fato, porém, meu conflito foi amparado com os estudos metodológicos que afirmam que a entrada de outra pessoa em sala de aula, que é o meu caso, uma estranha, sempre irá alterar as reações das crianças e que neste momento, eu estava em uma situação de pesquisadora participante.

Começam a cantar: *Aquarela*, de Toquinho. Lindo!

Lá vamos nós, para outra sala: 1º ano! Logo que entro, uma garotinha se aproxima de mim, e sem pedir licença, vai grudando nos meus braços e me abraçando. Rapidamente, outra colega chama sua atenção. Paulo também pede para a garota que me solte e retorne para seu lugar.

Começa a aula de música, começam as brincadeiras, que delícia!! “Tico-Tirico-Tico, não tem perna, não tem bico! Depois, Tico-Tirico-Tico já tem perna e já tem bico” (CO, p.14). Com esta brincadeira, Paulo pede só a voz, depois bate ostinato com mãos no joelho e palma, depois pede “só meninos”, “só meninas”, e muda o ostinato (duas colheias na coxa e semínima na palma; depois inverte).

A professora de sala saiu do espaço logo que Paulo entrou, sem nenhuma explicação. Ocorre algum mal entendido entre Paulo e dois alunos, e Paulo os manda para a diretoria. Mal chegam lá... e voltam. Dizem que a diretora pediu para eles voltarem. O professor relembra *Cavalinho*. Manda mais dois alunos para a diretoria. Esses voltam junto com a diretora, que entrega um bilhete a outro aluno e Paulo começa a justificar os motivos que o levou a mandar as crianças para a diretoria. A diretora, por sua vez, não abre a boca e apenas dá um sinal de OK.

Paulo volta a brincar. Faz várias canções. Brinca de ‘bolinha de cristal’. Esta brincadeira consiste em uma criança olhar bem no olho do outro e deslizando as mãos envia a bolinha de cristal para o colega. Brinca de espelho, brinca de “vivo/morto” utilizando som vocal agudo e grave.

Outro dia se inicia: 1º ano- A professora da sala permanece sentada corrigindo cadernos. As crianças estão trazendo potinhos de yakult ou de iogurte para construir chocalhos na escola. Uma dor profunda invade o meu coração ao ouvir: “Amanhã eu vou comprar com o meu dinheiro um pra mim profe” (CO. p. 17). Paulo ainda não consegue construir o chocalho, pois muitos/as alunos/as ainda não trouxeram. Continua pedindo para as crianças, orienta em pedir para outras pessoas e também informa às crianças que trará mais alguns.

Olhando para as crianças, ninguém imagina que são tão pobres! Ouvindo um aqui, outro lá, eu fui sentindo que muitos nunca haviam tomado um yakult, que muitos já diziam que nunca iriam tomar, pois a mãe não tinha dinheiro para comprar aquilo, e outros se vangloriavam de que a mãe havia prometido que no final de semana deixaria comprar um yakult.

E nós, educadores/as, pesquisadores/as, observando, escrevendo, treinando nossa autoridade e nossa autoria.

Paulo inicia marcação de pulso no pé. Compasso Binário¹⁰². Acento no tempo forte. Pergunta às crianças: “Está limpo esse som”? E elas respondem: “Não! Tá meio torto!!” (CO, p. 18). Inicia compasso Ternário¹⁰³ com pulso no pé. Mão só no tempo forte. Depois alterna: pé no tempo forte (1º tempo) e mãos nos tempos fracos (2º e 3º tempo). Pede às crianças para não acelerar.

Faz uma corrente com o compasso binário, bastante interessante. Todos batem por 2 vezes pé- mão, pé-mão, depois uma criança bate o pé e a próxima bate mão, e assim por diante. Em seguida realiza imitação rítmica. Também utiliza diferentes sons para ser imitado. Em seguida, cada criança inventa um ritmo, se utilizando de um tipo de som da mão e todos devem imitar.

Canção: *Tico-Tirico-Tico*. Segue a mesma seqüência anterior: só cantando, chama a atenção para o silêncio, realiza o ostinato, só meninos, só meninas. Algumas crianças trocam o ostinato e o professor não chama a atenção verbalmente. Com bastante tranqüilidade, olha firme para as crianças e mostra que só faz uma batida na perna, fazendo assim, com que as crianças percebam e se corrijam.

¹⁰² Binário- Compasso de dois tempos.

¹⁰³ Ternário- Compasso de três tempos.

Canção: *Coco do macaco Saruê*. Canta e bate ostinato.

História do Bombeiro: conta a história de um bombeiro que sai para apagar o fogo. Trabalha a intensidade¹⁰⁴. Canção: *Zabelinha*. O ostinato é só com o pulso: peito, estalo, palma, colega. Algumas crianças falam no meio da música e Paulo orienta as crianças a terem postura de músicos de orquestra: mesmo que um colega se engane, ninguém comenta. (CO, Paulo, p. 21).

Fico observando a dinâmica de Paulo de sair de uma música, entrar na outra e não se basear em nenhum caderno, nenhuma anotação. Nos braços, só carrega os diários de classe onde realiza as chamadas. (CO, p. 21).

Canção: *Chamada do povo*. Ostinato: duas colcheias e uma semínima. Cada nota de colcheia deve ser batida com uma mão em uma perna e a semínima com palma. Utiliza a palavra pra ajudar: Tumtum-Tá. Outro ostinato: agora uma colcheia e uma semínima pontuada. (bastante difícil para as crianças).

Brincam de espelho. Canção: *Eu sou pobre, pobre*. Pela primeira vez, Paulo tenta começar uma brincadeira e se esquece. Não consegue lembrar e uma criança o ajuda. Canção: *Caranguejo não é peixe*.

No intervalo entre as aulas, o professor comenta comigo que gosta de levar a turma para ter aula na quadra, pois assim a professora de sala não vai e ele fica mais à vontade para brincar. Gosta mesmo é de trabalhar com a outra professora dos pequenos, que nunca fica em sala de aula. (CO, p.22).

¹⁰⁴ É a variação dos sons fortes e fracos, constituindo o colorido da música. Indica-se normalmente através de palavras italianas (mezzo-piano; smorzando) e também por sinais gráficos (<, >).

Outro 1º ano: A professora não fica na sala. Paulo inicia, sem paradas: Canção: *Xique- Xique*; *Parlenda das caveiras* (também conhecida como *Tumbalacatumba*); *Todos os patinhos...*; *Lenga La Lenga*. Um aluno o incomoda e por este motivo, todos deixam a roda e voltam para suas carteiras. Paulo pergunta às crianças do 1º ano: “Vocês querem brincar ou querem fazer aula de música?”. Em seguida, uma criança diz à turma: “Meu Deus! Nossa apresentação está chegando! Vocês querem pagar mico?” (CO, p. 24).

Paulo resolve deixar as crianças escolherem uma história da biblioteca da sala e senta a fim de ler para elas. A professora de sala retorna à aula e Paulo começa a cantar com as crianças. A professora obriga as crianças a se levantarem. Canta e faz gestos junto com elas.

No 2º ano, Paulo inicia com jogos de copos e canta *Escatumbararibê*. Em seguida: *Zabelinha*. Trabalham compassos Binários, Ternários, Quaternários. Escreve na lousa várias maneiras, por exemplo:

A- Compasso Binário: a- pulso no pé; b- pulso com pé e mão juntos; c- 1º pulso com pé, 2º pulso com mão.

B- Compasso Ternário: a- pulsos no pé e acento no 1º tempo com mão; b- pé e mão no 1º pulso, e no 2º e 3º só mão; c- pé no 1º pulso, mão no 2º e 3º só mão etc.

Paulo fica muito bravo porque as crianças ficam desatentas e erram. Chama a diretora, que vem na sala, e dá a maior bronca nas crianças! “A gente podia acabar o ano sem essa, né?” (CO, p. 27).

Para terminar a aula desta turma, o professor trabalha mais jogos de copos com as músicas *Escatumbararibê* e *Bate Manjolo*. Ostinato: palma, palma, tumtum- tum, palma, pega, paaaaassa. (musicalmente:

semínima, semínima, duas colcheias, semínima, semínima, semínima, mínima¹⁰⁵).

3.2.3.5.2. *As aulas com as crianças grandes: músicas do mundo*

Seguimos então, com momentos diferentes! O professor busca os/as alunos/as do 2º ano, faz a chamada e já os convida para sentar em roda. Distribui os copos e assim começam com vários ostinatos, realizar diferentes arranjos para as músicas: Escatumbararibê, Viva eu..., Bate Manjolo e Peixinhos do Mar.

Diferentemente dos outros dias, Paulo pede para os/as alunos/as ficarem em pé e cantam *Ten little Indians*, depois *Cantiga de Penas, Cavalinho, Cabrinha* (CO, p. 28). O professor dá o tom antes de iniciar as canções. Chama bastante a atenção das crianças quanto à afinação, principalmente na *Cantiga das Penas*. Passa uma parte da música, repete, pede só meninos, só meninas, todos juntos (GD¹⁰⁶, 2º e 3º ano tarde, 20-11-2009, 20 min.). Brinca na música da Cabrinha com pergunta e resposta com as crianças.

Ensina pela primeira vez *Chamada do Povo*. Primeiramente o professor canta, depois fala a letra da música e as crianças imitam. Canta pedacinhos da música e as crianças repetem. Cria um ostinato: Tum-tum, tá- duas colcheias e uma semínima (GD, 2º e 3º ano tarde, 20-11-2009, 28min.) e com bastante calma vai cantando e realizando o ostinato. Busca retomar alguns conteúdos anteriores perguntando aos/às alunos/as:

-De que região é a música da cabrinha?

¹⁰⁵ Mínima- Figura musical que representa o dobro da semínima.

¹⁰⁶ GD- Gravação Digital.

- Região sul. (respondem as crianças).
- E os Peixinhos do mar?
- Região sudeste.
- E a Cantiga de Penas?
- Noooooorrte!!!

Entra no 3º ano. Inicia com uma música alemã. Fala a letra e as crianças repetem. Canta em pedacinhos e eles repetem. Traduz a música por partes. (GD, 2º e 3º ano tarde, 20-11-2009, 38min.). Inicia sempre dando o tom, e pedindo para que todos afinem na nota inicial. Dá outra nota para as crianças pegarem o tom, para afinarem e elas já sabem que irão começar com a música *Barquinho*.

Paulo faz filas e treina com os/as alunos/as a entrada e saída de palco. Em posição de apresentação, cantam *Barquinho*. Paulo diferencia as frases da música, trabalhando a 1ª frase ligada e a 2ª frase bem articulada, som curtinho. Depois relembram *Color Esperanza* (espanhol). Trabalha auditivamente que as crianças consigam subir o som. Cantam também: *Nkosi Sikele Afrika* e *Ten little Indians*. Em seguida, iniciam um ostinato e cantam junto com *Ten little Indians*. Pra acabar: *Ô Kina Kurinô* (música japonesa) com ostinato também.

Brincam de PIF-PAF. PIF é quando eu passo um escorregar de mãos olhando nos olhos, para um colega que está do meu lado e PAF quando eu passo para um colega que está longe de mim.

Entre vários outros exemplos em sala, vamos parar um pouquinho no 4º ano. Para a apresentação final, essa turma apresentará *Garota de Ipanema*. Vale lembrar que todas as aulas do professor Paulo acontecem no espaço da sala de aula, e as crianças ficam sentadas em suas carteiras ou “quase que espremidas” em roda, no chão. O professor não tem a prática de carregar e utilizar o aparelho de som ou CDs. Tudo

é realizado vocalmente. Não há nenhum instrumento que o acompanhe, como um violão, teclado ou uma percussão; não há nenhum instrumento, a não ser a voz do próprio professor, que faça a melodia, como uma flauta ou um xilofone; não há nenhum instrumento que dê um brilho, como um caxixi, um triângulo, uma platinela. Encontramos, porém, um timbre diferenciado, ou talvez seja melhor dizer, um apoio, num instrumento hoje considerado muito útil para a prática de Paulo: o copo plástico. Sei também que os yakults e iogurtes passarão pela confecção e se tornarão instrumentos recicláveis úteis para este espaço escolar e para algumas atividades pedagógico-musicais. Enfim, Paulo carrega consigo unicamente seu instrumento pessoal: a voz.

Nesta aula, descobri que existia a possibilidade de os/as alunos/as manusearem algum instrumento. O professor pede para alguns/mas alunos/as se retirarem e irem buscar os pandeiros! É uma alegria, uma euforia! Depois de distribuir todos os pandeiros (cada aluno/a tem um), ficam todos de pé e Paulo começa a orientar sobre a postura. “Pés paralelos! Pés paralelos!” (Paulo, CO, p. 38).

Em seguida, inicia o treino da coordenação motora no pandeiro. Toca somente pulsação, com polegar, ponta, palma, ponta. Gradativamente vai aumentando o andamento. Depois canta e toca junto. Ao perceber momentos confusos entre voz e pandeiro, o professor para e passa a voz, depois passa o pandeiro e depois tenta juntar os dois novamente. Esta repetição provoca uma reação: “- Tá muito pesado!” (CO, criança, p. 39), e sabendo que os pandeiros são realmente pesados, construídos para adultos e não para crianças, Paulo sugere que apoiem o pandeiro no osso da bacia.

Devagar, as crianças vão desanimando e começam a reclamar que a música é “chata”. Paulo questiona o posicionamento das crianças, fazendo-as refletir que há meses atrás tinha havido a possibilidade de escolha entre músicas e turmas, e que esta turma havia decidido, em conjunto, apresentar a música *Garota de Ipanema* com os pandeiros na festa de final de ano. Insiste o professor para que as crianças não desanimem com facilidade e que reflitam sobre as propostas iniciais e as escolhas feitas (GD, 4º e 3º tarde, 24-11-2009, 4min).

