

Experiência estética: reflexões para o ensino de música no século XXI.

Sara Cecília Cesca
Universidade Estadual de Campinas
sara.cesca@gmail.com

Lucas Eduardo da Silva Galon
Universidade de São Paulo
lucasgalon@gmail.com

Jorge Luiz Schroeder
Universidade Estadual de Campinas
schroeder@unicamp.br

Resumo

Fundamentado numa abordagem teórico-filosófica elaborada pelo filósofo Luigi Pareyson, este trabalho se apropriará de sua proposta estética para refletir sobre o ensino de música nos dias de hoje. De maneira concisa, proporemos uma breve reflexão sobre a conscientização dos problemas da arte na educação musical e suas contribuições para o campo mais amplo da educação (vida) como um todo

Palavras-chave: Estética, Educação Musical, Arte.

Abstract: Based on a theoretical-philosophical approach developed by philosopher Luigi Pareyson, this work will appropriate from its aesthetics to reflect on the teaching of music these days. Concisely, we propose a philosophical approach to the importance of the problems of art in music education and its contributions to the integral formation of students.

Keywords: Aesthetics, Musical Education, Art.

1. Uma breve definição para o conceito de estética

No decorrer dos séculos o termo *estética* designou muitas formas de compreender os fenômenos que norteiam os aspectos do belo e da arte. Numa perspectiva histórica, podemos observar que sua natureza e suas atribuições modificaram-se de acordo com autores que, imbuídos pelo espírito de suas respectivas épocas, atribuíram diferentes definições para tal. As várias interpretações deste conceito desencadearam incumbências que foram além dos problemas da arte e do belo e segundo o filósofo Luigi Pareyson, autor da obra *Os problemas da estética* que elegemos para alicerçar nossos escritos,

(...) o termo foi se ampliando cada vez mais, quer para designar as teorias do belo e da arte que, desde o início da história da filosofia, apresentaram-se sem nome específico, quer para compreender também as teorias mais recentes que não só já não remetem a beleza à sensação ou a arte ao sentimento, como nem mesmo ligam a arte à beleza. (PAREYSON, 2001: 1)

De forma sucinta, situaremos o leitor em algumas vertentes mais importantes pelas quais a estética fora compreendida. No *settecento*, ela firmou-se como teoria que legislava sobre o caráter do belo na arte. A beleza fora constituída neste período como um objeto do conhecimento passível de julgamento através da sensibilidade, imperando de forma legítima acerca do belo. No período *clássico* a estética também prevalece como ferramenta analítica da experiência sensível e revelativa do gosto; neste mesmo contexto histórico, houve entre os alemães uma tendência a compreender a estética não só como *teoria da belo*, mas também difundir uma *teoria geral da arte*. Ao expandir o termo ampliando suas atribuições, no final do século XVIII a estética passou a ser compreendida como *filosofia da arte*, e o filósofo Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) foi o principal responsável por aprofundar esta abordagem. Assim sendo, é no romantismo alemão que a estética enquanto disciplina filosófica ganhará forças para analisar a arte (e a música em suas especificidades) como um objeto de reflexão cujo aprofundamento pudesse levantar problemas filosóficos de primeira ordem.

Cientes destas inúmeras interpretações trataremos de expor primeiramente sobre qual abordagem estética aqui iremos utilizar. Tomaremos este cuidado, pois a não instrumentalização teórica deste conceito pode resultar numa abordagem ingênua e muitas vezes ambígua dos aspectos que proporemos como reflexão. Para tanto, reservaremos os próximos parágrafos para situar o leitor nas origens que solidificam a presente pesquisa.

O modelo de pensamento sobre estética - ou mesmo sobre o pensamento estético - que elegemos como guia para a nossa reflexão acerca do ensino musical para os dias de hoje, é uma espécie de último desdobramento das tendências filosóficas surgidas na primeira metade do século XX⁷². Oriundo de concepções que compreendem a estética enquanto manifestação dos problemas filosóficos da arte, Luigi Pareyson buscará delimitações para o termo, afirmando que,

A estética é e não pode deixar de ser filosofia; melhor, só pode salvar-se na sua autonomia – sem reduzir-se a crítica, ou a poética, ou a técnica – sob condição de apresentar-se como indagação puramente filosófica, isto é, como reflexão que se constrói sobre a experiência estética e, por isso, não se confunde com ela. (PAREYSON, 2001: 4)

Segundo o referido autor, a partir de pressupostos artísticos, a estética é compreendida como uma teoria especulativa designada para desvelar as singularidades da obra de arte. Podemos deduzir de seu pensamento, que o caráter não normativo da abordagem estética possibilita um encontro sem barreiras entre obra e apreciador. Neste encontro ela "tem a incumbência de dar conta do significado, da estrutura, da possibilidade e do alcance metafísico dos fenômenos que se apresentam na experiência estética". (PAREYSON, 2001: 4) Podemos compreendê-la como um ramo da filosofia, ou mesmo a própria filosofia. Quando nos dispomos, por exemplo, a reconhecer numa produção artística aspectos técnicos, históricos ou estruturais, segundo Pareyson, adentramos no campo da poética, ou seja, delimitamos nossa fruição no que

⁷² Uma hermenêutica dos problemas mais gerais da Arte e das obras de Arte, que enredam numa ontologia cujas especificidades são delimitadas pela busca da *origem* e da *essência* na Arte. Tais aspectos foram desdobrados principalmente a partir do pensamento de Heidegger e Gadamer, culminando com as distinções conceituais mais específicas de Pareyson.

diz respeito às ferramentas do autor, da crítica ou do historiador⁷³. Assim sendo, a estética e a poética diferenciam-se na abordagem pareysoniana, sendo a estética caracterizada por sua essência reflexiva, experimental e contemplativa da obra, contrária à poética, que legisla preceptiva e sistematicamente em relação à mesma. Após esta breve explicação que remonta à origem das nossas pesquisas, seguiremos expondo nossas reflexões, direcionando-as para educação musical.

2. Educação e estética.

Optamos por desenvolver este próximo assunto respondendo a seguinte pergunta: o que seria uma educação musical fundamentada pela estética?

Acreditamos que um ensino pautado pela estética é aquele que, primeiramente tem à frente um professor consciente dos problemas da arte, reflexivo e atento à construção do pensamento artístico dos seus alunos. Através da arte e dos problemas que a envolve, o professor “esteta” é capaz de abrir caminhos que transcendam a reflexão artística. No encontro entre aluno, processo criativo e obra “formada” (seja ela de outro autor ou sua própria criação), os problemas filosóficos da criação e da obra confrontam-se, e é partir de uma conscientização estética que podemos extrair subsídios para formar alunos da arte para a vida. Nas palavras do pesquisador Gabriel Perissé sobre estética e educação, a atitude filosófica

(...) reflete sobre a beleza, faz nos pensar detidamente sobre ela, (descobrimo novas nuances de beleza, descobrimo que há beleza até mesmo em realidades não tão belas...) faz-nos distinguir suas qualidades, problematizá-la, levantar hipóteses a respeito de sua apreensão, faz-nos desejar produzir outras belas em resposta àquele estímulo. (PERISSÉ, 2009: 25)

⁷³ O pensamento filosófico de Pareyson é especialmente fecundo no que diz respeito à possibilidade e utilidade de distinções conceituais mais profundas. É o caso de sua abordagem sobre a arte, onde *poética* (que pode ser compreendida dentro da concepção aristotélica da *poiésis/ποίησις*) se distingue de *estética*.

O fazer musical pressupõe o pensar, assim sendo, pensamos que o pensar também pode ser fazer música. O primeiro passo nesta caminhada consiste na conscientização de que a imposição das nossas "respostas corretas" e a concepção informativa de ensino impede que nossos alunos pensem e descubram por meio de outros caminhos. A experiência estética "se devidamente questionada, há de mostrar, ela mesma, e destacar no seu imenso âmbito os aspectos ou as regiões que têm um caráter estético ou artístico" (PAREYSON, p. 20). Precisamos acreditar na capacidade criativa dos alunos, e é através de perguntas e não de respostas prontas que formaremos alunos reflexivos, criativos e criticamente autônomos tanto para a arte como para a vida. É preciso, para que isto aconteça que professores e alunos tenham coragem de saírem de suas "zonas de conforto" mergulhando na experiência sem medo do diferente⁷⁴.