Paulo recolhe os pandeiros e distribui os copos. Cantam *Trenzinho do Caipira*, de Villa-Lobos. Um grupo realiza o ostinato: semínima (palma), semicolcheia e colcheia pontuada (copos no chão), semínima (mão no chão) e pausa. Depois de várias repetições, o outro grupo realiza quatro grupos de quatro semicolcheias (ou seja, a subdivisão do compasso quaternário) riscando a beiradinha do copo no chão. Segundo Paulo, “-Esta subdivisão é a parte mais importante. Precisa ser “precisa” para poder lembrar o trem, tá? (CO, Paulo, p. 40). Para terminar, cantam *Aquarela*.

3.2.3.5.3. *Registros, Mídias, Apresentações Musicais.*

A presença da música na escola Alfa é defendida como por ser ela uma das linguagens expressivas que possibilita a expressão e comunicação de idéias, sentimentos, valores, interpretando, questionando, ressignificando e reapropriando-se das produções culturais (PPP, 2009, p. 14).

Na concepção de Paulo, “para fazer uma boa aula de música, o professor deve estar comprometido com o aluno, ter compromisso com a

educação”. (Paulo, e-mail, 24-04-2010). Desta forma, Paulo vai construindo a relação da criança com a música e com ele. Realiza muitas aulas práticas! Muitas! Mas, segundo o professor, sempre chega o dia em que é preciso, talvez, registrar estes percursos como forma de documentar, de organizar os saberes.

Entre as diferentes experiências que poderia relatar aqui, escolhi dos pequenos (primeiros anos). Soltos em suas carteiras, são avisados de que chegou o dia de registrar tudo que aprenderam. Primeiramente, todos recebem os cadernos que ficam guardados nos armários da própria sala. Em seguida, o professor avisa as crianças que eu gostaria de fazer um pedido. Peço autorização para que, além de observar, como vinha fazendo há alguns dias, eu pudesse filmar com a câmera. Afirmo que as imagens só passarão no meu computador e que ninguém mais irá olhá-las; do fundo escuto baixinho: “Ah! Que pena!” Explico que esta é uma prática de pesquisadores para depois tentarem escrever um pouco melhor¹⁰⁷. Sem problema algum. Adoram! Exibem-se para a câmera.

Enquanto ocorre a distribuição dos cadernos, algumas crianças se aproximam e pedem para segurar a câmera. Paulo não gosta muito da idéia e pede para que voltem a seus lugares.

Naquele momento, pareceu-me que criança adora tudo. Elas adoraram também este momento de organizar o caderno. Colam e pintam, conforme orientações e sugestões dadas por Paulo. Ao entregar a 1ª folha Paulo avisa: “Pessoal...olha!! A primeira música é aquela..*Vamos moreninha..*” (V¹⁰⁸, 03) e isto é o bastante para que todos comecem a cantar! Na 2ª folha, Paulo brinca, falando que a música do macaco Saruê

¹⁰⁷ O registro áudio-visual muito contribuiria para o leitor/a também, porém, a preocupação do professor Paulo com o seu sigilo obrigou-me aceitar utilizá-lo apenas como instrumento de trabalho, apesar de bastante valioso.

¹⁰⁸ V, 03- Observação gravada em vídeo e o n° 3.

tinha a velha e eles deviam tomar cuidado, senão a velha iria pegá-los. Uma festa. As folhas entregues às crianças, às vezes, trazem só a letra e outras vezes, também as partituras. Todas são acompanhadas de alguma imagem ilustrativa para que as crianças pintem. O professor entrega também: *O pião entrou na roda, Lenga La Lenga, Bambu, A barata diz que tem, Maracangalha*, e para encerrar: *Canto do povo de um lugar* de Caetano Veloso. Algumas crianças falam “Ah! Graças a Deus!” (V, 6), reclamando de terem que colar e pintar muitas músicas.

A professora de sala, mesmo corrigindo os cadernos e percebendo que na última música não houve cantoria, comenta: “Nossa... vocês não se lembram mais desta? Você... (falando diretamente com um aluno), não sabe essa? E de resposta o garoto responde: Não! Eu só sei ópera!!!” (V, 6). Isto gera milhões de uhuhuh!!! A professora comenta que normalmente o aluno [tal] canta muito, e o aluno comenta que aprendeu todas essas músicas “lá na Prainha” (espaço onde fez a educação infantil).

Segundo Paulo, “essa turma é mais paciente...e por isso, dá pra colar muitas músicas em um dia só” (V, 7). Paulo comenta que normalmente cola as folhas para os alunos que faltaram. Para terminar, uma menina me traz seu caderno para eu observar como ela havia pintado tão lindo! Resolvi filmar seu caderno. Ela sugeriu que Paulo me desse umas folhas que ela pintaria para eu colocar as músicas na minha dissertação. Outros também trouxeram.

Essa prática pedagógica, de colar no caderno as músicas, se repetiu em várias salas durante aqueles dias, alguns colando muitas músicas, outros menos, dependendo do movimento e do desenvolvimento de cada grupo.

Outros momentos, outras turmas. Finalmente, uma aula com bastante espaço físico: Aula de música na quadra!! Todas as brincadeiras foram realizadas em uma grande roda, bem gostosa. (V, 24).

Uma experiência diferente aconteceu em uma classe do 4º ano. O professor Paulo começa a ensaiar o *Trenzinho do Caipira*. Vai criando uma seqüência: as meninas começam cantando, depois entram os meninos, depois ensaiam *Garota de Ipanema*. As crianças percebem e demonstram que desafinaram e se auto-criticam. Paulo considera estar tendo muita bagunça e começa a contar: 1-2-3... até as crianças pararem. As crianças, muito animadas, começam a contar junto com Paulo e o desarmam, acabando rindo... e propondo o ostinato com os copos. A ‘bagunça’, a conversa demasiada, vira um grupo de crianças realizando ostinato e cantando, desta vez, afinados! (V, 26). Ainda antes de acabar, quando Paulo faz pela última vez o *Trenzinho*, eu percebo um som baixinho acontecendo perto de mim, acompanhando Villa Lobos, mas com uma batida que eu julgaria de ‘pagode’. Com a câmera nas mãos, não consigo achar de onde vem.

Um grupo se retira com Paulo para buscar os pandeiros. Enquanto vão entregando os pandeiros e voltam buscar outros, alguns alunos começam a tocar e cantar uma música popular massiva. Paulo não se interessa pela música, apenas pede silêncio. (V, 28). Na construção de *Garota de Ipanema*, Paulo toca pandeiro na 1ª parte e percussão corporal na 2ª parte. Mesmo assim, precisa chamar a atenção dos/as alunos/as para que eles façam a voz aparecer mais que os pandeiros.

No final da aula, pergunto aos meninos que estavam por perto quem é que estava fazendo uma batida ‘diferente’. O aluno se identifica

e peço que ele toque novamente aquela batida, para que eu gravasse. O aluno começa a tocar e infelizmente seus colegas ficam ridicularizando, fato constrangedor que faz com que ele se desanime e não queira mais fazer.

Em uma sala do 3º ano, Paulo se atrasou um pouquinho e aproveitei para pedir à professora que me apresentasse o aluno que ela dizia “cantar muito”. O garoto, com a maior desenvoltura, se pôs a cantar para toda a turma e para mim: cantou uma, cantou duas, cantou três! Paulo chegou e contei a ele o que eu havia pedido. As crianças me afirmaram que aquelas músicas (eu não conhecia nenhuma) eles conheciam através da “mídia”.

Paulo toma a frente de sala e conta que conhece muito bem a história que a última música tentava contar. Segundo ele, é uma História Bíblica, e explica toda a história e seus personagens. Paulo afirma que a letra não fala a verdade e orienta as crianças: “você precisam pensar melhor nas coisas que cantam... é preciso ver se a letra é verdade, se não é, entendeu?” (CO, p. 52). Depois deste início, a aula retoma seu curso normal.

Nesses últimos relatos, observo que a pluralidade musical que Paulo havia mencionado anteriormente, não se constituiu aqui em um fundamento para possibilidades de trabalhos em parceria, de contextualizações, democratizações e sensibilidades afetivas e estéticas. Em minha opinião, estes relatos asseguram a necessidade ou a importância do educador/a musical abrir espaço para a música da mídia, abrir espaço para a convivência e para a reflexão coletiva. É mais um exemplo, da necessidade da escola intervir na formação de seus/suas professores/as possibilitando a eles/elas um maior conhecimento sobre

as mídias, as suas linguagens, suas possibilidades de serem utilizadas de forma educativa e pedagógica.

Outro momento importante escolhido para ser registrado por mim foram as apresentações. Esta escolha se deu porque me interessa observar que há apresentações que não acontecem apenas para ‘vender’ uma imagem da aula de música, mas relata de forma simples o cotidiano da aula, mostrando para a família o desenvolvimento das práticas pedagógico-musicais ali realizadas. Parece-me que as apresentações musicais representam para a escola Alfa um momento de confraternização entre alunos/as e professores e também como um agente que agrega a comunidade escolar. Elas acontecem em dois momentos distintos: um, durante o período da aula, quando todos os/as alunos/as se apresentam e todos assistem seus colegas; e outro momento, fora do período escolar (no finalzinho de tarde) do qual participam os/as alunos que tiverem interesse.

Antes mesmo de essas apresentações acontecerem oficialmente, praticamente na última semana antes da apresentação, Paulo dá suas aulas no mini-auditório, espaço reservado, para tais eventos. Ali são treinadas entrada de palco, apresentação musical e saída de palco. As crianças também são orientadas sobre onde sentar enquanto assistem aos outros/as colegas e turmas.

No auditório, quase todas as carteiras são reservadas às crianças. Paulo vai colocando o nº da turma (ex: T12m; T22m, etc.) em cada cadeira, obedecendo a uma ordem cronológica: 1º, 2º, 3º e 4º anos. Na apresentação em horário escolar, as professoras de sala organizam seus/suas alunos/as em fila e os trazem para o auditório, oferecendo suporte também quanto à disciplina das crianças durante as outras

apresentações. Paulo assume todo o comando da apresentação. Orienta para obter silêncio, lê o programa de cada turma (que sempre canta várias músicas), leva as crianças para o palco, apresenta-as e as traz de volta.

Já na apresentação para os pais, não há espaço que possa ser reservado para às crianças e nem todas participam, o que não deixa de fazer sentido, pois o espaço não comporta o número de alunos/as da escola. Assim, não são apresentadas as turmas T11m ou T13m, e sim, turmas do 1º ano, do 2º, etc. Paulo encontra-se com as crianças do lado de fora, apresenta o programa aos pais, orienta a entrada e a saída das crianças do palco. Foi decidido anteriormente quem são as crianças que tocarão pandeiro, por exemplo, apesar de todas as outras crianças participarem com o canto.

Nesta apresentação, a diretora apresenta toda a equipe pedagógica, relata brevemente as ajudas municipais, estaduais e federais que recebeu, assim como o apoio da comunidade. Outros momentos artísticos também são possibilitados como: dança (hip hop) e apresentação da orquestra (formada por alunos/as que freqüentam a oficina extracurricular: violino, violoncelo e contrabaixo).

Resumidamente, senti muito envolvimento da comunidade com este momento da apresentação. Senti também que o professor Paulo se envolveu e realizou com garra e amor, o seu trabalho. Mais uma vez, posso sugerir que faltou parceria entre os profissionais, pois o Paulo organizou as crianças fora do auditório, colocou-as em palco (muitas vezes de forma bem apertada), explicou o programa aos pais, regeu o repertório proposto e fez o encaminhamento para a liberação do espaço

físico completamente sozinho. Enfim, a apresentação fecha o ano letivo valorizando a música e seu valor estético.

3.2.3.5.4. Reflexões sobre as aulas observadas

A partir das aulas das crianças pequenas e dos exemplos ali contidos, posso sugerir que como conteúdos conceituais, independente do ano (série), Paulo valoriza o ritmo, trabalhando pulsação, acento e célula rítmica- ostinato; valoriza o canto, com canções folclóricas, parlendas e brinquedos cantados; valoriza a cultura e a tradição popular, com brincadeiras e músicas do folclore regional; fórmulas de compasso, com brincadeiras e; composição.

Desta forma, desenvolve habilidades musicais (conteúdos procedimentais), como: acompanhar músicas através de percussão corporal ou de jogos de copos, memorizar textos e melodias de diferentes canções, cantar espontaneamente, vivenciar jogos, brincadeiras, canções folclóricas e composição.

Paulo é um professor calmo, que usa um volume de voz baixo, e que nos momentos observados sempre cuidou muito da questão da disciplina. Pareceu-me que nos conteúdos atitudinais, Paulo valoriza a autonomia, a cooperação, a capacidade de relacionar-se em grupo e o respeito pelo/a adulto/a e pelos/as colegas.

Entretanto, minha presença no espaço escolar fez Paulo se preocupar demasiadamente com o comportamento, acarretando um desconforto para ele, para mim e até mesmo para as crianças. Neste momento, Paulo sentiu sua autoridade abalada e necessitou em diferentes momentos buscar uma autoridade hierárquica superior

(diretora), confirmando uma certa confusão entre autoridade e autoritarismo.

Na entrevista, Paulo afirmava que a dificuldade de se realizar parceria “é porque as professoras mais antigas [...] estão cansadas [...] e querem sair” (Paulo, 19-04-2010, p. 15), porém, apesar de jovem, ele também não estimulou a parceria nas situações observadas, preferindo inclusive que a professora se ausente durante as aulas (CO, p. 22).

Não foi observada por mim nenhuma interação entre o Paulo e as professoras de sala. Praticamente elas apenas estão fisicamente no espaço, pois realizam outras atividades durante aquele tempo. Por outro lado, também não há nenhum convite vindo de Paulo, para que elas participem. Configura-se assim uma grande dificuldade para a realização de trabalhos em parcerias, já que nenhuma das partes faz movimentos para que haja interação.

Paulo mostra sua autoria e sua autoridade, quando se utiliza de muitos materiais didáticos de sua professora da Udesc, adaptando-os a sua realidade, ao seu grupo. Mostra autoria ao ter domínio de todo o seu planejamento e de inclusive não se apoiar em outras fontes.

Paulo traz o “brincar” como conteúdo nas suas aulas. Traz para o seu planejamento jogos, brincadeiras e brinquedos cantados, apesar de não citá-los e de confessar que “... tem muita coisa que eu não coloco porque eu não sei...” (Paulo, 24-04-2010, p. 13).

Neste sentido, o professor vai ampliando e diversificando o repertório infantil. Ao mesmo tempo, em alguns momentos de preocupação com a disciplina, cobrou das crianças atitudes mais maduras, perguntando “Vocês querem brincar ou fazer aula de música?” (CO, Paulo, p. 24).

Nas aulas com as crianças maiores, observei que elas comprovam a importância que Paulo dá para a ampliação do repertório na construção da cultura infantil. Basicamente, entre o 1º e o 4º anos, Paulo proporciona às crianças conhecer e vivenciar músicas do folclore brasileiro, jogos, brinquedos cantados, músicas regionais, músicas de diferentes nacionalidades, música de compositores eruditos e populares.

Desta forma, identifica a importância e os cuidados com o aparelho auditivo, identifica compositores através de suas obras, contextualiza a música no seu período histórico e geográfico, incentiva a re-leitura, a criação de arranjos, relaciona as diversas manifestações folclóricas de acordo com a tradição regional.

Esses conteúdos resgatam o objetivo de desenvolver a criatividade, incentivam o/a aluno/a a buscar seus próprios caminhos e estimulam a capacidade de refletir e criticar sobre as diferentes propostas musicais.

Assim, percebo que Paulo elabora essa construção cultural na formação da criança passando por uma escolha pessoal, mas também por mediações de aspectos objetivos presentes na instituição em que trabalha. Sua escolha musical é caracterizada pelas representações erudita e popular.

Entretanto, em nenhum momento das aulas observadas apareceu qualquer tipo de abordagem em relação à música popular massiva. Não se fala de hibridismo cultural, mesmo quando se contextualiza a música nordestina, que possui como grandes referências híbridos: Lenini, Chico Cesar e Zeca Baleiro, segundo Souza (2007).

Essa prática pedagógico-musical de Paulo sugere que, a educação musical deve contemplar a música em toda a sua riqueza e que não

devemos nos esquecer de abordarmos também as experiências de nossos/as alunos/as, estimulando-os inclusive, a perceber a inexistência de binarismos no campo da música brasileira.

Resumidamente, nas apresentações senti grande envolvimento da comunidade com este momento festivo da escola. Senti também que o professor Paulo se envolveu e realizou com garra e amor, o seu trabalho. Mais uma vez, posso sugerir que faltou parceria entre os profissionais, pois o Paulo organizou as crianças fora do auditório, colocou-as em palco (muitas vezes de forma bem apertada), explicou o programa aos pais, regeu o repertório proposto e fez o encaminhamento para a liberação do espaço físico completamente sozinho. Independente de haver ou não trabalhos cooperativos, Paulo valorizou a música no seu valor estético, mas também educacional.

Enfim, considero que muitos comportamentos usuais foram alterados com a minha presença. Assim, estas reflexões ficam como registro de que Paulo realizou uma parceria comigo, me levando a buscar outros referenciais para tentar compreender a complexidade da prática pedagógico-musical.

Sua prática musical envolve conhecimento, compreensão e a possibilidade de se abrir para trabalhos cooperativos ou em parceria. Parece-me que o que falta é ir além de uma proposta individual e passar a ser um trabalho promovido, estimulado e apoiado pela escola.

3.3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conviver com as leituras, interpretações, e práticas de diferentes profissionais da RME de Florianópolis possibilitou-me muitas reflexões, muitos conflitos e entendimentos sobre o assunto que me propus a estudar. Aos poucos, foi possível perceber a amplitude do tema e as inúmeras possibilidades de se trabalhar num campo tão extenso, rico e complexo como as necessidades e dificuldades do trabalho cooperativo entre educadores/as musicais e professores/as dos anos iniciais, no contexto de uma cultura marcada pela mídia.

Neste cenário, considero de fundamental importância a presença e a permanência do cargo de professor/a especialista em música nos anos iniciais da RME de Florianópolis. Dentro desta realidade, foi possível conhecer, observar e interpretar os trabalhos musicais, para refletir sobre a experiência cultural das crianças, assim como debater o assunto com um professor especialista e professoras de sala, numa perspectiva colaborativa. A revisão de literatura foi fundamental para a compreensão do papel da música nos anos iniciais, norteador minha aproximação à complexidade de tal tema.

Percebi que a proposta da Prefeitura de possibilitar mais de uma modalidade artística é rica, mas também bastante desafiadora. Entre as opiniões de professores/as especialistas ouvidos/as, caracterizam-se como necessidades prioritárias o espaço físico e a existência de instrumental adequado. Mais do que isso, é fundamental que haja uma coordenação pedagógica responsável por ajudar na articulação entre as diferentes modalidades artísticas, possibilitando assim, o exercício da interdisciplinaridade, como indica Hernández (1998, p. 53).

Quero também ressaltar, como dado positivo, a importância de a Prefeitura estar possibilitando a permanência de dois/duas especialistas em música nos anos iniciais, no mesmo ambiente escolar por anos consecutivos (no mínimo dois anos), investindo desta forma em um maior envolvimento e comprometimento do/a professor/a especialista com seus alunos/as e com a escola. Esta realidade e esta permanência me permitem sugerir que a Prefeitura ainda invista em formação, orientação e apoio para que estes profissionais desenvolvam trabalhos em parceria ou cooperativos nos anos iniciais das escolas, seguindo assim as orientações do Parecer CNE/CEB nº 4/2008.

Descrevendo as práticas musicais representativas da RME de Florianópolis, parece-me que cabe à Prefeitura não só a responsabilidade de contratar mais profissionais especialistas em música, reorganizar seus espaços físicos e comprar instrumentos adequados às idades das crianças, mas também a responsabilidade de proporcionar espaço, tempo e orientação aos/às professores/as para que ocorram mais trabalhos em parceria no ambiente escolar, diminuindo assim o senso comum de que a escola produz conhecimentos fragmentados.

Enfim, penso que a RME deva manter a proposta da música estar na escola não para privilegiar este/a ou aquele aluno/a mais talentoso/a e sim para dar oportunidade a todos que frequentam este ambiente, tornando a escola um espaço mais democrático.

A escolha metodológica me trouxe várias contribuições, aprendizagens, assim como conflitos. Uma das contribuições foi perceber que uma pesquisa local pode apontar para tendências muito mais amplas. Outra contribuição, mas também conflito é perceber que o pesquisador é sempre participante e que irá interferir no trabalho do

outro, por mais ético que tente ser. Ainda outra, é o quanto o pesquisador e o(s) sujeito(s) da pesquisa podem aprender um com o outro neste percurso.

Uma grande contribuição, mas também conflito é aprender a tratar os dados oferecidos pelos/as entrevistados/as. Às vezes, eu optei por deixar suas ‘verdades’ no texto em aberto propositalmente, pois suas verdades me causaram dúvidas e inseguranças para respondê-las. Porém, em outros momentos, aprendi que deixar a fala do/a entrevistado/a sozinha, como ‘verdade absoluta’, é um grande risco ao pesquisador, possibilitando diferentes interpretações. Desta forma, apesar de sofrido, precisei retornar a revisão de literatura para conseguir apoio e fundamentos necessários para me posicionar em relação a algumas falas ou situações.

Buscando examinar as possibilidades de a escola ser um espaço de mediação musical na formação cultural das crianças, a metodologia escolhida me exigiu acompanhar o fluxo de idéias das professoras, mas também do professor especialista em música. Foi preciso perceber o respeito entre as partes, mas também os medos e receios existentes entre eles/elas.

Através de entrevistas semi-estruturadas, identifiquei nesta pesquisa que as professoras sentem muita falta de tempo (dentro do horário escolar) para realizar o planejamento junto com seus pares. As práticas musicais realizadas pelas professoras foram quase inexistentes no contexto de minhas observações, e a música só fez parte de seus planejamentos quando utilizada na função de auxiliar para a alfabetização. Contraditoriamente, as professoras que entrevistei afirmam vários valores de a música estar presente nos anos iniciais de

forma significativa através do/a professor/a especialista, porém, sugerem que esta presença fragmenta ainda mais os saberes, tirando delas a responsabilidade, interesse e empenho em incluir a música em seus planejamentos. Pelo que observei, elas utilizam o ‘tempo’ da aula de música quase sempre para realizar tarefas, como corrigir cadernos.

Um dos fundamentos desta pesquisa é a concepção de Hernández (1998) de que possuir uma atitude cooperativa seria estar aberto/a a questões novas e se colocar como aprendiz, permitindo inclusive que ocorram diferentes maneiras de se abordar o mesmo tema. Porém, as professoras que entrevistei e observei demonstram que ainda é confuso o entendimento sobre o que seja realizar trabalhos cooperativos ou em parceria, demonstrando às vezes entender que planejar conjuntamente seria apenas decidir conteúdos ou deixar de ser autor/a de seus encaminhamentos, chegando talvez, a perder sua autoridade.

Esses dados colhidos em campo me fazem pensar que se o/a professor/a se sentir ‘autor’ dos conteúdos propostos e das diferentes possibilidades de abordá-los, ele/a proporcionará diálogos com os/as alunos/as, com a equipe de trabalho e não sentirá sua autoridade abalada (FREIRE, 1986).

Por outro lado, os desafios agora colocados pela Lei 11.769/2008, as professoras afirmam a necessidade de realizar cursos de formação musical, sugerindo inclusive, que não deveriam ser apenas cursos práticos e rápidos e sim um curso com duração mínima de um ano, que contemplasse também aspectos históricos.

Entretanto, as professoras não parecem reconhecer ainda que as relações com a música são construídas a partir de conceitos, princípios,

experiências e interações com outras pessoas, assim como com a própria família ou grupos a que se pertence. Afinal, as relações com a música envolvem também a letra, a melodia, o ritmo, a performance, a interpretação e o público que esta atinge, de forma complexa. Dessa complexidade fazem parte transações, diálogos e hibridações culturais, fazendo com que a produção musical contemporânea transcenda as fronteiras entre diferentes territórios de conhecimento e experiência. (VIANNA, 2009).

Em minha opinião, são vários os fatores que contribuem para a quase inexistência da prática pedagógico-musical das professoras. A presença do professor especialista, seus exemplos técnicos e estéticos deveriam ser ainda mais aproveitados pelas professoras neste espaço. Porém, percebo que estar próximo de profissionais mais especialistas em outras áreas nos autoriza certo receio, mas insisto na idéia de que o ser humano deve ser percebido, enxergado e respeitado por inteiro, e por isso, cabe sim, a responsabilidade de a professora de sala se preocupar com a formação cultural de seus/suas alunos/as, e a necessidade dela se integrar e inteirar a respeito das múltiplas formas de fazer música através do professor não especialista.

Entendendo a importância de conhecer a prática pedagógico-musical de um professor especialista para tentar compreender melhor as perspectivas para os trabalhos em parceria, precisei observar aulas, realizar entrevistas de forma espontânea, focal e semi-estruturada. Foi fundamental não perder de vista as características pessoais e profissionais do professor especialista, suas reflexões sobre a prática musical das pedagogas, e suas concepções sobre diferentes aspectos que nos rodeiam e que tecem nosso trabalho na escola.

A atuação do professor especialista que observei não se resume a ensinar notas musicais, mas sim, a contextualizar seus ensinamentos. Sua prática envolve conhecimento, compreensão e ludicidade, mostrando a relevância de seu trabalho. Evidenciei que a presença deste professor especialista na escola Alfa representa uma possibilidade de as crianças terem acesso a um ensino de música alegre, eficiente e que respeita as necessidades escolares.

No contexto desta pesquisa, evidenciei também que as aulas do professor especialista certamente contribuem para a ampliação da cultura musical das crianças, baseando-se nas orientações dos PCNs-Arte. Ele insiste na presença da sua proposta multicultural que trabalha brincadeiras, músicas regionais, de diferentes continentes e de diferentes compositores, incluindo tanto eruditos como populares. Apesar desta riqueza, é preciso também apontar que o repertório escolhido é de certa forma considerado um repertório ‘clássico’ entre os/as educadores/as musicais, visto não abranger nenhum tema, artista ou compositor que não seja bastante divulgado dentro da própria área.

Entretanto, o professor especialista demonstrou sentir falta de um maior conhecimento teórico do desenvolvimento humano, cognitivo e corporal, durante sua formação acadêmica. Contraditoriamente, o professor disse só valorizar os conhecimentos teóricos quando estes vêm associados à prática, e não buscou cursos de formação continuada que pudessem orientá-lo neste aspecto e nem cursos práticos em educação musical que pudessem esclarecer sobre o desenvolvimento cognitivo das crianças.

A discussão neste trabalho partiu do entendimento das necessidades de trabalhos cooperativos ou em parceria entre o/a

educador/a musical e os/as professores/as dos anos iniciais, em prol da presença significativa da música na experiência cultural das crianças. Entendo, aqui, que é de fundamental importância considerarmos possíveis as realizações de trabalhos pedagógicos integrando áreas diferentes.