Qualquer atividade musical pode ser passível de uma abordagem estética. Uma aula de instrumento, que requer instruções técnico-operacionais para o manuseio do mesmo, pode ser também guiada por um pensamento filosófico⁷⁵. De acordo com Pareyson, "seja qual for a atividade que se pense em exercer, sempre se trata de colocar problemas, constituindo-os originalmente dos dados informes da experiência, e de encontrar, descobrir, ou melhor, inventar as soluções desses problemas". (PAREYSON, 1993: 21)

Quando adotamos uma postura estética frente a qualquer produção artística, automaticamente estamos sujeitos à experiência, pois a reflexão estética não é possível sem a experiência; elas caminham inseparavelmente juntas. Na citação a seguir chamamos a atenção para um ponto importante da experiência, isto é, a "condição do caráter especulativo do pensamento filosófico é não somente o levantar-se sobre a experiência para ela refletir, mas também o contato com a experiência, sem que o pensamento caíria na estéril abstração". (PAREYSON, 2001: 8)

⁷⁴ Isso pressupõe a possibilidade da inserção das manifestações musicais de qualquer cultura sem levar em consideração os preconceitos em relação as identidades nacionais. Abre a possibilidade das abordagens sobre a música contemporânea erudita ocidental, freqüentemente despreza pelos educadores.

⁷⁵ Sobre exemplos de construção e formatação de aulas (de instrumento, apreciação musical, história da música) pautadas pela proposta de uso da estética, dentro da concepção que aqui estamos propondo, conferir um outro artigo de nossa autoria, chamado *Era um rabisco e pulsava* (publicado na ABEM 2011)

Essa abordagem de Pareyson pode ser ainda associada ao exame filosófico que Martin Heidegger propõe, especialmente em *A Origem da Obra de Arte* (2005). Neste exame, Heidegger propõe uma filosofia onde o pensamento sobre a arte e suas obras, independentemente da possibilidade de encontrarmos nelas uma essência, deve ter como pressuposto fundamental a experiência de deixar a obra em seu "puro-estar-em-si-mesma".

Se compreendermos que a estética é sempre fruto de uma experiência artística, poderemos então afirmar, como educadores, que nossas aulas de música são verdadeiros laboratórios geradores de filosofia. Na maioria das vezes, as obras que compõem o cenário das salas de aula, são criações dos próprios alunos; assim sendo, poderíamos conferir legitimidade a esses trabalhos fundamentando-os pela estética? Com base nas práticas atuais de ensino, nossos alunos compõem, interpretam, questionam, apreciam, poderíamos então concebê-los como compositores, intérpretes, estetas, críticos? Se a estética é filosofia da arte, será que nós educadores filosofamos em sala de aula?

Pois bem, como mencionamos anteriormente, tentaremos dar uma mostra de como a abordagem filosófica de Luigi Pareyson, pode direcionar nosso olhar para o ensino de música e para o nosso próprio trabalho como educadores.

3. Experiência estética: filosofia e prática no ensino musical

As propostas educativas que prezam por uma aprendizagem humana e criativa, que valorizam e respeitam o processo construtivo dos alunos, são concepções de ensino que favorecem o diálogo e a aceitação. Em ambientes escolares amigáveis como os descritos acima, podemos afirmar que são espaços em que há lugar para uma *educação estética*.

Diariamente, nós professores de música, lidamos com a arte e seus desdobramentos em sala de aula. Autores de diferentes estilos e épocas e autores como nossos próprios alunos, compõem o conteúdo geral do trabalho; é por esta razão que apropriamo-nos deste conceito difundido pela filosofia para que pudéssemos capacitar nossos alunos a pensar sobre arte, e

também sobre suas próprias produções artísticas. Nossa preocupação é a de instrumentalizar nossos alunos para o saber musical através do pensamento. Não defendemos a idéia de que seja necessário refletir sobre idéias de alta complexidade filosófica, mas que o aluno possa dialogar com a obra de maneira a transcender "o mundo das meras coisas" (cf. HEIDEGGER, 2005) através da sua experiência. Por outro lado, não podemos comprometer este processo de aprendizagem deixando vazio e a crédito à experiência do aluno. De acordo com Pareyson,

A estética é constituída deste dúplice recâmbio ao caráter especulativo da reflexão filosófica e ao seu vital e vivificante contato com a experiência: não é estética aquela reflexão que, não alimentada pela experiência de arte e do belo, cai na abstração estéril, nem aquela experiência de arte ou beleza que, não elaborada sobre um plano decididamente especulativo, permanece simples descrição. (PAREYSON, 2001: 8)

É preciso que o professor atento aos problemas da arte atue como um mediador propositalmente especulativo, isto é, levantando questões que possam aguçar e direcionar o aprendizado de maneira filosófica, porém sem "conceitualizar" ou induzir o aluno com questões históricas ou sociais dadas *a priori*. Acreditamos na capacidade de imaginação e fruição do aluno, no entanto, devemos ter consideração e respeito ao seu pouco tempo de experiência vivida, o que resulta numa habilidade filosófica ainda incipiente. Nas palavras de Vigotski, a criação - ou podemos compreender também como a imaginação -,

não existe apenas quando se criam grandes obras históricas, mas por toda parte em que o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo, mesmo que esse novo se pareça a um grãozinho, se comparado às grandes criações dos gênios. (VIGOTSKI, 2009:15)

Assim sendo, quando é apresentado ao aluno um determinado repertório para ser apreciado ou executado durante a aula, acreditamos que neste primeiro contato com o novo, é preciso que o professor tenha cuidado para que suas reflexões *a priori* não estabeleçam regras absolutas que contaminem o momento contemplativo do aluno. Acreditamos na constituição do

desenvolvimento humano mediado pelas relações sociais e experiências coletivas e, para tanto, defendemos que o professor reflexivo, ou seja, o professor que conduz seu trabalho pelo viés da estética deve conduzir seu trabalho com bases especulativas, isto é, com indagações, dúvidas e perguntas, pois “a arte educa na medida em que, atraindo nossa visão, encantando nossa audição, agindo sobre nossa imaginação, dialoga com a nossa consciência”. (PERISSÉ, 2009: 36)

Por meio do questionamento o professor é capaz de gerar entre o aluno e o objeto de estudo (a obra de arte) experiências substanciais e fecundas, suscitando um espírito crítico, especulativo e criativo, de modo que possa transcender conhecimentos cultuados pelo senso comum. De acordo com Geraldí, "o ensino do futuro não estará lastreado nas respostas, mas nas perguntas. Aprender a formulá-las é essencial. Na lição de Saramago, 'tudo no mundo está dando respostas, o que demora é o tempo das perguntas'". (GERALDI, 2010: 95) Mais adiante, o mesmo autor ressalta que este modo de educar trata-se (...) "de pensar o ensino não como aprendizagem do conhecimento, mas como produção de conhecimentos, que resultam, de modo geral, de novas articulações entre conhecimentos disponíveis". (GEARLDI, 2010: 97)

Em se tratando de um ensino artístico, no caso a música, compreendemos que a estética é uma das chaves da qual precisamos para adentrar nos problemas da arte e transcender seus limites. Nas palavras de Vigotski, "quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela". (VIGOTSKI, 2009: 22). Assim sendo, podemos conduzir nossos alunos através de vivências filosóficas, desenvolvendo um espírito especulativo e imaginativo para a vida.

4. Como lidar com as diversas faces da leitura da obra de arte.

Para que possamos realizar um trabalho estético em sala de aula, é preciso estar aberto para o diálogo, considerando a experiência de cada um legitimamente. Outro aspecto fundamental no encontro entre criador, obra e ouvinte é o tempo que dedicamos a este momento. O processo de contemplação e criação é um estado de quietude e calma, afirma Pareyson. Nas palavras do educador Jorge Larrosa Bondia,

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (BONDIA, 2002: 2)

A conscientização de uma proposta de ensino cujo enfoque não esteja baseado na informação, mas sim na profundidade das relações do aluno com a arte, depende da compreensão e da formação de profissionais críticos e reflexivos frente aos problemas da arte.

É fundamental que o professor de música, mediante a diversidade das leituras e experiências de cada aluno, tenha consciência de que

Esse contato realiza-se com maior ou menor intensidade no encontro de cada um com a arte. Mais ainda, do encontro de cada um com a obra concreta de cada artista. Encontro, com a obra, que é o encontro humano e humanizador com o artista. A obra do artista é o artista, suas verdades e mentiras, angústias e certezas, aquilo que sente, aquilo que pressente. Na sua própria obra o artista habita. Habitaremos com ele na obra de arte, compartilharemos suas dores e perplexidades, seus relatos e ilusões, suas convicções e seus achados. (PERISSÉ, 2009: 42)

Segundo o artigo do escritor Paulo Warschauer para a revista *Filosofia*,

se nos reportarmos a ética kantiana (Kant, 1973: 229), deveríamos considerar que cada um [aluno] é um fim em si mesmo, e que nunca

deveria ser utilizado como um meio. A partir disso, poder-se-ia fazer toda uma reflexão a respeito de como a instituição de ensino se dirige ao aluno. (WARSCHAUER, 2013: 66)

Assim sendo, podemos pensar uma possibilidade de educar mais abrangente quando usamos a *estética* e a filosofia como norteadores. Pensadas dentro da concepção que buscamos lançar mão neste ensaio - a filosofia pareysoniana - que tão profundamente relaciona a arte entre as mais eminentes propriedades da produção humana, vemos que o que seria aparentemente um mero exercício de abstração pode se tornar num verdadeiro *modus operandi*, que busca, a partir de qualquer conteúdo, a qualidade e a fecundidade no processo educacional. Se a obra de arte é fundamental para exercício dos filósofos, então poderíamos dizer que ela também se presta ao serviço especulativo dos alunos e de todos nós professores de arte.

Referências bibliográficas

Bondía, J. L. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In *Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, 19, 20-28.

Geraldi, J. W. (2010). *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro e João Editores.

Heidegger, M. (2005). *A Origem da Obra de Arte*. Lisboa: Edições 70.

Pareyson, L. (1993). *Estética Teoria da formatividade*. Petrópoles, RJ: Vozes.

_____ (2001). *Os problemas da estética*. 3ª edição. São Paulo: Martins Fontes.

Perissé, G. (2009). *Estética e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Vygotsky, L. S. (2009). *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico*. (Z. Prestes, Trad.). São Paulo: Ática.

Warschauer, P. (2013). *A crise e o ser da educação*. *Revista Conhecimento Prático - Filosofia*, 41.

Experiencias creativas en aula de música a partir de recursos sonoros de los siglos XX y XXI

Adrián Jorge Matto
Inst. Sup. Prof. Música “Prof. L. Y. P. de Elizondo”
adrianmatto@gigared.com

Silvia Esther Villalba
Inst. Sup. Prof. Música “Prof. L. Y. P. de Elizondo”
villals@yahoo.com.ar

María Rosa Alcaráz
Inst. Sup. Prof. Música “Prof. L. Y. P. de Elizondo”
mariarosaalcaraz@arnet.com.ar

Resumen

Este trabajo, narra experiencias educativas realizadas en la provincia del Chaco (Argentina), en el marco de un proyecto de capacitación destinado a Profesores de Música de todos los niveles educativos. Con formato de Taller interactivo, el proyecto comprendió encuentros presenciales, en los que se propuso a los participantes:

- Integrar saberes previos conectándolos con otros que no formaron parte de su formación académica inicial.
- Acrecentar conocimientos y habilidades de escucha.
- Reflexionar sobre corrientes representativas de la Música Académica de los siglos S.XX y XXI.
- Desarrollar habilidades vocales, motrices, auditivas y analíticas relacionadas con modos de expresión y producción musical contemporáneos.

Asimismo, durante el desarrollo de las jornadas presenciales, los capacitandos produjeron trabajos colectivos tales como:

- Interpretación y análisis de obras contemporáneas representativas.
- Exploración sonora y elaboración de paisajes sonoros.

- Creación y lectura de partituras analógicas.
- Composición grupal de obras vocales & instrumentales inéditas, utilizando recursos sonoros y técnicas de composición de los siglos XX y XXI.

Paralelamente y en tiempo no presencial, los participantes desarrollaron proyectos de trasposición áulica -adaptadas al nivel educativo de desempeño- y documentaron en formato audiovisual ejemplos de dichas producciones.

Al finalizar la propuesta, se cumplimentaron los objetivos planteados y, acorde con los contenidos y metodologías abordadas durante el desarrollo de la capacitación, los participantes fueron capaces de implementar nuevos recursos en el aula de música, comprobándose así la flexibilidad del modelo y su factibilidad de aplicación en variados contextos del sistema educativo argentino.

Palabras clave: Música contemporánea, recursos compositivos.

Abstract:

This work tells educational experiences in the province of Chaco (Argentina), within the framework of a training project aimed at music teachers at all educational levels. Following an interactive Workshop format, the project included on-site meetings, in which was proposed to the trainees:

- Integrate their previous knowledge by connecting it to the one that was not part of their initial academic training.
- Increase both their knowledge and listening skills.
- Reflect upon the most representative music movements of academic music from the 20th and 21st centuries.
- Develop vocal, motor, auditory and analytic skills related to contemporary modes of expression and musical production.

In addition, during the development of the workshop, the trainees produced collective works such as:

- Interpretation and analysis of the most representative contemporary musical compositions.
- Sound explorations and development of soundscapes.
- Creation and reading of analogical scores.
- Unreleased compositions on groups' works, with sound resources vocal & instrumental of the 20th and 21st centuries.

Similarly, during off-site work, trainees had teaching-learning experiences with their students (all of which were adapted to the educational level of performance), and they recorded the samples of such productions in AV format.

At the end of the proposal, the objectives were achieved and, in line with methodologies proposed during the development of the training, the participants were able to implement new proposals for the music classroom, thus proving the flexibility of the model and its feasibility of implementation in various contexts of the Argentinean education system.

Desarrollo

La educación musical en la Provincia del Chaco presenta diversas realidades, conforme a ciertas variables que suelen afectar en diferentes medidas a muchas de sus comunidades -especialmente en localidades del interior-, una de las cuáles es, el tipo de formación musical con que cuentan los docentes que se desempeñan en el Área Educación Musical. En muchos casos la misma es incompleta, implicando notorias falencias al momento de resolver situaciones educativo-musicales en el aula.

Al mismo tiempo, la legislación vigente se caracteriza por un espíritu de renovación educativa (Ley de Educación Nacional N° 26.206, la Ley de Educación Provincial N° 4449, las Resoluciones Ministeriales 1986/09 y sus modificatorias N° 4176/09 y N° 5517/09 del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología), lo que contrasta notablemente con la situación descripta en el primer apartado, puesto que dicha normativa, prevé que tanto contenidos como metodologías sean sometidos periódicamente a una necesaria revisión, a fin de que los docentes puedan adaptarse a una realidad cambiante y demandante. Esta exigencia resulta sumamente problemática para quienes se desempeñan

frente a las aulas con un proceso formativo incompleto o sin un adecuado entrenamiento para el uso de estrategias didácticas que les permitan dar respuesta a dicha demanda.

Por lo antedicho, una de las propuestas de capacitación ofrecida a docentes en servicio desde el Inst. del Prof. Música durante el bienio 2010-2011, fue completar aspectos formativos de los participantes respecto a la música contemporánea compuesta durante los siglos XX y XXI, proponiéndose:

- Integrar saberes previos de los capacitandos, conectándolos con otros que no formaron parte de su formación académica inicial.
- Desarrollar habilidades de audición, análisis y producción del repertorio musical objeto de estudio.
- Facilitar y promover en diferentes contextos áulicos la audición e interpretación del repertorio musical de referencia.