O professor especialista mostrou não ter muita clareza quanto ao conceito de 'trabalhos cooperativos' ou trabalhos em 'parceria'. Ora ele referiu-se à parceria como um momento de trocar conteúdos, ora como um tempo cedido pelas professoras para ensaios das aulas de música, ora, ainda, como uma possibilidade de se tomar um tema trabalhado na aula de música e fazer um 'gancho' com as aulas regulares das professoras. Ao mesmo tempo, mostrou resistência a colocar a música como auxiliar para outras disciplinas, e mais adiante, afirmou estar realizando 'parcerias' quando se subordinou às vontades das professoras de sala. Entendemos que as imprecisões observadas na compreensão desse professor com relação às parcerias sejam apenas exemplos de um quadro bem mais amplo, que apenas começamos a caracterizar. A partir do caso examinado, sugerimos que se os profissionais não compreendem bem o conceito de trabalho cooperativo, acabam tendo receios em realizar parceria, ainda mais quando não têm clareza também sobre outro conceito, o de autoridade. (Freire, 1986).

Esses conflitos também fizeram o professor especialista questionar a importância da formação musical nos cursos de pedagogia. Mais uma vez, a imprecisão conceitual sobre autoridade e autoria parecem despertar um certo 'medo', e posso sugerir que nem mesmo o professor especialista acredita que sua presença ainda seria importante e necessária no ambiente escolar, se as professoras se apropriassem da

linguagem musical. Estes conflitos de Paulo me inspiram em insinuar que não só o Paulo, mas muitos professores especialistas ainda pensam a música na escola como um saber isolado, e que talvez, os estudos sobre educação, infância, cultura(s) e projetos de trabalhos (Hernández) nos ajudariam a conceber além dos conteúdos musicais outros saberes também necessários nos anos iniciais.

As observações das aulas mostraram uma prática alegre, e enriquecedora. Ao mesmo tempo, permanece aberta a questão do repertório. Não foi permitido nas aulas observadas nenhum tipo de abordagem à música popular massiva. Mesmo o professor acreditando que deve estar comprometido com o/a aluno/a, parece-me que a criança, neste ambiente, não pode ou não deve se apropriar das várias manifestações musicais disponíveis em seu cotidiano.

Os Estudos da Infância contemporâneos vêem as crianças não como receptoras passivas, mas como sujeitos de autoria, que criam e produzem significados a partir de suas experiências. Por este motivo a escola, segundo Martín-Barbero (2004a), sem desmerecer a cultura letrada, deve também reivindicar a presença da cultura oral e da audiovisual. Identificamos assim, que os planejamentos poderiam se tornar mais flexíveis e abertos a mudanças, caso os profissionais entendessem a criança como um sujeito verdadeiramente ativo, podendo inclusive ressignificar as suas experiências com as mídias, que tantas pesquisas mostram ser parte muito importante de suas vidas.

Para a área de educação, penso que este trabalho pode contribuir para que os/as professores/as de sala, ou futuros/as professores/as (alunos/as de Pedagogia), reflitam sobre a importância da música na sua formação e exijam esta formação em seus cursos ou a busquem

pessoalmente. Espero que esta e muitas outras pesquisas possam contribuir para que a música seja entendida, além de sua função social (como auxiliar de outras disciplinas, entretenimento, etc.) e também como uma linguagem vital na construção do desenvolvimento e da ampliação da experiência cultural das crianças.

Considero de fundamental importância que a formação musical do pedagogo contemple entre leituras, reflexões e práticas efetivas os temas: O ensino de música na escola (breve histórico); as possibilidades, contribuições e limites do professor não especialista; a música e a infância; fundamentos da linguagem musical, os princípios básicos de notação musical; os diferentes repertórios (folclóricos, infantis, eruditos, mídia); as múltiplas formas de fazer música na infância.

Acredito também que, especificamente na RME de Florianópolis, esta formação deveria ser oferecida aos/às professores/as dos anos iniciais em exercício, já que a rede se destaca pelo interesse e cuidado com a presença da música de forma significativa no ambiente escolar.

A pesquisa também identificou os brinquedos cantados como conteúdos da área de educação física. Sendo assim, sugiro que outras pesquisas verifiquem os currículos e as formações musicais que estes cursos oferecem para seus/suas alunos/as.

Para a área de educação musical, penso que esta pesquisa poderia contribuir para repensarmos e refletirmos mais sobre a música nos anos iniciais. Acredito que pensar seu papel na perspectiva de trabalhos cooperativos, levando em conta uma cultura marcada pela mídia, já seja um grande desafio. Nessa trajetória de pesquisa evidenciei a necessidade de o/a professor/a especialista ter maior formação nas áreas de educação, como o desenvolvimento humano, cognitivo, corporal, assim

como outros conceitos debatidos hoje na educação, como produção cultural infantil, entre outros.

Assim, considero de fundamental importância que a formação pedagógica do educador musical contemple entre leituras e reflexões: Educação e Infância (conhecimento, jogo, interação e linguagens); Criança; Imaginação; Projetos de Trabalhos.

Especificamente com relação à RME de Florianópolis, sugiro que além da aproximação que a área de música tem com a Universidade, que a rede orientasse, e possibilitasse experiências de trabalho cooperativo entre educador/a musical e professores/as dos anos iniciais, já que a presença da música nessa faixa do ensino fundamental acontece de forma experimental.

Enfim, a partir do material empírico que reuni, posso sugerir que também é necessária uma abordagem mídia-educativa no ambiente escolar, visto que esta pesquisa identificou quase que uma negação da(s) mídia(s) tanto no discurso das professoras como no do professor especialista, apresentando a distância que existe entre a(s) cultura(s) da escola e a(s) cultura(s) da mídia. Em momento algum, tais profissionais tiveram formação nesse sentido e, se não possuem nem condições instrumentais de usar as novas tecnologias, o que se poderá dizer então em relação às possibilidades de mediá-las de forma significativa, crítica e sensível, ou de usá-las para promover a autoria das crianças inclusive no campo da música. Este material mostra a necessidade de a escola incluir a(s) cultura(s) da mídia e se preocupar com as possibilidades de mediações das diferentes produções de sentidos.

Sugerimos assim, que a escola invista em espaço de formação aos/às seus/suas profissionais incluindo a cultura letrada, a brincadeira, a

música, o movimento e a(s) cultura(s) da mídia, para podermos pensarmos juntos sobre as possibilidades de mediações necessárias.

Enfim, a proposta da música estar na escola não é para privilegiar este/a ou aquele aluno/a mais talentoso/a e sim para dar oportunidade a todos que frequentam este ambiente. Porém, somente a parceria

Em minha concepção, para a escola se tornar um espaço de mediação e criação musical na formação cultural das crianças, é necessário o investimento em espaço, tempo, orientação e formação sobre as possibilidades dos/as profissionais dos anos iniciais se apropriarem de diferentes linguagens, entre elas a música.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABEM- XV Encontro Anual da Abem. Educação Musical: produção científica, formação profissional, políticas públicas e impactos na sociedade. João Pessoa/Paraíba. **Anais...**17 a 20 de outubro de 2006.
- _____.XVI Encontro Anual da Abem. Congresso Regional da ISME na América Latina. Educação Musical na América Latina: concepções, funções e ações. Campo Grande/MS. **Anais...**8 a 11 de outubro de 2007.
- _____.XVII Encontro Anual da Abem. Diversidade Musical e Compromisso Social: o papel da Educação Musical. São Paulo/SP. **Anais...**8 a 11 de outubro de 2008.
- _____.XVII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. 15º Simpósio Paranaense de Educação Musical. **Anais...**Londrina, 6 a 9 de outubro de 2009.
- ALMEIDA, M. Berenice de. **Outras terras, outros sons**. M. Berenice de Almeida; Magda Dourado Pucci. São Paulo: Callis, 2002.
- ALVES, Maria Bernadete Martins; ARRUDA, Susana Margareth. **Como fazer referências:** bibliográficas, eletrônicas e demais formas de documento. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, Biblioteca Universitária, c2001. Disponível em: <<http://www.bu.ufsc.br/design/framerefer.php>>. Acesso em: 19 fev. 2010.
- ALVES, Rubens. O avesso. In: **Estórias de quem gosta de ensinar: O fim dos vestibulares**. Campinas, SP: Papyrus, 2000, p.61-65.
- ANGUITA, Marisol; HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montse. Los proyectos, tejido de relaciones y saberes. In: **Cuadernos de Pedagogía**. Abril, 2010, nº 400, p. 77- 80.
- ARROYO, Margarete. Música na educação básica: situações e reações nesta fase pós- LDBEN/96. **Revista da Abem**, n.10, p. 29-34, Marc. 2004.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10520:** informação e documentação: citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

AZOR, Gislene Natera. *Atrás da porta: o filme- A possibilidade do cinema dentro do mundo escolar*. In: XVII Encontro Anual da Abem. *Diversidade Musical e Compromisso Social: o papel da Educação Musical*. São Paulo/SP. **Anais...** 8 a 11 de outubro de 2008.

BEINEKE, Viviane. **Culturas infantis e produção de música para crianças**: construindo possibilidades de diálogos. Actas do I Congresso em Estudos da Criança: Infâncias Possíveis, Mundos Reais. Universidade do Minho, Portugal, fev. de 2008.

BENJAMIN, Walter. *Sobre a Linguagem em geral e sobre a Linguagem Humana*. In: **Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política**. Relógio D'água Editores, 1992.

_____. **Reflexões sobre a criança, o brincar e a educação**. São Paulo: Duas cidades; Ed. 34, 2002. (3ª Reimpressão- 2007).

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** 9394/96. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**. Brasília, 1997.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Básica. **Ensino Fundamental de Nove Anos**: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2ª Ed. Brasília, 2007. Org. Beauchamp, J.; Pagel, S.D.; Nascimento, A. R. do.

_____. **CNE/CEB nº4/2008**. Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos.

_____. **Lei 11.114**, de 16/05/2005. Altera os artigos 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade.

_____. **Lei 11.769**, de 18 de agosto de 2008. O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.” (NR)

BELLOCHIO, Claudia Ribeiro. **A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental**: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor. Doutorado em Educação. UFRGS, 2000.

_____. Escola - Licenciatura em Música- Pedagogia: compartilhando espaços e saberes na formação inicial de professores. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v.7, p. 41-48. Set. 2002.

_____. Educação musical e professores dos anos iniciais de escolarização: formação inicial e práticas educativas. In: **Ensino de Música**: propostas para pensar e agir em sala de aula. Liane Hentschke, Luciana Del Ben (org.). São Paulo: Moderna, 2003. p. 127- 140.

_____. Professor dos anos iniciais de escolarização e a educação musical escolar: discutindo formação e práticas educacionais. In: **Ensino de Artes**- Múltiplos olhares. Ayrton Dutra Corrêa (org.). Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. p.73-140.

BELLOCHIO, Claudia R.; BARBOSA, Luciane W. de F. Laboratório de Educação Musical na formação inicial de professores: compartilhando saberes entre licenciandos. In: XVI Encontro Anual da Abem. Congresso Regional da ISME na América Latina. Educação Musical na América Latina: concepções, funções e ações. Campo Grande/MS. **Anais...**8 a 11 de outubro de 2007.

BELLONI, Maria Luiza. Os jovens e a Internet: representações, usos e apropriações. In: **Liga, roda, clica**: Estudos em mídia, cultura e infância. Campinas, SP: Papyrus, 2008. p. 99-112.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**: Uma introdução à Teoria e aos Métodos. Tradução de Maria João Alvares, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto Editora, Ltda, Portugal, 1994.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: **Ensino Fundamental de nove anos**- orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Org. Beauchamp, J.; Pagel, S.D.; Nascimento, A. R. do. 2ª Ed. Brasília, 2007. p. 33-45.

BORBA, Ângela Meyer; GOULART, Cecília. As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola. In: **Ensino Fundamental de nove anos**- orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Org. Beauchamp, J.; Pagel, S.D.; Nascimento, A. R. do. 2ª Ed. Brasília, 2007. p. 47-56.

BORGES, Gilberto A.; ROSA, Maria C. da.; NUNES, Sandra M. et al. Artes. In: FLORIANÓPOLIS, Prefeitura Municipal de. Secretaria

Municipal de Educação. Departamento de Educação Fundamental. **Proposta Curricular/Prefeitura de Florianópolis**, 2008. p. 87-122.

BRITO, Teca de Alencar. **Música na educação infantil**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

_____. O jogo da improvisação: ferramenta para fazer/pensar o acontecimento musical na infância. In: XVI Encontro Anual da Abem. XVIII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. 15º Simpósio Paranaense de Educação Musical. Londrina- PR. **Anais...6** a 9 de outubro de 2009a. Anais. p. 895-908.

_____. Quantas músicas tem a música? O jogo musical em movimento. In: XVI Encontro Anual da Abem. XVIII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. 15º Simpósio Paranaense de Educação Musical. Londrina- PR **Anais...6** a 9 de outubro de 2009b. Anais. p. 1091-1096.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.

BUCKINGHAM, David. **Media Education: literacy, learning and contemporary culture**. Cambridge: Polity Press, p.53-69, 2005.

_____. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. Trad. Gilka Girardello, Isabel Orofino. Ed. Loyola, São Paulo, Brasil, 2007.

CANCLINI, Néstor García. **A Socialização da Arte: teoria e prática na América Latina**. Tradução Maria Helena Ribeiro da Cunha e Maria Cecília Queiroz Moraes Pinto. Editora Cultrix, São Paulo, 1980.

_____. Culturas Híbridas, Poderes Oblíquos. In: **Culturas Híbridas: Estratégias para entrar e sair da Modernidade**. 4ª Ed.. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008. (Ensaio Latino-americanos, 1), p. 283-350.

CAPPARELLI, Sergio; LONGH, Raquel. **Produção Cultural para crianças**. INETRCO- Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação- BH/MG – 2 a 6 Set 2003.