La modalidad con que se desarrolló la propuesta fue la de Taller interactivo, incorporándose los aportes de metodologías de Educación Musical centradas en la audición activa y exploración sonora, tales como las de Paynter y Schafer. Asimismo, también se analizaron cualidades estructurales de relevantes obras musicales contemporáneas, su sintaxis, contenido simbólico, semántica musical y cualidades relacionadas con la época, estilo y género musical.

Durante el desarrollo del Taller, se propusieron desde la práctica, alternativas de enseñanza-aprendizaje orientadas a: desarrollo de conceptos; producción individual y grupal e intercambio de experiencias entre participantes. Entre las actividades realizadas, se destacaron:

- Trabajos de reflexión a partir de textos de Paynter y Schafer.
- Elaboración de paisajes sonoros y sonorizaciones, a partir de la audición de composiciones musicales -tales como Treno a las víctimas de Hiroshima de Penderecki, Robando el trueno de Piché, El Transitor de la Radio San Narciso de Tim Souster, etc.- o de obras pictóricas -tales como el Tríptico Blue de Miró, Boo y Estudio del Movimiento de Vasarely, etc.-

- Interpretación de partituras analógicas y pautas gráficas más abiertas -tales como La máquina de escribir de Anderson; Máquina lectora del diario de White; Conjunciones & Consonancias de Tort, Sound Patterns III de Rands- y creación de propuestas.
- Interpretación de obras vocales tales como Agnus & Sanctus de Alsuyet y O Bone Jesu & Lux Aeterna de Moruja.
- Análisis de composiciones tales como: Cuarteto de cuerdas n° 4 op. 37 de Schönberg, Sinfonía Op. 21 de Webern, Cuarteto del fin de los tiempos de by Messiaen, Estructuras I de Boulez, Panambi de Ginastera.
- Creación grupal de obras vocales & instrumentales inéditas.

Como ejemplo de resultados, se describen a continuación dos de las producciones destacables de los capacitandos:

- *La ira de Irene* por Baldo, Figueroa, Marín, Moya, Ojeda y Schoenemann-: para la composición de esta obra, se seleccionaron sonidos armónicos complejos; se manipularon parámetros sonoros con el software Adobe Audition y se desarrollaron técnicas de Música Electroacústica, a fin de describir diferentes “climas” representados por imágenes fotográficas de diferentes sitios.
- *Rapsodia del coraje* -para tres guitarras- por Bopp, Robledo y Moor: durante el proceso creativo de esta obra, se trabajó con técnicas seriales del Dodecafonismo, por lo que a partir de una serie original, la misma fue variada para ser ejecutada a tres voces por los instrumentistas.

Por otra parte, los participantes del proyecto realizaron experiencias áulicas referidas a la Música Académica de los siglos S.XX y XXI en las propias aulas dónde se desempeñaban como docentes, destacándose:

- Trabajos de exploración sonora del entorno cercano.
- Trabajos de pautación gráfica, lectura y elaboración de partituras analógicas.
- Sonorizaciones a partir del uso de recursos vocales, instrumentales, y/o corporales.
- Clases experimentales a partir de técnicas básicas de creatividad e improvisación que incluyeron elementos de creación musical contemporánea (utilización de timbres del entorno cercano, aleatoriedad, etc.).

Como ejemplo de resultados, se describen a continuación tres de dichas producciones:

- *Prof. Cecilia Correa con el Coro Inicial de Niños del Inst. Música (niños de 5 a 9 años):* en uno de los espacios destinados a ensayos semanales del coro, se realizó un trabajo de exploración sonora y pauta gráfica, utilizando elementos del entorno cercano. Los niños participantes improvisaron con diferentes timbres vocales y trabajaron aspectos referidos a la producción de sonidos aislados y conjuntos. También elaboraron una partitura analógica que interpretaron grupalmente.
- *Prof. Aldo Brites & Laura Pacheco en 2º grado (niños de 7 y 8 años) escuela pública:* a partir de la audición de “Una noche en el monte Calvo” de Mussorgsky los niños elaboraron de un cuento musical, titulando sus 4 partes: Llegada de las brujas, Danza, Misa negra, Amanecer. Para recrear dichas escenas, los niños improvisaron con diferentes timbres producidos vocalmente (onomatopeyas), acompañados por sonidos producidos por instrumentos de percusión. Asimismo, trabajaron aspectos rítmicos, seleccionando diferentes velocidades para cada parte del cuento.
- *Prof. Mariana Alfonsi & Gustavo Yuda en el Inst. Sup. Danzas - Cátedra Apreciación Musical (1º Nivel Superior):* A partir del video de la obra Artikulation de Ligeti (partitura analógica y audición de la obra), los bailarines recrearon dos propuestas sonoras con grafía analógica sobre las leyendas regionales de El Pombero y El Cacuy, las que fueron interpretadas de manera grupal.
- *Prof. Gustavo Cantón en el Inst. Sup. del Prof. de Música – Cátedra Piano IX-* A partir de un trabajo de exploración tímbrica y posibilidades de producción sonora en el piano, los alumnos compusieron obras para dicho instrumento, interpretándola a partir de la lectura de una partitura analógica elaborada durante el desarrollo de las clases.

Al finalizar la propuesta, todos los participantes cumplieron los objetivos planteados y acorde con los contenidos y metodologías propuestas durante el desarrollo de la capacitación fueron capaces de seleccionar y secuenciar actividades con su consiguiente trasposición áulica. También se comprobó la flexibilidad del modelo propuesto y su factibilidad de aplicación en variados contextos del sistema educativo argentino.

Referencias bibliográficas

- Bennett, R. (1992). *Investigando los estilos musicales*. Madrid: Akal entorno musical.
- Cage, J. (1981). *Para los pájaros*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Castillo, S. y Melo, A. (1997). *Entrenamiento Auditivo*. Buenos Aires: Editorial Ricordi.
- Cope, D. (2000). *New Directions in Music*. Illinois: Waveland Press, Prospect Heights.
- Delalande, F. (1995). *La Música es un Juego de Niños*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Denis, B. (1975). *Proyectos sonoros*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Frega, A. L. (1997). *Metodología Comparada de la Educación Musical*. (Tesis de Doctorado). Collegium Musicum de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Grela, D. (2010). *Seminario de Música Contemporánea*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Griffiths, P. (1996). *Modern music. A concise history*. Nueva York: Thames & Hudson.
- Hauser, A. (1993). *Historia social de la literatura y el arte*. Barcelona: Editorial Labor S.A.
- Kröpfl, F. (1991). Una aproximación al análisis y a la composición del ritmo. *Revista Lulú*, 1.
- Lacer Pla, F. (1987). *Guía analítica de formas musicales para estudiantes*. Madrid: Real Musical.
- Torres-Gallego-Alvarez. (1991). *Música y Sociedad*. Madrid: Real Musical.

Locatelli de Pέργamo, A. M. (1973). *La notación de la música contemporánea*. Buenos Aires: Ricordi Americana.

Machado de Castro, P. (1986). *Apreciación Musical*. Madrid: Ed. Playor.

Machlis, J. (1975). *Introducción a la Música Contemporánea*. Buenos Aires: Ediciones Marymar.

Pahlen, K. (1989). *Nueva síntesis del saber musical*. Buenos Aires: Emecé editores.

Paynter, J. (1972). *Oír, Aquí y Ahora*. Buenos Aires: Ricordi Americana.

Prime, L. & Noli, Z. (2004). *Música en construcción. Músicos del siglo XX para los jóvenes del siglo XXI*. Buenos Aires: Talleres Gráficos Ziva.

Schafer, R. M. (1985). *Cuando Las Palabras Cantan*. Buenos Aires: Ricordi Americana.

_____ (1992). *Limpieza de oídos*. Buenos Aires: Ricordi Americana.

_____ (1998). *El Compositor en el Aula*. Buenos Aires: Ricordi Americana.

_____ (1998). *El Nuevo Paisaje Sonoro*. Buenos Aires: Ricordi Americana.

_____ (2008). *El rinoceronte en el Aula*. Buenos Aires: Melos Ediciones Musicales S. A.

Saitta, C. (1978). *Creación e iniciación musical. Hacia un nuevo enfoque metodológico*. Buenos Aires: Ricordi Americana.