CARDOSO FILHO, Jorge; JANOTTI JÚNIOR, Jeber- **A música popular massiva, o mainstream e o underground- trajetórias e caminhos da música na cultura midiática**. **Intercom- XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação- UnB- 6 a 9 de setembro de 2006**.

CARDOSO et al. Proposta de implantação da Lei 11.769/2008 que trata da obrigatoriedade do ensino de música de forma curricular nas escolas. **Proposta de implantação da lei 11.769, 2008.**

CERTEAU, Michel. **A cultura no plural.** Trad. Enid Abreu Dobránszky. Campinas, SP: Papirus, 1995.

COHN, Clarice- **Antropologia da criança.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

COHN, Greice; MANSUR, Marina; ROCHA, Inês. Deixe em paz meu coração: Projeto Multidisciplinar Gota D'água. In: XVI Encontro Anual da Abem. Congresso Regional da ISME na América Latina. Educação Musical na América Latina: concepções, funções e ações. Campo Grande/MS. **Anais...**8 a 11 de outubro de 2007.

CORREA, Marcos Kröning. **Violão sem professor:** Um estudo sobre os processos de auto-aprendizagem com adolescentes. Mestrado em Música. UFRGS, 2000.

CORSARO, William. Interpretive reproduction in children's peer cultures. **Social Psychology Quarterly**, 55, 1992.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Maio/Jun/Jul/ Ago, 2003, n. 23, p. 36-61.

DAMIAMI, Magda F.; PORTO, Tânia M. E.; SCHLEMMER, Eliane. Trabalho colaborativo/cooperativo em educação: uma possibilidade para ensinar e aprender. Organizadoras Magda Damiami, Tânia Porto, Eliane Schlemmer. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2009.

DEL BEN, Luciana Marta- **Concepções e Ações de Educação Musical Escolar:** três estudos de casos. Tese de Doutorado em Música. UFRGS, 2001.

DIARIO OFICIAL DA UNIÃO Nº 159, 19 de agosto de 2008- **Lei nº 11.769**, de 18 de agosto de 2008, p. 1 e 2.

DINIZ, Juliane A. R.; JOLY, Ilza, Z. L. Um estudo sobre a formação musical de três professoras: o papel e a importância da música nos cursos de Pedagogia. **Revista da Abem**, v. 16, p.65-74, 2007.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. Tradução Gilson Cesar Cardoso de Souza. São Paulo: Perspectiva, 2008, 21 ed. (Estudos; 85).

EDWARDS, Carolyn. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância/ Carolyn Edwards, Lella Gandini e George Forman; trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Suk Ltda, 1999.

EGAN, Kieran. Por que a imaginação é importante na educação? In: FRITZEN, Celdon; CABRAL, Gladir (orgs). **Infância**: imaginação e educação em debate. Campinas, SP: Papirus, 2007. (Coleção Ágere), p.11-37.

FANTIN, Monica. **Crianças, cinema e mídia-educação**: Olhares e experiências no Brasil e na Itália. 2006. 399 p., Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, janeiro de 2006.

_____. **Mídia-Educação**: conceitos, experiências, diálogos: Brasil-Itália. Cidade Futura, 2006a.

_____. Os cenários culturais e as multiliteracies na escola. In: **Comunicação e Sociedade**, vol. 13, 2008, p. 69-85.

_____. Do mito de Sísifo ao vôo de Pégaso: As crianças, a formação de professores e a escola estação cultura. In: Fantin, M.; Girardello, G. (org) **Liga, roda, clic**: Estudos em mídia, cultura e infância. Campinas, SP: Papirus, 2008b, p. 145-171.

FERNANDES, José Nunes. Normatização, estrutura e organização do ensino de música nas escolas de educação básica no Brasil: LDBEN/96, PCN e currículos oficiais em questão. **Revista da Abem**, n. 10, março de 2004, p. 75-87.

FIALHO, Vânia. **Hip Hop Sul**: um espaço televisivo de formação e atuação musical. Dissertação (Mestrado em Música)- UFRGS, Porto Alegre, 2003.

FIGUEIREDO, Sergio Luis Ferreira. Professores Generalistas e a Educação Musical. IV Encontro Regional da ABEM Sul, I Encontro do

Laboratório de Ensino de Música/LEM-CE-UFSM p.26-37, **Anais...** Santa Maria - Rio Grande do Sul, maio de 2001.

_____A formação musical nos cursos de pedagogia. In: XII Encontro Anual da Abem, I Colóquio do NEM. Políticas Públicas e Ações Sociais em Educação Musical. **Anais...** Florianópolis, 21 a 24 de outubro de 2003.

_____A preparação musical de professores generalistas no Brasil. **Revista da Abem**, n. 11, set. 2004, p. 55-61.

_____Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. **Revista da Abem**, n. 12, mar. 2005, p. 21-29.

FIGUEIREDO; Sergio L. F.; ALBERTI, Giovanna Conte; SOUZA, Anelita D. N. D. de. Orientações Legais para o ensino de música nos anos iniciais da escola: investigando a legislação educacional em estados brasileiros. In: XVII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. 15º Simpósio Paranaense de Educação Musical. **Anais...** Londrina, 6 a 9 de outubro de 2009, p. 960-969.

FLORIANÓPOLIS, Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Educação Fundamental. **Proposta Curricular/Prefeitura de Florianópolis**, 2008.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

_____ **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 25ª Edição. São Paulo, Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia** - O cotidiano do professor. Tradução de Adriana Lopez; revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FURQUIM, Alexandra. **A formação musical de professores em cursos de pedagogia**: um estudo das Universidades públicas do RS. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), 2009.

GARBOSA, Luciane W. de F.; BELLOCHIO, Claudia R.; GARBOSA, Guilherme S. Programa SOM: formação, assessoria e orientação em música. In: XVI Encontro Anual da Abem. Congresso Regional da ISME na América Latina. Educação Musical na América Latina: concepções, funções e ações. Campo Grande/MS. **Anais...**8 a 11 de outubro de 2007.

GIRARDELLO, Gilka. Voz, presença e imaginação: a narração de histórias e as crianças pequenas. In: FRITZEN, Celdon; CABRAL, Gladir (orgs). **Infância**: imaginação e educação em debate. Campinas, SP: Papyrus, 2007, p.39-57, (Coleção Ágere).

_____. Produção Cultural Infantil diante da tela: da TV à Internet. In: Fantin, M.; Girardello, G. (org) **Liga, roda, clic**: Estudos em mídia, cultura e infância. Campinas, SP: Papyrus, 2008, p. 127-144.

_____. **Cultura dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**: produção narrativa infantil e imaginário midiático. Projeto de pesquisa (mimeo), 2010.

GODOY, Arilda Schmidt. Estudo de caso qualitativo. In: Pesquisa **Qualitativa em Estudos Organizacionais**: Paradigmas, Estratégias e Métodos, GODOI, C.K.; MELLO, R. B. de; SILVA, A. B.(org.)- São Paulo: Saraiva, 2006, p. 115-145.

GODOY, Vanilda L. F. de M.; FIGUEIREDO, Sergio L. Música nas séries iniciais: quem vai ensinar? In: XIV Encontro Anual da Abem. Educação Musical e Diversidade: espaços e ações profissionais. **Anais...**Belo Horizonte, 25 a 28 de outubro de 2005.

GOMES, Celso Henrique Souza. **Formação e atuação de músicos das ruas de Porto Alegre**: um estudo a partir dos relatos de vida. Mestrado em Música, UFRGS, 1998.

GOMÉZ, A.I. Pérez. A aprendizagem escolar: da didática operatória à reconstrução da cultura na sala de aula. In: **Compreender e transformar o ensino**. Gimeno Sacristán E a.i. Pérez Gomez; tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. Ed. Artmed, 1998. p. 53- 66.

GOULART, Cecília. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. In: **Ensino Fundamental de nove anos**- orientações para a inclusão da criança de

seis anos de idade. Org. Beauchamp, J.; Pagel, S.D.; Nascimento, A. R. do. 2ª Ed. Brasília, 2007. p. 85-96.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. In: **Educação & Realidade**, vol. 1. N.1 (fev. 1976). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 1976, p. 15- 46.

HARGREAVES, David. “Within you without you”: música, aprendizagem e identidade. Tradução de Beatriz Ilari. **Revista Eletrônica de Musicologia**, v. IX, outubro de 2005.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. **Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho**. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. Fernando Hernández e Montserrat Ventura; trad. Jussara Haubert Rodrigues. 5 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HORTÉLIO, Lydia. É preciso brincar para afirmar a vida. In: **Almanaque de cultura popular/ Papo cabeça**. Out. 2008, p. 23-25.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 1999.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: **Ensino Fundamental de nove anos- orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. 2ª Ed. Brasília, 2007. p. 13-23.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. **Em Pauta**, Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS. Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, abr/Nov. 2000.

LEVY, Gabriel; ALMEIDA, Berenice. **O livro de Brincadeiras Musicais da Palavra Cantada**, Volume 1: Livro do professor/ por

Berenice de Almeida e Gabriel Levy; [ilustração Tatiana Paiva]. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2010. (Coleção Palavra Cantada).

LIMA, Maria Helena de; BEYER, S.W. Esther; FLORES, Luciana V. Música & Mídia: uma experiência de produção sonora com adolescentes brasileiros na escola. **Anais...**April 18-21, 2010, Guimarães, Portugal. p. 158, 160.

MACHADO, Arlindo- Convergência e divergência das artes e dos meios. In: **Arte e mídia**/Arlindo Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007, p.57-78.

MACHADO, Viviane Priscila. Primeiro relato da ED Adotiva Valentin: aula de música nas séries iniciais. In: FLORIANÓPOLIS, Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Educação Fundamental. **Proposta Curricular/Prefeitura de Florianópolis**, 2008. p. 109-110.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Ofício de cartógrafo**- Desafios culturais da comunicação à educação. São Paulo, Loyola, 2004, p. 322-354.

_____**Os exercícios do ver**: hegemonia audiovisual e ficção televisiva/ Jesús Martín-Barbero; Germán Rey; trad. de Jacob Gorender, 2ª Ed. São Paulo: Editora SENAC. São Paulo, 2004a.

_____**Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Trad. de Ronald Polito e Sérgio Alcides. 5.ed.Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.

_____**Memória Roda Viva**. In: www.rodaviva.fapesp.br (Memória Roda Viva) Disponível em 24-06-2009.

MELO, José Marques de; TOSTA, Sandra Pereira. **Mídia & Educação**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2008. (Coleção Temas & Educação).

MORAES, J. Jota de- **O que é musica**. Editora Brasiliense S.A., São Paulo, 1983.

OSTERREICH, Frankiel; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. Formação Musical do professor não especialista: trajetória da música no curso de pedagogia da UFSM. In: XI Encontro Regional da Abem Sul. IV Encontro do Laboratório de Educação Musical- LEM/CE/UFSM. **Anais...**Santa Maria, 26 e 27 de Maio de 2008.

PALHEIROS, Graça Boal. Funções e Modos de ouvir música de crianças e adolescentes em diferentes contextos- In: **Em busca da mente musical: ensaios sobre processos em música- da percepção à produção**. Curitiba: Ed. da UFPR, 2006; p.303-349.

PENNA, Maura. – Apre(e)ndendo músicas: na vida e nas escolas.

Revista da Abem, n. 9, p.71-79, Set. 2003.

_____ A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I- analisando a legislação e termos normativos. **Revista da Abem**, n. 10, p. 19- 28, Marc. 2004a.

_____A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: II- da legislação à prática escolar . **Revista da Abem**, n. 11, p. 7- 16, Set. 2004b.

_____Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. **Revista da Abem**, n. 13, p. 35-43, Marc. 2006.

_____Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical.

Revista da Abem, n. 16, p. 49-56, Marc. 2007.

_____ **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre. Sulina, 2008.

PEREIRA, Silvio da Costa. Consumo cultural entre professores do ensino fundamental. In: **Práticas culturais e consumo de mídias entre crianças**. Gilka Girardello, Monica Fantin, organizadoras. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2009. p. 139-160.

PINTO, Manuel. A infância como construção social. In: **As crianças- contextos e identidades**. PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (org.), Bezerra Ed., Centro de Estudos da criança- U.M., Dez. 1997. P. 33-73.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Tradução de Suzana Menescal de Alencar Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

QUEIROZ, Luis, R. S.; MARINHO, Vanildo M. Educação Musical nas escolas de educação básica: caminhos possíveis para a atuação de professores não-especialistas. **Revista da Abem**, v. 17, p. 69-76, 2007.

SANTAELLA, Lúcia- **Por que as comunicações e as artes estão convergindo?** São Paulo: Paulus, 2005. (Coleção questões fundamentais da comunicação; 5/ coordenação Valdir José de Castro)

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: **As crianças - contextos e identidades**. PINTO, M.; SARMENTO, M. J. Bezerra Ed., Centro de estudos da criança- U. M. Dez. 1997. P. 7-30.

SCHROEDER, Silvia C. N. Brincando com a música: uma proposta para a formação e atuação musical do professor de pré-escola e séries iniciais do ensino fundamental. In: XVI Encontro Anual da Abem. Congresso Regional da ISME na América Latina. Educação Musical na América Latina: concepções, funções e ações. Campo Grande/MS. **Anais...** 8 a 11 de outubro de 2007.

SCHROEDER, Silvia C. N.; SCHROEDER, Jorge L. Conversas sobre música: uma experiência de apreciação musical junto a educadores. In: XII Encontro Anual da Abem. 18 a 22 de outubro de 2004. **Anais...** Rio de Janeiro.