Self, G. (1967). *Nuevos sonidos en clase*. Buenos Aires: Ricordi Americana.

Vivanco, P. (1986). *Exploreemos el sonido*. Buenos Aires: Ricordi Americana

¡Fiesta en el cole! Educación infantil en vídeos de dominio público

María Cecilia Jorquera Jaramillo
Universidad de Sevilla, España
mcjorquera@us.es

Resumen

Los vídeos de acceso libre sólo recientemente han sido tratados como datos en sí mismos para investigar en educación musical. Considerando (1) el potencial de la documentación audiovisual para estudiar la cultura musical escolar en todos sus aspectos, y (2) la riqueza de datos disponible en espacios libremente accesibles como youtube.com (clases de música formales y no formales, promoción de iniciativas de educación musical o publicidad para clases de música, celebraciones escolares, etc.), se pretende verificar resultados anteriores sobre el valor de vídeos generados por usuarios como datos de investigación en educación musical, específicamente sobre conductas musicales de niños pequeños y sobre modelos didácticos en la enseñanza musical, en el período 2010-2012. Se recopilaron datos en la web YouTube con la palabra-clave “fiesta fin de curso”, posiblemente cargados por padres o maestros del alumnado. Se seleccionó una muestra relativamente pequeña de vídeos (ocho), entre muchos encontrados, en función de (1) su riqueza de contenido; (2) representatividad de diversos países de habla hispana; (3) período de carga; y (4) ubicación del espectáculo (espacio exterior o interior). Los resultados no difieren respecto al estudio anterior y muestran que (a) los modelos didácticos más frecuentes son el práctico y el comunicativo lúdico; (b) el núcleo de todas las representaciones son intereses y tipos de conductas musicales adultas; (c) los niños/as desempeñan papeles de género adultos que no corresponden a su edad; y (d) los rasgos de algunos espectáculos pueden definirse como *glocales*.

Palabras clave: educación musical infantil, vídeos como datos para la investigación, conductas musicales infantiles, modelos didácticos.

Abstract

Free and openly accessible videos have just recently been treated per se as raw data for music-education research purposes. Bearing in mind (1) the potential of audiovisual records for the study of musical school culture in all its aspects, and (2) the wealth of data available in open-space video websites such as Youtube.com (music classes in formal and informal settings, promotional clips for music-education initiatives or marketing music classes, school's celebrations, etc.) – this study aimed to verify previous results, that is the value of online user-generated videos as raw data for music education research, specifically early childhood musical behaviours and instructional models in music teaching from 2010 to 2012. The data was gathered from YouTube videos found under the terms “kindergarten year-end celebration”, probably uploaded by the kindergarten pupils' parents or teachers. For this study a small number of videos (eight), among many dozens found, were selected for (1) richness of content; (2) representing a variety of Spanish-speaking countries; (3) year of uploading; and (4) event setting: outdoors vs. indoors. Findings do not differ from previous results, and they show that (a) the most frequent instructional models are practical and communicative recreational; (b) adult interests and types of musical behaviours lie at the core of all performances; (c) children play gender-marked adult roles not corresponding to their age; and (d) shows' traits can be defined as *glocal*.

Keywords: infant music education, videos as raw data for research, infant musical behaviours, instructional models.

Antecedentes

En educación y educación musical hace tiempo se usan las webs para compartir vídeos por su variedad de repertorio e interpretaciones para el aula, y se editan y difunden vídeos para un público mucho más amplio (Rudolf y Frankel, 2010). Sólo recientemente se han investigado los vídeos como datos en sí mismos en educación musical (Gluschankof y Jorquera, 2011; Gluschankof, 2011; Martínez y Jorquera, 2012).

Desde Ariès (1960/62) y más recientemente Chappell, Chappell y Margolis (2011) se ha utilizado documentación visual en sociología de la infancia, en educación y en el estudio de la cultura escolar. Aunque las fotos dicen poco sobre lo musical, ya que, a pesar de completarse con otro tipo de documentación, faltan todavía muchos datos. Con el desarrollo y el acceso a tecnologías audiovisuales, esto ha cambiado.

Hay estudios cualitativos de situaciones naturales, en que el investigador filma y estudia los datos, sobre el quehacer musical de niños en edad infantil (Cohen, 1980; Gluschkof, 2005; Young, 2003); el conocimiento profesional docente y modelos didácticos (Jorquera, 2008a, 2008b y 2010); la creatividad musical (Beegle, 2010; Burnard, 1999).

Considerando (1) el potencial de la documentación audiovisual para estudiar todos los aspectos de la cultura musical escolar, y (2) la rica disponibilidad de datos en webs de libre acceso como youtube.com (clases de música formales y no formales, promoción o publicidad de iniciativas de educación musical o clases de música, celebraciones escolares, etc.) y los resultados obtenidos anteriormente (Gluschkof y Jorquera, 2011), abordamos este estudio.

Objetivos

Se pretende desarrollar lo encontrado por Gluschkof y Jorquera (2011), examinando estabilidad o cambio en el valor de vídeos online generados por usuarios, como datos para la investigación educativo-musical, e identificando específicamente conductas musicales infantiles y modelos didácticos en la enseñanza musical infantil, en el período 2010-2012.

Método

El método es el mismo utilizado en el estudio piloto, recopilando los datos en YouTube, con la misma palabra-clave. Los vídeos cargados quizás por padres o maestros de alumnos, incluyen como datos el espectáculo como tal, a quien grabó el evento y la información proporcionada. La

búsqueda arroja datos de acceso libre de numerosos países, que no requieren autorización. Se agregaron 4 vídeos para el período 2010-2012 a los 16 estudiados anteriormente, considerando (1) riqueza del contenido; (2) representación de países de lengua española; (3) espacio del evento al aire libre o en espacios cerrados. Los datos se analizaron desde la etnografía audiovisual, con énfasis en conductas musicales de niños pequeños en situaciones formales y no formales, y en modelos didácticos en la enseñanza musical y formación docente. Se utilizó el *análisis de contenido* (Huberman y Miles, 1994; Loizos, 2000), buscando aspectos comunes, categorías y patrones en cada vídeo y comparándolos.

Resultados – múltiples niveles

Los resultados más evidentes, al referirnos al material de Gluschankof y Jorquera (2011), es que todos esos vídeos siguen estando disponibles. Además, la política de YouTube ha cambiado, permitiendo compartir vídeos más largos, lo que condujo a seleccionar partes de vídeos heterogéneos y de larga duración. También se aprecia que los usuarios suben vídeos de mejor calidad, con edición más elaborada. Como en el estudio mencionado, se encontraron datos explícitos en el primer nivel (Tabla 1: título, fecha de carga, nombre del centro, edad del alumnado), o recopilados por la investigadora (financiación del centro escolar) y, a veces, el país en que se encuentra el centro, según su denominación o la información entregada por quien cargó el vídeo la web.

En el segundo nivel se observa que los espectáculos se organizaron ya sea al aire libre (clip 4), o bien en teatros (clips 1, 2, 3). A diferencia del estudio mencionado, no hay espacios escolares, patios y ni gimnasios. Como en el estudio anterior, se observa una persona de referencia en el escenario (clips 2, 3) o enfrente de él (clip 4), actuando como directora de escena, ayudando al alumnado a recordar gestos, movimientos, texto o melodías. A veces, parece estar fuera del escenario, aunque el alumnado puede verla (clip 1), mientras en otros casos participa junto a niños y niñas guiando la acción, o uniéndose a ellos en la representación (clips 2, 3). En todos los vídeos sólo se aprecia música grabada y, a diferencia del estudio anterior, el alumnado no canta con ella.

Tabla 1

| Clip | http | Título | Fecha de carga | País | Financiamiento | Edad alumnado |
|------|---|---|----------------|-----------|----------------------|---------------|
| 1 | http://www.youtube.com/watch?v=LB2HQPdMHU | Acto Cultural de Fin de Curso 2010 del Preescolar Colegio Betania | 20/07/2010 | Venezuela | Posiblemente privado | No señalada |
| 2 | http://www.youtube.com/watch?v=V7XOwD4ixew | Kinder Huitzitzilin - Fiesta de Fin de Curso Parte I (Agmic Producciones) | 20/01/2011 | México | Posiblemente privado | No señalada |
| 3 | http://www.youtube.com/watch?v=HPMh6H3IQU4 | 1/3 Fiesta Fin de año 2011 Jardín Infantes Colegio Vicente Pallotti Jardín Turno Tarde EL CIRCO | 30/10/2011 | Argentina | Posiblemente privado | No señalada |
| 4 | http://www.youtube.com/watch?v=YTKRjnhWDxI | Fin curso Jardín Arco Iris | 25/12/2011 | Argentina | Posiblemente privado | No señalada |
| 5 | http://www.youtube.com/watch?v=homZDRDkQ4g | Festival fin de cursos, Kinder Colegio Mochis 2012 Sebastián | 02/07/2012 | México | Posiblemente privado | No señalada |
| 6 | http://www.youtube.com/watch?v=FxbnG_RqPIM | La Cañadica. Fiesta fin de curso Infantil y Primaria 2012 | 03/07/2012 | España | Público | 5 |
| 7 | http://www.youtube.com/watch?v=50GxuLBYNLI | Fiesta fin de Curso 2012 - 2ª parte: Infantil 3 años | 13/07/2012 | España | Público | 3 |
| 8 | http://www.youtube.com/watch?v=Goaf3kIgYM | Mi sobrina María José; Fin de año 2012 Jardín Infantil Mundo Feliz | 18/12/2012 | Chile | Posiblemente privado | No señalada |

Observando la vestimenta del alumnado, se aprecian tres categorías: neutra, diseñada para la ocasión o disfraces. Vemos pantalones con peto de colores variados (clip 1) o leggings rojos y camiseta blanca (clip 7); la segunda es funcional respecto a la música elegida (tango, clip 5; musical, clips 6), vestidos de fiesta infantiles (clip 3, 4), o trajes de fiesta adultos (clip 2). Los disfraces se utilizan en la representación de escenas de películas, como “El Rey León” (clip 8), en que niños y niñas representan leones. En esta selección de vídeos no se observa vestimenta relacionada con tradiciones populares locales, ni tradiciones de otros países, como sucedió en el estudio anterior.

La vestimenta descrita se diferencia por género (Arenas, 1996), esencialmente con roles de género del mundo adulto (vestidos o faldas para las niñas y pantalones para los niños, clips 2, 3, 4, 5, 6). Los atuendos no indican distinción de género sólo en pocos casos (clips 1, 7 y 8). Los colores se utilizan simbólicamente, matizándolos de manera similar (clip 3, 4, 5), habiendo sido diseñados para la ocasión. No se observa uso del uniforme escolar.

Un tercer nivel refleja el repertorio musical y los rasgos de los movimientos realizados con la música: escuchamos canciones modernas en español, en estilo pop (clip 1), música de películas (“Flash Dance”, clip 3), música pop de diferentes períodos (clips 2, 7) o de Musicales (“Mamma mia”, clip 6). A diferencia del estudio anterior, no se observan canciones tradicionales, danzas tradicionales, música instrumental, ni otros estilos específicos; tampoco hay rimas infantiles. Los movimientos realizados con la música abarcan movimientos algo estructurados y más libres, contando entre los primeros estilos de danza adulta con coreografía muy estructurada (clip 2) y dramatización relacionada con el contenido del texto (clip 8), coreografías para un Musical (clip 6). Entre los movimientos menos estructurados observamos gestos que reflejan el texto del canto (clips 1, 8), o movimientos algo libres, relacionados con el pulso, la estructura y el estilo de la música (clips 3, 4, 5). En el clip 4 es evidente que las adultas que dirigen pretenden que los niños imiten determinados movimientos. No se aprecian movimientos libres, además de no contemplarse la recitación ni el canto con los movimientos preestablecidos.

Conclusiones

Las conclusiones no difieren de lo encontrado por Gluschankof y Jorquera (2011). La intención de hacer de la fiesta de fin de curso un *espectáculo* para entretener al público es evidente en todos los casos – como sucedía en el estudio anterior –, lo que se clasifica como modelo didáctico comunicativo lúdico (Jorquera, 2010). De este modo, se informa al público sobre el aprendizaje del alumnado, relacionando así las actividades de aula con el sistema social. En las aulas parece prevalecer el modelo didáctico práctico, ya que la interpretación de los niños/as es una actividad práctica, con algo de presencia del comunicativo lúdico, como muestran las descripciones de las conductas musicales del alumnado: niños y niñas esencialmente se mueven y hacen gestos con la música, sobre todo por imitación con algunos casos de movimiento más libre. Las coreografías diseñadas mayormente por adultos parecen mostrar que no se han considerado ideas e intereses del alumnado, excepto en parte de los clips 4 y 8. Así, es posible inferir que las actividades son esencialmente *magistrocéntricas*, porque la acción es en gran parte guiada, y la maestra es el modelo a imitar. El conocimiento enseñado y aprendido es principalmente una selección de repertorio musical y coréutico, aspectos incluidos en el modelo didáctico práctico y en el académico (Jorquera, 2010).

En cuanto al género, la vestimenta sugerida por las maestras para la representación de películas, canciones pop y otras cuestiones simbólicas, pertenece en realidad al mundo adulto. Esto lleva a niños y niñas a representar papeles de género adultos que no corresponden a su edad. Los intereses de los adultos son centrales en relación con los tipos de conductas musicales, lo que quizás refleja que en países de habla hispana se deja poco espacio para las conductas infantiles espontáneas, como para sus ideas e intereses, que podrían ser fuente de riqueza educativa y aprendizaje. La literatura sobre conductas musicales espontáneas de niños pequeños refiere sobre uso libre de objetos e instrumentos musicales en formas variadas, siendo escasamente similares a los modelos adultos (ej., Moorhead y Pond, 1942/1978; Gluschankof, 2005b): se reproducen, no siempre con precisión, canciones compuestas por adultos o se cantan canciones de invención propia (ej., Moorhead y Pond, 1941/1978; Björkvold, 1989/1992), y movimiento con el pulso de la música, su estructura y su estilo (Gorali-Turel, 1997; Gluschankof, 2008), conducta que fue respetada sólo en algunos vídeos. El movimiento estructurado o libre con música también es una

conducta común a los adultos, pero a la vez garantiza una interpretación aceptable, reconocible y valorable.

No hay grandes diferencias entre países en los temas elegidos y en la apariencia de los espectáculos, identificándose una tendencia hacia la *globalización*. No hay rasgos de los espectáculos que puedan definirse como *locales*, excepto quizás el uso del tango (clip 5), que representa claramente un estilo nacional, lo que puede entenderse como *glocalización*.

Considerando los cambios en la política de youtube, fue necesario especificar las porciones de vídeo que se estudiarían.

Este estudio corrobora la riqueza que los vídeos de acceso libre ofrecen para análisis e interpretaciones variadas, y para la educación musical. El material muestra situaciones *ecológicas*, ya que fueron grabados por quienes los generaron, y reflejan claramente el aprendizaje logrado por el alumnado. No obstante, éstos podrían desaparecer por su propio carácter, porque el usuario podría retirarlos en cualquier momento. ¿Qué sucede entonces con la fiabilidad de la investigación? Ésta se podría resolver descargando los datos en el ordenador del investigador, aunque estos datos ya no serán fuente común para investigación compartida. ¿Cómo podríamos entonces tratar la fluidez de estos medios? No obstante, estudiar vídeos de libre acceso podría ser una fuente rica e interesante de datos para la investigación, que mostraría algunos rasgos de la educación musical actual.

Referencias bibliográficas

Arenas Fernández, M. G. (1996). *La construcción del género en la escuela infantil*. Almería:

Universidad de Almería.

Ariès, P. (1960/62). *Centuries of Childhood - A Social History of Family Life*. (Baldick, R.,

Trad). New York: Vintage Books.