SEBOLD, Flávia Cristina. Segundo relato da ED Adotiva Valentin: aula de música 2007. In: FLORIANÓPOLIS, Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Educação Fundamental. **Proposta Curricular/Prefeitura de Florianópolis**, 2008. p. 110-112.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23. Ed. rev. e atualizada. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Helena Lopes da. Música no espaço escolar e a construção da identidade de gênero: um estudo de caso. **Revista opus**, n.8, fevereiro 2002. Disponível em www.anppom.com.br/opus/numeros.htm. Acesso em 04-10-2008.

SILVERSTONE, Roger. **Por que estudar a mídia?** Edições Loyola, São Paulo, 2002.

SOUZA, Jusamara. **Música, Cotidiano e Educação**. Org. Jusamara Souza; Adriana Bozzetto...[et al.]. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000.
_____. Cultura e diversidade na América Latina: o lugar da educação musical. **Revista da Abem**, v. 18, p. 16-20, 2007.

_____. **Aprender e ensinar música no cotidiano**: pesquisas e reflexões. Org. por Jusamara Souza. Porto Alegre: Sulina, 2008. (Coleção Músicas)

SOUZA, Jusamara et al. **O que faz a música na escola?** Concepções e vivências de professores do ensino fundamental. Porto Alegre: Programa de Pós-graduação em Música, Mestrado e Doutorado, Série Estudos, n. 6, 2002.

SPANAVELLO, Caroline Silveira; BELLOCHIO, Claudia Ribeiro. Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental: analisando as práticas educativas de professores unidocentes. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v.12, p. 89-98. Marc. 2005.

STANGL, André; PAMPONET FILHO, Reinaldo. O valor da música. In: **O futuro da música depois da morte do CD**- PERPETUO, I.F.; SILVEIRA, S.A. da (org.), Momento Editorial, São Paulo, 2009, p. 117-132.

SUBTIL, Maria José. **Crianças e Mídia**: o espírito dionisíaco no consumo musical. Tese de Doutorado na área de Mídia e Conhecimento. Curso de Engenharia de Produção, Centro de Ciências Tecnológicas, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2003.

_____. Mídias, músicas e escola: a articulação necessária. **Revista Abem**, n. 16, março de 2007, p.75-82.

SWANWICK, Keith.- **Ensinando música musicalmente**. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho, São Paulo: Moderna, 2003.

VIANNA, Hermano- O que está no centro e na periferia não é constante. **Revista Onda Jovem**, Ano 4, número 13, dezembro 2008/2009. p. 36-39.

WERLE, Kelly; BELLOCHIO, Claudia Ribeiro. A produção científica focalizada na relação professores não-especialistas em música e educação musical: um mapeamento da Abem. **Revista da Abem**, n. 22, setembro de 2009, p. 29- 39.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos/Robert Yin; trad. Daniel Grassi. 2. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ANEXOS

A) Declaração do pesquisador

TIMBRE/IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

DECLARAÇÃO (pesquisador/a responsável)

Declaro que no desenvolvimento do projeto de pesquisa

_____ ,
cumprirei os termos da Resolução CNS 196/96 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Declaro, ainda, que não há conflitos de interesses entre o/a (os/as) pesquisador/a (es/as) e participantes da pesquisa. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto em questão.

Florianópolis,/...../.....

ASSINATURA

(Pesquisador/a Responsável/Orientador/a)

ASSINATURA

(Pesquisador/a Principal/Orientando/a)

B) Declaração de consentimento da escola.

TIMBRE DA INSTITUIÇÃO

DECLARAÇÃO (responsável pela instituição)

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que, objetivando atender as exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, e como representante legal da Instituição, tomei conhecimento do projeto de pesquisa:

_____,
e cumprirei os termos da Resolução CNS 196/96 e suas complementares, e como esta instituição tem condição para o desenvolvimento deste projeto, autorizo a sua execução nos termos propostos.

Florianópolis, /...../.....

ASSINATURA CARIMBO DO/A RESPONSÁVEL

C) Termo de Consentimento Informado

Projeto de Pesquisa de Mestrado

Música nos anos iniciais do Ensino Fundamental: perspectivas para os trabalhos em parceria na Rede Municipal de Florianópolis.

Pesquisadora Responsável

Gislene Natera Azor

Descrição sucinta do projeto:

O projeto de pesquisa de mestrado *Música nos anos iniciais do Ensino Fundamental: perspectivas para os trabalhos em parceria na Rede Municipal de Florianópolis* visa debater a Nova Lei 11.769/2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica, também com as professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, indo além da educação especificamente artística na qual se encontra. Busca investigar as possibilidades de a música estar presente de forma significativa nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Florianópolis, através da parceria entre especialistas e professoras de sala. Justifica-se por serem escassos os estudos sistematizados sobre as práticas pedagógico-musicais no contexto dos anos iniciais que enfatizem a construção da cultura infantil através do trabalho em parceria dos professores, tendo como base uma construção crítica, reflexiva e criativa sobre as diferentes mídias, na perspectiva da mídia-educação.

Termo de Consentimento Informado

Eu, _____, R.G. _____, dou meu consentimento em participar do projeto de mestrado *Música nos anos iniciais do Ensino Fundamental: perspectivas para os trabalhos em parceria na Rede Municipal de Florianópolis*, sob responsabilidade de Gislene Natera Azor. Autorizo o uso dos dados das entrevistas e de observações musicais, desde que minha identidade seja preservada.

Assinatura da Entrevistada.

Endereço para contato com a pesquisadora responsável:

R. XXXXXXXXXXXX

Bairro: XXXXXXXXXXX- Florianópolis. SC.

CEP: XXXXXXXXX CEL: (48) XXXXXXXXX

e-mail: gigiazor@uol.com.br

Dados das entrevistadas para contatos posteriores:

Nome completo:

Pseudônimo:

Endereço: R.

Bairro:

_____ CEP: _____

Fone: _____ E-mail:

D) Roteiro da entrevista semi-estruturada –

Professoras dos anos iniciais

A- Formação e atuação profissional

- 1- Qual a sua formação profissional e tempo de atuação profissional?
- 2-Você trabalha ou trabalhou em outras escolas além desta?
- 3-Você desenvolveu ou desenvolve algum planejamento pedagógico junto com outro profissional dos anos iniciais?
- 4-Você vem participando de curso de formação, cursos de aperfeiçoamento, congressos? Quando? Quais?
- 5-Durante sua formação você teve (ou tem) alguma formação musical?
- 6-Que tipo de música você gosta de ouvir? Quais os horários ou locais que você costuma ouvir música?
- 7-Qual a sua opinião sobre a possibilidade de se ter na formação pedagógica disciplinas como, por exemplo: “Pedagogia da Música”, “Vivências Musicais” ou “Música e Pedagogia: diálogos”?
- 8- Você faria um curso intensivo de “Vivências Musicais” se a Secretaria da Educação oferecesse? Por quê?

B- Concepções de educação musical.

- 1- Você usa música nas suas aulas? Quando? Como?
- 2-Qual o significado de se possibilitar aulas de música nos anos iniciais do fundamental? Pra que serve ou contribui?
- 3-Em sua opinião, quais as possibilidades e/ou dificuldades das professoras dos anos iniciais realizarem práticas musicais com seus alunos?
- 4-Quais as diferenças entre uma aula de música oferecida pelo especialista e uma aula com música oferecida pela professora de sala?
- 5-Você desenvolveu ou desenvolve algum planejamento pedagógico-musical junto com um professor de música?

C- Concepções de mídia-educação.

1-Seus alunos já manusearam sob seus cuidados a máquina fotográfica, filmadora, aparelho de som, vídeo ou computador?

2-Você já ouviu em sala de aula alguma música trazida por um aluno? Lembra-se qual? Como foi essa experiência?

3-Você acredita ser importante refletirmos sobre as músicas que tocam no rádio, na TV, etc.?

4-Como classifica uma música de “boa” ou “má” qualidade?

5-Você acha que você pode ser um referencial ou um mediador crítico e reflexivo junto aos seus alunos, quanto as questões de gostos musicais?

6-O que as professoras dos anos iniciais precisam ter na sua formação para que consigam mediar de forma crítica e reflexiva as músicas da mídia, na sua concepção?

E) Material Pedagógico oferecido pelo professor especialista.

Cantiga da Cabrinha
(Boi-de-mamão)

O meu cavalinho
Ele já chegou
E o dono da casa
Já cumprimentou
O meu cavalinho
Não tenha demora
Bota o boi no laço
Sai de porta a fora
Lá vai, lá vai,
Lá vai, deixa-lo ir
Se ele tiver amor
Ele vai e torna a vir
Lê, le, lê, lê, lê.

E o vaqueiro chama a cabra
Chama a cabra pro salão
Essa cabra não berra
Quero ver ela berrar
Dá um pulo e dá um berro
Ela comeu minha parreira
Ela está com caganeira
Ê cabrinha danada
Dá gargalhada no vaqueiro
O vaqueiro da cabrinha

Dá um pulo e dá um berro
O vaqueiro da cabrinha
Faz tua obrigação
Peguei a cabra pelo galho
Dá uma volta no salão
Dá uma volta e vai embora
Tua hora já chegou
Dá um pulo e vai embora
Tua hora já chegou

CHAMADA DO POVO

Boi-de-mamão

C F G C G7 C
 Va-mos, mo-re - ni - nha, va - mos a - té lá. Va - mos lá na vi - la pa - ra ver meu boi - dan - çar!

C F G C G7 C
 Va-mos, mo-re - ni - nha, va - mos a - té lá. Va - mos lá na vi - la pa - ra ver meu boi dan - çar. Eu

F C G7 C F C
 ca - io eu ca - io na bo - ca da noi - te se - re - no eu ca - io. Eu ca - io eu ca - io na bo - ca da

G7 C
 noi - te se - re - no eu ca - io.

Refrão:

Parlenda das Caveiras

Quando o relógio bate à uma,
Todas as caveiras saem da tumba

Refrão:
Tumba laca tumba tumba lacatá.
Tumba laca tumba tumba lacatá.

Quando o relógio bate às duas,
Todas as caveiras saem às ruas.

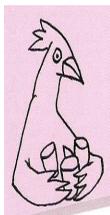
Quando o relógio bate às três,
Todas as caveiras falam inglês.

Quando o relógio bate às quatro,
Todas as caveiras entram no teu quarto!

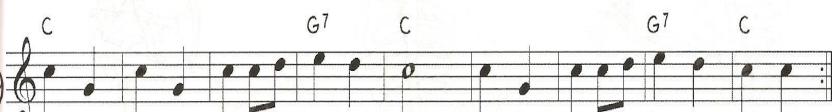


Bate o Monjolo

Brinquedo cantado | tradicional
Jogo de copos: Gabriela Flor



Ba - te o mon - jo - lo no pi - lão. Pe - ga a man - di - o - ca pra fa - zer fa -



ri - nha. On - de foi pa - rá meu tos - tãoo? E - le foi pa - ra a vi - zi - nha.

A BARATA

A BARATA DIZ QUE TEM
SETE SAIAS DE FILÓ.
É MENTIRA DA BARATA,
ELA TEM É UMA SÓ.



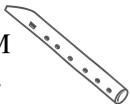
AH! AH! AH!
OH! OH! OH!
ELA TEM É UMA SÓ!



A BARATA DIZ QUE TEM
UMS CAMA DE MARFIM.
É MENTIRA DA BARTATA,
ELA TEM É DE CAPIM.



A BARATA DIZ QUE TEM
UM SAPATO DE FIVELA.
É MENTIRA DA BARATA,
O SAPATO É DA MÃE DELA.



Eu sou pobre, pobre

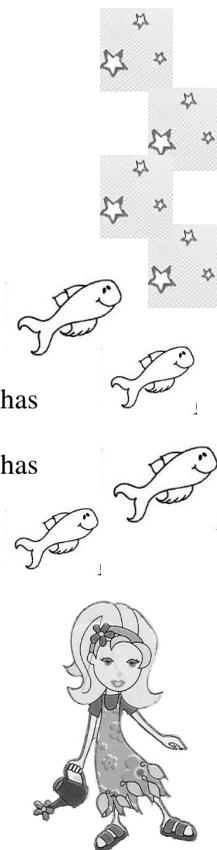
Eu sou pobre, pobre, pobre
De marré, marré, marré
Eu sou pobre, pobre, pobre
De marré de deci.

Eu sou rica, rica, rica
De marré, marré, marré
Eu sou rica, rica, rica
De marré de deci.

Eu queria uma de vossas filhas
De marré, marré, marré
Eu queria uma de vossas filhas
De marré de deci.

Escolhei a qual quiser
De marré, marré, marré
Escolhei a qual quiser
De marré de deci.

Eu de pobre fiquei rica
De marré, marré, marré
Eu de rica fiquei pode
De marré de deci.



Fui no Itororó

Fui no Itororó,
Beber água e não achei.
Achei bela morena
Que no Itororó deixei.

Aproveita, minha gente,
Que uma noite não é nada
Se não dormir agora,
Dormirás de madrugada



Ó dona Maria,
Ó Mariazinha
Entrarás na roda,
Ficarás sozinha!



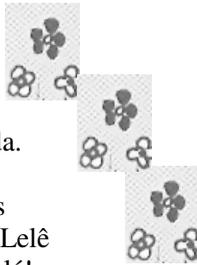
Sozinha eu não fico
Nem hei de ficar
Porque tenho o Pedro
Para ser meu par.

Põe aqui o seu pezinho
Bem juntinho ao pé do meu
E depois não vá dizer
Que você se arrependeu.



Samba Lelê

Samba Lelê ta doente,
Ta com a cabeça quebrada.
Samba Lelê precisava
É de umas boas palmadas
Samba, samba, samba, ô Lelê
Pisa na barra da saia o Lalá!



Ó, morena bonita,
Como é que se namora?
Põe o lencinho no bolso.
Deixa a pontinha de fora
Samba, samba, samba, ô Lelê
Pisa na barra da saia o Lalá!