- Beegle, A. C. (2010). A Classroom-Based Study of Small-Group Planned Improvisation With Fifth-Grade Children. *Journal of Research in Music Education*, 58 (3), 219–239.
- Björkvold, J. R. (1989/1992). *The Muse Within - Creativity and communication, song and play from childhood through maturity*. (W. H. Halverson, Trans.). New York: HarperCollins Publishers.
- Burnard, P. (1999). Bodily Intention in Children's Improvisation and Composition. *Psychology of Music*, 27, 159-174.
- Chappell, D., Chappell, S. & Margolis, E. (2011). School as Ceremony and Ritual: How Photography Illuminates Performances of Ideological Transfer. *Qualitative Inquiry*, 17(1), 56-73.
- Cohen, V. W. (1980). *The Emergence of Musical Gestures in Kindergarten Children*. (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Illinois.
- Gluschkof, C. I. (2005). *Spontaneous musical behaviors in Israeli Jewish and Arab kindergartens – searching for universal principles within cultural differences*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Hebrew University of Jerusalem.
- Gluschkof, C. I. (2008). Young children's self-initiated musical expressions in kindergarten: a style on its own? En Daubney, A., Longhi, E. & Lamont, A, *Proceedings of the 2nd European Conference on Developmental Psychology of Music, Roehampton University, London*, (109-114). Hull: GK Publishing.
- Gluschkof, C. (2005). Music and play: Diverse aspects of 4-6 year-olds self-initiated musical play. En Schonfeld, H., O'Brien, S. & Walsh, T. (Ed.), *'Questions of Quality' -*

Proceedings of a Conference on Defining, Assessing and Supporting Quality in Early Childhood Care and Education, Dublin Castle, September 23rd-25th 2004 (328-334).
Dublin: Centre for Early Childhood Development and Education.

Gluschankof, C. & Jorquera, M. C. (2011). Free-Access Videos as a Music Education Research Source: The Case of Kindergarten's Year-End celebrations. In Young, S. (Ed.), *MERYC2011 Proceedings of the 5th Conference of the European Network of Music Educators and Researchers of Young Children*, 127-134. Helsinki:

Gluschankof, C. (2011). Hannukah bareshet: hemschechiut veshinuy bemesibot Hannukah began hayeladim, kefee she'eleh mitbateem besirtoney video beYouTube (Hannukah en la red: continuidad y cambio en celebraciones de Hannukah en educación infantil como se muestran en videos en YouTube). Chokrim@Hagil Harach 1, December.
http://sites.levinsky.ac.il/kindergarten/index.php?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=7 (en hebreo)

Gorali-Turel, T. (1997). *Tguva tnuatit spontanit lemusica etzel paotim*. (Unpublished doctoral dissertation), Bar Ilan University.

Huberman, A. M., y Miles, M. B. (1994). Data Management and Analysis Method. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln, *Handbook of Qualitative Research* (pp. 428-444). Thousand Oaks, California: Sage Publications Ltd.

Jorquera, M. C. (2008a). *Modelos didácticos personales como herramienta de formación de los educadores musicales. Estudio de casos*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Sevilla.

- _____ (2008b). The music educator's professional knowledge. *Music Education Research* , 10(3), 347-359.
- _____ (2010). Modelos didácticos en la enseñanza musical. *Revista Musical Chilena*, 214, 52-74.
- Loizos, P. (2000). Video, Film and Photographs as Reseach Documents. En Bauer, M. & Gaskell, G., *Qualitative Researching with Text, Image and Sound: A Practical Handbook* (93-107). London: Sage Publications Ltd.
- Martínez, M. A. & Jorquera, M. C. (2012). Music Education in Spanish-speaking Countries as Seen in Free Access Videos. In *30th ISME World Conference on Music Education. Music Paedeia: From Ancient Greek Philosophers Toward Global Music Communities*. Thessaloniki: International Society for Music Education.
- Moorhead, G. E. & Pond, D. (1941/1978). Chant. En Morrhead, G. E. & Pond, D., *Music of Young Children* (5-27). Santa Barbara, California: Pillsbury Foundation for Advancement of Music Education.
- Moorhead, G. E. & Pond, D. (1942/1978). General observations. En *Music of Young Children* (29-64). Santa Barbara, California: Pillsbury Foundation for Advancement of Music Education.
- Rudolf, T. & Frankel, J. (2010). *Youtube and Music Education*. Milwaukee, Wisconsin: Hal Leonard Corporation.

Young, S. (2003). Time-space structuring in spontaneous play on educational percussion instruments among three- and four-year-olds. *British Journal of Music Education*, 20, 45-59.

From Washington to Concepción: A collaborative musical and linguistic exchange using simple technology

Jill M. Brandenburg
Capitol Hill Day School
jbrandenburg@chds.org

Abstract

This report outlines the foundation for and execution of an **international collaborative project** involving two third grade classes, one from the United States and the other from Chile. Objectives for the project included musical, language and cultural learning outcomes.

Using simple, amply available **technology**, students became teachers as they lead their international counterparts to learn and to perform a folk song and dance from their own culture and native language. Additionally, students participated in an exchange of cultural information and made a meaningful connection with the people and culture of Chile and the United States. At the conclusion of the exchange, each class presented what they learned, as well as photos, recordings and film footage at an assembly performance for the students from their schools.

The result was an **authentic** culturally rich experience that was executed by children and memorialized using technology. This report will demonstrate how to enhance the music classroom by using technology to connect with children, teachers and musicians from around the world.

Resumen

Este informe da cuenta del origen, planificación y ejecución de un proyecto de **aprendizaje colaborativo** entre dos clases de Tercero Básico, una de Estados Unidos y otra de Chile.

Los objetivos del proyecto incluyeron las áreas de Educación Musical, Lenguaje e Aprendizajes interculturales. A través del uso de **tecnologías** simples, ampliamente disponibles, los estudiantes de ambos países lideraron un proyecto en el que ambas partes se convirtieron en

mediadores del aprendizaje del otro, enseñándoles una canción y un baile folclórico de su propia cultura y lengua materna. Adicionalmente, los estudiantes participaron de un **intercambio cultural** logrando realizar significativos aprendizajes de la cultura y particularidades de los habitantes de Estados Unidos y Chile. A manera de cierre de este proyecto, cada grupo de estudiantes mostró evidencias de sus aprendizajes al interior de sus escuelas, durante una sesión especial en la cual participó toda la comunidad educativa, donde la experiencia fue presentada usando diversos tipos de registro fotográfico y audiovisual.

El resultado fue una **auténtica** e innovadora experiencia de intercambio y aprendizaje intercultural ejecutados por los estudiantes, mediado por docentes, y el uso eficaz de tecnologías de la información y la comunicación. Este reporte demostrará cómo potenciar el proceso de enseñanza de la Educación Musical a través de experiencias de aprendizaje significativas que promuevan el uso de tecnologías para lograr intercambios culturales que vinculen a alumnos, profesores y músicos de distintas partes del mundo.

Groundwork

While there is evidence that some music from a variety of cultures was included in music classrooms in the United States in the early part of the 20th century (Volk, 2002), the multicultural music education movement was first fully ignited in 1967 with the creation of the *Tanglewood Declaration* (Choate, 1967). This declaration was the result of the Tanglewood Symposium and provided the philosophical foundation for music education in the United States, thereafter.

The Tanglewood symposium was organized in order to determine the place of music education in modern society and included members from all facets of society, including industrialists, scientists, educators, etc. The result of the symposium was an 8-point declaration outlining the key principles that would serve as the blueprint for modern music education in the United States. This was one of the first policy statements calling for the inclusion of music of other cultures in the music classroom.

In the following decades, this philosophy began to gain some traction and attracted more scholarly attention. In recent years, collaborative efforts between music teachers, researchers and ethnomusicologists (Campbell, 2003) has lead to richer, more authentic materials due to a closer connection with the original context and the culture bearers who make the music.