Ó, morena bonita,
Onde é que você mora?
Moro na praia formosa,
Digo adeus e vou-me embora
Samba, samba, samba, ô Lelê
Pisa na barra da saia o Lalá!



Cantiga de Penas (Pará)

Irapurú ará rauna
 O curió cantou pra mim
 No meu caminho a cigarra voa
 Guará se escondi tão vermelhim
 Vejo o colera no quintal
 eu vou te amar bem-te-vi

Uma pupulha ruída sim
 Só pode ser passarim
 De primavera de flor em flor
 De brincadeira do meu amor
 Quem vive livre é feliz
 Mas contente é o passarim

Coco do macaco Saruê

Bumba-meu-boi | tradicional
 Jogo de mãos: Viviane Beineke

E o-lha o co-co do ma-ca-co sa-ru-ê, E o-lha o co-co do ma-ca-co sa-ru-
 á. E o-lha o co-co do ma-ca-co sa-ru-ê, E o-lha o co-co do ma-ca-co sa-ru-á. E o-lha o
 á. Eu fui no ma-to, tí-rá ci-pó. Eu vi um bi-cho,
 não e-ra bi-cho. E-ra u-ma véi-a cri-o-la de um o-lho só.

GAROTA DE IPANEMA (Tom Jobim)

Olha que coisa mais linda
Mais cheia de graça
E ela a menina
Que vem e que passa
Num doce balanço, caminho do mar

Moça do corpo dourado
Do sol de Ipanema
O seu balançado é mais que poema
É a coisa mais linda que eu já vi passar

Ah! Porque estou tão sozinho
Ah! Porque tudo é tão triste
Ah! A beleza que existe
A beleza que não é só minha
Que também passa sozinha

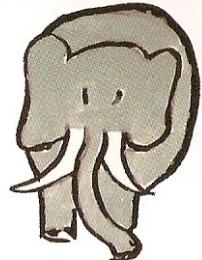
Ah! Se ela soubesse
Que quando ela passa
O mundo sorrindo
Se enche de graça
E fica mais lindo
Por causa do amor
Por causa do amor



Nkosi Sikeleli Afrika

Enoch Sontonga

Nkosi, sikeleli Afrika Malupakam
Upondo Iwayo Yiva imitandazo yetu
Usi sikelele Usi sikelele
Yinla Moya Yinla Moya
Yinla Moya Oying cwele.



O BARQUINHO

Roberto menescal e
Ronaldo bôscoli

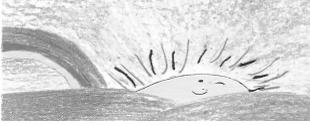


Dia de luz festa de sol
E um barquinho a deslizar
No macio azul do mar
Tudo é verão e o amor se faz
Num barquinho pelo mar
Que desliza sem parar...
Sem intenção, nossa canção
Vai saindo desse mar
E o sol beija o barco e luz
Dias tão azuis!

Volta do mar desmaia o sol
E o barquinho a deslizar
E a vontade de cantar!
Céu tão azul ilhas do sul
E o barquinho, coração
Deslizando na canção
Tudo isso é paz tudo isso traz
Uma calma de verão e então

O barquinho vai
A tardinha cai
O barquinho vai
A tardinha cai...





COLOR ESPERANZA

Diego Torres

Sé que hay en tus ojos con solo mirar
Que estas cansado de andar y de andar
Y caminar girando siempre en un lugar

Sé que las ventanas se pueden abrir
Cambiar el aire depende de ti
Te ayudara vale la pena uma vez más

Saber que se puede querer que se pueda
Quitarse los miedos sacarlos afuera
Pintarse la cara color esperanza
Tentar al futuro con el corazón



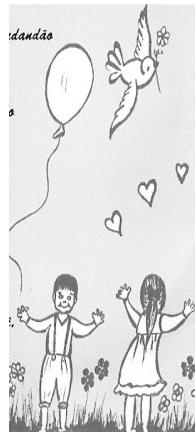
Es mejor perderse que nunca embarcar
mejor tentarse a dejar de intentar
aunque ya ves que no es tan fácil empezar

Sé que lo imposible se puede lograr
Que la tristeza algún día se irá
Y así será la vida cambia y cambiará

Sentirá que el alma vuela
Por cantar una vez más

refão

Vale más pode brilhar
Que solo buscar ver el sol



Peixinhos do Mar

Brasil

Quem te en-si-nou a na-dar Quem te en-si-nou a na-dar

Foi, foi ma-ri-nhei-ro, foi os pei-xi-nhos do mar.

Foi, foi ma-ri-nhei-ro, foi os pei-xi-nhos do mar.

Divisão rítmica da capoeira:

Agogô

Pandeiro

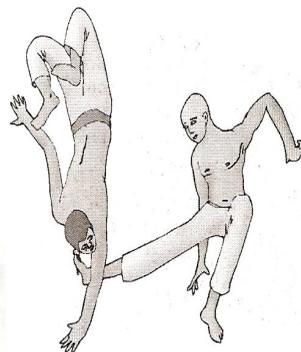
Divisão rítmica da capoeira usando copos:

Copos

x o + + o x o + + o

Legenda:

- × Palma
- o Batida da mão direita em cima do copo
- Batida na boca do copo, segurando pelo fundo (passa de uma mão para outra)
- + Batida do copo na mesa
- o Batida da mão na mesa



Sai, Sai Piaba

Recôncavo baiano

Musical notation for the first line of the song. Chords: A, D, E7, A, A, E7.

Sai, sai, sai, ó pi-a-ba. Sai-a da la - go - a. Bo-ta a mão na ca - be - ça

Musical notation for the second line of the song. Chords: D, E, A, A, E, D, E, A.

ou-tra na cin - tu - ra dá um re-me-le-xo no cor - po u-ma um-bi-ga-da na ou - tra.



Toques para acompanhamento:

Musical notation for accompaniment instruments: Palmas, Pandeiro, and Surdo. The piece is in 2/4 time.

Palmas: [Musical notation with rests and eighth notes]

Pandeiro: [Musical notation with eighth notes and up/down arrows]

Surdo: [Musical notation with quarter notes]

Schneeflöckchen, Weißbröckchen (folclore alemão)

Schneeflöckchen, Weißbröckchen,
da kommst du geschneit;
Du kommst aus den Wolken,
dein Weg ist so weit.

Komm setz dich ans Fenster,
du lieblicher Stern;
malst Blumen und Blätter,
wir haben dich gern.

Schneeflöckchen, du deckst uns
die Blümelein zu,
dann schlafen sie sicher
in himmlischer Ruh'.



Tico-tirico-tico



A

Ti - co - ti - ri - co - ti - co não tem per-na, não tem bi - co. De - pois

ti - co - ti - ri - co - ti - co já tem per - nas, já tem bi - co.



Ten little Indians

One little, tow little, three little Indians
Four little, five little, six little Indians
seven little, eight little, nine little Indians
Ten little Indian boys.



Ten little, nine little, eight little Indians
seven little, six little, five little Indians
Four little, three little, tow little Indians
One little Indian boy.



Canto do povo de um lugar Caetano Veloso

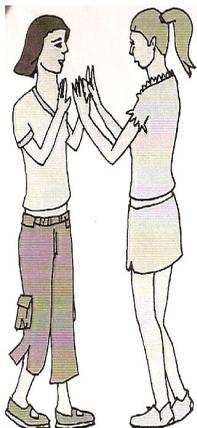


TODO DIA O SOL LEVANTA
E A GENTE CANTA
O SOL DE TODO DIA

FIM DA TARDE A TERRA CORA
E A GENTE CHORA
QUANDO FINDA A TARDE



QUANDO A NOITE A LUA MANSA
E A GENTE DANÇA
VENERANDO A NOITE



Zabelinha

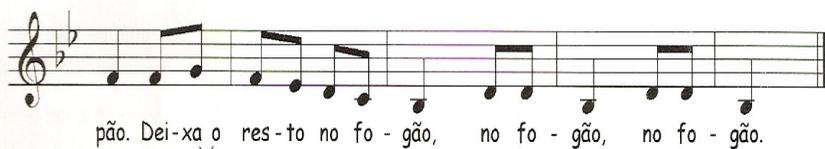


Bahia

Recolhida por Pandalê

Arranjo de Viviane Beineke

Movido ♩ = 90



Xique - xique

Desenho: Diego de los Campos



Cadê meu relógio que eu botei no chão
 Cadê meu relógio que eu botei no chão
 Fazer xique-xique com ele na mão
 Fazer xique-xique com ele na mão

Botei no ouvido para escutar
 Botei no ouvido para escutar
 Fazer xique-xique pra lá e pra cá
 Fazer xique-xique pra lá e pra cá

Escola XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
PROJETO DE MÚSICA
CONTRIBUIÇÕES E PARCERIAS

PLANEJAMENTO ANUAL

2009

Professor xxxxxxxxx
Orientadora: XXXXXXXXXXXX

Florianópolis, maio de 2009.

SUMÁRIO

Introdução	
Justificativa	05
Referencial teórico	06
Objetivos	08
Conteúdos	13
Metodologia	15
Bibliografia	17
Anexos	18

INTRODUÇÃO

O projeto a ser realizado na Escola XXXXX, situada no bairro XXXXX, município de Florianópolis - SC, faz parte do projeto piloto de inserir a musicalização infantil como disciplina curricular do 1º. Ano a 4ª. série nas escolas municipais desta cidade.

Estarei trabalhando com duas turmas de 1º ano, uma de 2º ano, uma de 3ª série, e três 4ª séries. Cada turma tem uma hora de aula de música por semana, no período matutino e vespertino, porém, estarei trabalhando apenas com o período vespertino. Este é o terceiro ano consecutivo que as turmas terão aula de música no currículo escolar.

Para cada série ou ano estarei trabalhando diferentes temas. No 1º ano o tema será “Canções de Roda”, no 2º ano “Passeando pelas regiões do Brasil, na 3ª série “Conhecendo as diferentes partes do mundo”, e na 4ª série “Compositores brasileiros”.

Neste projeto se encontra a proposta pedagógica que será realizada durante este segundo semestre, a metodologia que será utilizada, os objetivos a serem alcançados, o cronograma contendo as atividades e a bibliografia consultada.

JUSTIFICATIVA

Escolhi o canto coral e jogos musicais como meio de trabalhar a música, outro motivo é a falta instrumentos convencionais. No tema “Canções de Roda” os alunos do 1º ano estarão trabalhando as músicas folclóricas brasileiras, no tema “Passeando pelas regiões do Brasil” os alunos do 2º ano perceberão que cada região do Brasil se distingue muito uma da outra, nas questões históricas, geográficas e culturais, e que estas diferenças estarão refletidas diretamente nas músicas. E no tema “Conhecendo as diferentes partes do mundo” além das diferenças estilísticas musicais por questões também geográficas, históricas e culturais, os alunos da 3ª série terão a experiência de vivenciar o canto em uma outra língua, diferente da sua língua materna. Já os alunos de 4ª série estarão pesquisando sobre a vida e obra de alguns compositores brasileiros, como um meio de valorizar a cultura brasileira.

Através do canto coral estarão interiorizando elementos musicais como pulsação, ritmo, percepção, afinação, dinâmica, expressão e outros elementos musicais. Optei por trabalhar o canto em

uníssonos com os alunos. Esta prática servirá para aprenderem a se ouvir e perceberem o quanto é importante a concentração no momento do ensaio e em uma apresentação. Cantando em conjunto perceberão que deverá haver disciplina para que se alcance um bom/ótimo resultado.

As apresentações surgiram da necessidade de sensibilizar tanto comunidade e os pais para a aula de música, e para que as aulas não fiquem apenas em sala. Além disso, propicia aos alunos a experiência de se apresentarem publicamente e servindo como estímulo para a dedicação ao trabalho.

As gravações, tanto das apresentações servirão para que a própria turma analise o resultado do trabalho desenvolvido, o que ficou bom e o que pode ser melhorado, despertando o interesse às aulas e de refletir sobre a sua prática.

REFERÊNCIA TEÓRICA

A aula de música na escola, assim com as outras disciplinas (química, matemática, português...), não tem como objetivo formar um futuro músico profissional, mas fazer com que o aluno vivencie experiências musicais adquirindo conhecimentos musicais que possam ser aos poucos aprofundados.

Através da criação e execução na sala de aula o aluno estará passando por um processo de ensino e aprendizagem de elementos musicais que ele ainda não possui e integra com seu conhecimento adquirido em seu meio social. Parto do princípio de que toda criança possui uma vivência musical mesmo antes das aulas, pois ela capta os sons e ritmos desde seu desenvolvimento no útero de sua mãe, como afirma Wisnik.

Segundo Beineke (2003), é preciso ficar atenta ao pensamento do aluno, quais são as hipóteses que ele elabora quando está trabalhando, como ele testa e re-elabora essas hipóteses, construindo seus conhecimentos na interação com a música.

Além das atividades que citei acima, o canto coral será uma outra prática que estarei utilizando no decorrer do semestre. Neste tipo de prática os alunos também estarão vivenciando um processo de construção de um repertório e um processo de construção de execução de cada peça.

Segundo Figueiredo (1990), essa construção de conhecimentos se dá a partir da organização do ensaio, e eu como professora, serei responsável por desenvolver etapas onde haverá um processo de construção do conhecimento.

Usarei as apresentações do coro como instrumento de sensibilização da escola para a arte, propiciando aos alunos a experiência de se apresentarem publicamente, além de fazer com que desperte nos alunos o interesse de se dedicarem às aulas.

Andrade (2003) afirma que a apresentação é uma das formas para a motivação do aprendiz, além de servir como uma das metas para o aprendiz de um repertório.

“Embora alguns autores considerem que dentro de um contexto de educação musical a apresentação do Coro não deva ser seu principal objetivo, ela pode ser entendida como uma das metas, como resultado de um período de esforço despendido no aprendizado de um repertório. Além disso, pode também servir de motivação para o aprendiz, que é concretizado de uma forma artística.” (Andrade. 2003, p. 84)

As gravações das apresentações em fita K7, MD ou MP3 servirão para que os próprios alunos analisem o que fizeram, o que deu certo e o que poderia melhorar. Cada um se auto-avaliará e avaliará o trabalho do grupo, isso segundo Beineke (2003) é importante para que haja um progresso na aprendizagem da turma.

“Por meio da auto-avaliação, os alunos também se tornam responsáveis pelo seu próprio desenvolvimento, em conjunto com o professor. Dessa maneira, a avaliação participativa do processo de ensino e aprendizagem de forma contínua, como uma parte orgânica do trabalho em sala de aula.” (Beineke. 2003, p. 103).

OBJETIVOS

Objetivos Gerais

Turma: 1º ano

- Através do canto coral com as canções de roda, fazer com que os alunos desenvolvam a capacidade de percepção, afinação, realização de dinâmicas, de se ouvirem e também o conjunto.
- Sensibilizar os alunos de que para preparar um repertório para uma apresentação é preciso disciplina e concentração no que estão fazendo.
- Ao trabalhar jogos musicais, enfatizar a pulsação da música, coordenação motora, explorar timbres corporais.
- Apresentar publicamente o repertório que foi trabalhado em dezembro na escola.

Turmas: 2º ano

- Através do canto coral interiorizar elementos musicais como pulsação, ritmo, percepção, afinação, dinâmica, intensidade e expressão.
- Conhecer aspectos geográficos, históricos, culturais e musicais das regiões Norte, Nordeste, Sul, Sudeste e Centro-oeste do Brasil.
- Com os jogos musicais enfatizar a pulsação, coordenação motora e explorar timbres corporais.
- Fazer com que o aluno desenvolva o pensamento crítico, proporcionar a auto-expressão e a valorização individual e coletiva, desenvolver habilidades que contribuam no desenvolvimento e aprendizagem das outras áreas do conhecimento.
- Estimular o desenvolvimento das habilidades motoras na criança, através do acompanhamento rítmico das peças musicais.
- Apresentar publicamente o repertório que foi trabalhado em dezembro na escola.

Turma: 3ª série

- Através do canto coral interiorizar elementos musicais como pulsação, ritmo, percepção, afinação, dinâmica, intensidade, expressão, e contato com a língua de uma outra cultura.
- Conhecer aspectos geográficos, históricos, culturais e musicais dos continentes: América do Sul, África, Europa, América do Norte e Ásia.
- Fazer com que o aluno desenvolva o pensamento crítico, proporcionar a auto-expressão e a valorização individual e coletiva, desenvolver habilidades que contribuam no desenvolvimento e aprendizagem das outras áreas do conhecimento;

- Que conheça e valorize a cultura de outros países, que perceba de que a música é o reflexo das questões geográficas, históricas e culturais de cada continente.
- Apresentar publicamente o repertório em dezembro na escola.

Turma: 4ª série

- Fazer com que os alunos se interessem e aprendam através da pesquisa, sobre a vida e obras de alguns compositores brasileiros, valorizando desta forma, a cultura musical brasileira.
- Através do canto coral interiorizar elementos musicais como pulsação, ritmo, percepção, afinação, dinâmica, intensidade, expressão.
- Através do jogo de copos a duas vozes, trabalhar a percepção.
- Fazer com que o aluno desenvolva o pensamento crítico, proporcionar a auto-expressão e a valorização individual e coletiva, desenvolver habilidades que contribuam no desenvolvimento e aprendizagem das outras áreas do conhecimento;
- Que conheça e valorize a cultura de seu próprio país.
- Gravar no estúdio da Udesc em novembro as peças trabalhadas ao longo destes três anos, para registro para a escola e para os alunos, além de propiciar aos alunos a experiência de gravação.
- Apresentar publicamente o repertório que foi trabalhado em dezembro na escola.

Objetivos Específicos

Turmas: 1º ano e 2º ano

- Appreciar e executar canções de roda (1º ano)
- Appreciar e executar canções das regiões do Brasil: Norte, Nordeste, Sul, Sudeste, Centro-oeste (2º ano)
- Explorar os sons corporais e as múltiplas possibilidades musicais.
- Trabalhar técnica vocal, afinação,
- Vivenciar a prática coral em uníssono.
- Identificar os instrumentos, diferentes timbres, motivos rítmicos e melódicos através da apreciação.
- Trabalhar a pulsação rítmica.
- Trabalhar a coordenação motora.
- Trabalhar a concentração.
- Trabalhar a percepção auditiva.
- Apresentar publicamente o repertório que foi trabalhado.
- Ouvir e analisar a gravação feita das apresentações e criações feitas em sala de aula.
- Estimular o desenvolvimento das habilidades motoras do aluno através do acompanhamento rítmico das peças musicais;
- Construir uma relação de autoconfiança com a produção artística pessoal, respeitando a própria criação e a dos colegas;
- Compreender e saber identificar a música como fato histórico, contextualizando-a nas diversas culturas;
- Através da música, desenvolver habilidades que contribuam no desenvolvimento e aprendizagem das outras áreas do conhecimento.

Turma: 3ª série

- Conhecer aspectos geográficos, históricos e culturais dos continentes: América do Sul, África, América do Norte, Ásia e Europa.
- Apreciar e executar músicas destes continentes.
- Explorar os sons corporais e as múltiplas possibilidades musicais.
- Trabalhar técnica vocal, afinação, e dinâmicas a serem executadas.
- Vivenciar a prática coral em uníssono.
- Analisar(????) a forma das músicas, motivos rítmicos e melódicos.
- Identificar os instrumentos, diferentes timbres, motivos rítmicos e melódicos através da apreciação.
- Apresentar publicamente o repertório trabalhado.
- Ouvir e analisar a gravação feita das apresentações.
- Estimular o desenvolvimento das habilidades motoras do aluno através do acompanhamento rítmico das peças musicais;
- Construir uma relação de autoconfiança com a produção artística pessoal, respeitando a própria criação e a dos colegas;
- Compreender e saber identificar a música como fato histórico, contextualizando-a nas diversas culturas;
- Através da música, desenvolver habilidades que contribuam no desenvolvimento e aprendizagem das outras áreas do conhecimento.

Turmas: 4ª série

- Conhecer a vida e obra dos compositores Villa-Lobos, Tom Jobim, Zininho e Vinicius de Moraes
- Apreciar e executar músicas brasileiras.
- Leitura rítmica: compasso 2/4
- Leitura melódica (si² a dó⁴)

- Trabalhar técnica vocal e afinação.
- Vivenciar a prática coral em uníssono.
- Trabalhar a pulsação rítmica.
- Trabalhar a coordenação motora.
- Trabalhar a concentração.
- Trabalhar a percepção auditiva.
- Trabalhar composição musical.
- Apresentar publicamente o repertório que foi trabalhado.
- Ouvir e analisar a gravação feita das apresentações e criações feitas em sala de aula.
- Estimular o desenvolvimento das habilidades motoras na criança, através do acompanhamento rítmico das peças musicais

CONTEÚDOS

Turma: 1º ano

- Apreciação e execução de canções de roda.
- Explorar os sons corporais e as múltiplas possibilidades musicais.
- Técnica vocal, afinação.
- Prática coral em uníssono.
- Pulsação rítmica do compasso 2/4.
- Coordenação motora.
- Concentração.
- Percepção.
- Dinâmica: legato, stacato.
- Andamento: rápido, lento.
- Sons: grave, agudo.

- Intensidade: Forte, piano.

Turma: 2ª série

- Aspectos geográficos, históricos e culturais das regiões Norte, Nordeste, Sul, Sudeste e Centro-Oeste do Brasil.

- Apreciação e execução de músicas destas regiões.

- Técnica vocal, afinação,

- Prática coral em uníssono.

- Identificação dos instrumentos, diferentes timbres, motivos rítmicos e melódicos através da apreciação.

- Jogo de copos.

- Andamento: rápido, lento.

- Sons: grave, agudo.

- Pulsação rítmica 2/4 e 3/4

- Dinâmica: legato, stacato.

- Intensidade: Forte, piano.

- Coordenação motora.

- Concentração.

- Percepção.

- percepção sonora

- instrumentos musicais: voz, corpo, copo.

Turma: 3ª série

- Aspectos geográficos, históricos e culturais dos continentes: América do Sul, África, América do Norte, Europa e Ásia.

- Apreciação e execução músicas destes continentes.

- Técnica vocal, afinação.

- Dinâmica: legato, stacato, crescendo, decrescendo.
- Intensidade: Forte, médio, piano e pianíssimo.
- Prática coral em uníssono em outras línguas.
- Identificar os instrumentos, diferentes timbres, motivos rítmicos e melódicos através da apreciação.
- Pulsação rítmica 2/4, 3/4 e 4/4.
- Andamento: rápido, lento, moderado.
- Sons: grave, agudo
- Percepção.

Turma: 4ª série

- Vida e obra dos compositores brasileiros: Villa-Lobos, Tom Jobim, Vinícius de Moraes e Zininho.
- Aspectos da música popular brasileira.
- Apreciação e execução das peças dos compositores estudados.
- Identificar os instrumentos utilizados em cada estilo musical.
- jogo de copos a duas vozes.
- execução do pandeiro em ritmo de samba.
- Escrita musical melódica: si2 até dó 4
- Escrita musical rítmica: compasso 2/4
- Técnica vocal, afinação.
- Pulsação rítmica 2/4, 3/4, 4/4
- Andamento: rápido, lento, moderado.
- Sons: grave, médio, agudo
- Percepção.

METODOLOGIA

Nas turmas de 1º ano as atividades serão realizadas em roda em pé ou sentados. Primeiramente cantarei uma vez a música para ouvirem a melodia e a letra, somente depois que a turma decorou a música, trabalha-se a afinação, a articulação e dinâmica.

Através das músicas serão realizados jogos musicais, exploração sonora do corpo como meio de acompanhamento rítmico, buscando a pulsação, o andamento, a concentração, a percepção e a interpretação das peças.

Nas turmas de 2º ano antes de se trabalhar a música, primeiramente será feita a contextualização geográfica, histórica e cultural da região brasileira apresentada, em seguida apreciação musical, e então serão trabalhados jogos musicais ou canto coral.

A aula além de expositiva no primeiro momento contará com trabalhos práticos realizados em conjunto com a turma. Através da contextualização geográfica, histórica e cultural perceber como a música é um reflexo de cada lugar. Na apreciação da música, identificar a sua estrutura, motivos rítmicos e melódicos, os timbres dos instrumentos, pulsação e compasso. Com os jogos musicais executar as músicas apreciadas utilizando instrumentos convencionais e não convencionais.

Na prática de canto coral conscientizar os alunos da importância do aquecimento vocal, focando a técnica vocal, audição de si próprio e dos colegas. Também serão realizados exercícios de afinação, dinâmica e intensidade.

Está prevista duas apresentações que serão realizadas com datas e horários marcadas com a direção da escola. Provavelmente as apresentações acontecerão em setembro e outra em dezembro.

Nas turmas de 3ª série segue a mesma metodologia aplicada para as turmas do 2º ano, porém estaremos tratando de cinco continentes.

Nas turmas de 4ª série, antes do professor falar sobre os compositores, os alunos irão fazer uma pesquisa e entregar um trabalho escrito sobre a vida e obra do compositor que foi pedido. No dia da entrega do trabalho a turma e professor irão conversar sobre este que foi pesquisado, ouvindo músicas e algumas acompanhando na partitura exposta em data-show ou retro-projetor. Depois disto, então se trabalhará uma ou duas peças.

Nestas turmas também serão trabalhados a escrita e leitura musical, afim de que os alunos possam ter o mínimo de conhecimento sobre a grafia musical, e sobre alguns aspectos da composição. Onde, em outubro cada aluno irá compor sua própria peça que será ouvida pela turma.

No mês de novembro faremos gravação das peças estudadas ao longo do ano, e também daquelas trabalhadas nos anos anteriores, para que cada aluno tenha um registro dos seus trabalhos e como forma de arquivo para escola.

Recursos utilizados:

- aparelho de CD
- CD's
- Quadro negro
- Giz

- Folhas de papel A4
- Gravador
- Figuras
- Mapa geográfico
- Instrumentos convencionais e não convencionais
- Caderno de música
- Papel A4
- Retro-projetor
- Transparência
- Data-show
- TV
- DVD
- Computador

BIBLIOGRAFIA

ANDRADE, Margaret Amaral de. *Avaliação do canto coral: critérios de funções*. In *Avaliação em música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, 2003, pp. 76-89.

BEINEKE, Viviane. *A composição em sala de aula: como ouvir as músicas que as crianças fazem?* In: HENTSCHKE, Liane e DEL BEM, Luciana *Avaliação em música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, 2003, pp. 91- 104.

BEINEKE, Viviane; FREITAS, Sérgio Paulo Ribeiro de. *Lenga da lenga – Jogos de mãos e copos*. São Paulo: Ciranda Cultural Editora e Distribuidora Ltda, 2006.

FIGUEIREDO, Sérgio L. P. *O planejamento do ensaio na perspectiva da educação musical*. In: O ensaio coral como momento de aprendizagem. A prática coral numa perspectiva de educação Musical. Porto Alegre: UFRGS, 1990. pp. 19-32. Dissertação de Mestrado.

HENTSCHKE, Liane e DEL BEM, Luciana. Aula de Música: do planejamento e avaliação à prática educativa. In: *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003, pp. 176-189.

Revista do professor: Edição especial. *Jogos e brincadeiras: 90 sugestões para brincar e aprender*. São Paulo: Editora Abril.