Another pivotal moment in the shaping of music education practices in the United States occurred in September of 1999 as a result of *The Housewright Symposium*, resulting in the “*Vision 2020*” *Housewright Declaration* (Madsen, 2002), which was established to set forth a new path for the future. Among the agreements in the statement was the acknowledgment that technology should enhance and further the aims of the music teacher. It is within the intersection of these two pivotal moments in music education policy that we find the rationale of our project and the means by which we would achieve our goal. We sought to enrich our musical experiences by seeking out an authentic source for our music. And so, when we endeavored to learn children’s folk songs from Chile, we turned not to a textbook or a recording. Using technology, we turned to the children themselves.

Description of the experience

The students involved in this project included third grade students from Capitol Hill Day School (CHDS), a small independent school in Washington, DC, who engaged in this project in their general music class. Additionally, the third grade students from The Wessex School, an English immersion school in Concepcion, Chile, engaged in the project in their main classroom. In each class, there were objectives that were specific to the educational needs of each group: the CHDS students sought to learn authentic folk songs and dances from native speakers and to learn about the lives and culture of children in Chile, while Wessex students were seeking cultural learning opportunities and dialoguing with native English speakers.

Once the objectives were identified, the students developed a plan of action for connecting with one another, and the theme of “Cooperation” was adopted. The activities of the project included sound recordings and videos of a folk song from each group, in their native

languages. Additionally, instructional videos demonstrating dance movements that accompanied the music were made. Students also exchanged cultural information in a series of videos that asked student-crafted questions and answers regarding their lives and their culture. Students also had brief live interactions via Skype. All recordings and videos were organized in a blog.

The culminating event was an assembly, which was organized and presented by each group to their entire school community. In the assembly, students performed the songs and dances they had learned from their international friends and shared film footage from the project.

Additionally, both teachers were confident in the authenticity of the folk songs taught, as they were selected and presented by culture-bearers. Further, both teachers were able to support one another in the facilitation of each learning experience, and provided helpful tips and strategies.

While academic objectives of the project were certainly achieved, the cultural portion of this collaborative experience took on a trajectory unanticipated by both teachers. Two months after wrapping up the project, a powerful earthquake rocked Concepción, devastating many. When tragic events such as this happen in distant places, it can be difficult for a young child to understand and to truly empathize with those most impacted. However, the 3rd grade students of CHDS were very concerned about their new friends, asking many questions and seeking confirmation of their well being. The connection created through this project brought the Chilean culture to life for them in ways that a textbook or a video could never have possibly achieved.

Final Summary

In our general music classroom, we strive to become better musicians. However, we also use music to understand people and cultures from around the world. While there are many wonderful, authentic materials created by music education scholars, ethnomusicologists and

culture bearers that can aid us in learning music from lands far and wide, few provide the impactful result of a real-life, person-to-person connection. It is for this reason that we decided to reach out to our friends in Concepción, Chile. The tools used to achieve this profound cultural connection are readily available and fairly easy to use. One need not be an expert in technology.

This presentation will examine the sound recordings, videos and photos assembled on our blog, along with discussion of the process. To conclude, participants will be encouraged to brainstorm in order to determine other ways in which we can all harness our technological resources and use them to connect with other music students, teachers or musicians from around the world.

References

- Campbell, P. S. (2003). Ethnomusicology and Music Education: Crossroads for knowing music, education, and culture. *Research Studies in Music Education*, 21(1), 16-30.
- Choate, R. A. (1968). *Documentary Report of the Tanglewood Symposium*. Washington, D.C.: Music Educators National Conference.
- Madsen, Clifford K. and Music Educators National Conference. (2000). *Vision 2020: The Housewright Symposium on the Future of Music Education*. Retrieved from <http://musiced.nafme.org/resources/vision-2020-housewright-declaration>
- Volk, T. (2002). Multiculturalism: Dynamic Creativity for Music Education. In Bennett, R. (Ed.), *World Musics and Music Education*, 17. Reston, VA: Music Educator's National Conference.

Grupos chilenos: inventando sonidos e ideas en el computador con niños, jóvenes y estudiantes

Olivia Concha Molinari, Universidad de La Serena, conchamolinari@gmail.com
Rodrigo Castillo R., Universidad de La Serena, rfcastillo@userena.cl
Gustavo Araya, Universidad de La Serena, garayaperez@gmail.com
Felipe Moreno, Colegio San Martín de Porres, felipedi3@gmail.com
Rolando Correa, Colegio Gerónimo Rendic, rolacordeon@gmail.com

Resumen

Los Programas “La composición es juego de niños” de Radio Vaticana (sept/oct. 2011), las músicas transmitidas y los diálogos entre Francois Delalande y Emanuele Pappalardo fueron escuchados por un grupo de 4 profesores coordinados por la profesora Olivia Concha, lo cual nos permitió conocer al pedagogo Delalande en su trabajo entorno a la búsqueda de la propia esencia de la música y las capacidades creativas de niños y adolescentes.

A la luz de aquellas transmisiones se decidió formar un grupo de *experimentación piloto y construcción sonora* con *medios digitales* en forma de taller creativo. Cada profesor a su vez convocó a un grupo de niños y jóvenes con el fin de experimentar con los nuevos medios. El plan de trabajo se llevó a cabo desde Marzo a Agosto del 2012 realizando reuniones una vez al mes siguiendo y observando las *conductas* de los participantes registrando paso a paso el proceso vivido por niños, adolescentes y jóvenes intercambiando ideas sobre la estrategia, los roles a asumir, escuchando y analizando ejemplos, afrontando problemas, reflexionando y evaluando los resultados sonoros, de cada grupo experimental, siempre con un espíritu colaborador, buen humor y grandes expectativas por la pretensión de participar eventualmente en el Congreso Internacional “La creación musical de niños y adolescentes en la era digital” Roma – 2012.

Los talleres experimentales estuvieron bajo la estrategia de la participación activa y del descubrimiento pero con medios de la era digital invitando a los participantes a aproximarse sin inhibiciones al “*sonido como materia prima*”.

Abstract

The programs, "la composición es juego de niños", from vaticana radio (sept/oct), the transmitted music and the dialogues between Francois Delalande y Emanuele Pappalardo were listened by a group of four teachers, coordinated by the teacher Olivia Concha, which allowed us to know the pedagogy Delalande in his work around the search of music's own essence and the creative skills of children and teenagers.

To the light of those transmissions, it was decided to form a group of experimentation and sound construction with digital media as a creative workshop. Each

teacher, convened a group of children and youngsters in order to *experiment* pilot with the *new media*. The workplan was conducted from march to august of 2012 holding meetings once a month, following and observing the *behavior* of participants, registering step by step the process lived by children, teenagers and youngsters, exchanging ideas about the strategy, the roles that will be assumed, listening and analyzing examples, facing problems, reflecting and evaluating the sound results of each experimental group, always with a collaborator spirit, good humor and great expectations on the pretension to eventually participate in the international congress "the musical creation of children and teenagers in the digital era" Rome-2012.

The experimental workshops were under the strategy of active participation and the discovery, but with media of the digital era inviting the participants to get closer without inhibitions to the "*sound* as raw material"

Descripción de la experiencia

A partir del interés de los 4 profesores¹ y la coordinadora Olivia Concha por participar en el congreso Internacional "*La creación musical de niños y adolescentes en la era digital*", Roma 2012, se constituyeron grupos de trabajos organizados en distintos establecimientos educacionales para desarrollar talleres de experimentaciones o creaciones sonoras en los medios digitales en distintos niveles de enseñanza. El grupo de profesores estipuló reunirse una vez al

¹ Gustavo Araya, Rodrigo Castillo, Rolando Correa, Felipe Moreno.

mes para reflexionar sobre el desarrollo de los trabajos de cada grupo experimental, analizando con mucha detención temáticas como la improvisación, creación, invención o *composición* musical y a la vez las conductas de los integrantes de cada grupo entorno al trabajo de cada taller.

En el ámbito metodológico, la línea de trabajo se desarrolló según las siguientes preguntas: ¿Qué compondrán los estudiantes? ¿Qué forma de composición utilizarán?, entorno a esto, cada grupo trabajo en base a su realidad, medio, tipo de estudiantes, etc, por lo tanto, desde ahí iniciaron sus experimentaciones sonoras a partir de las formas y/o estructuras musicales que ellos eligieran, conocieran, organizarán espontáneamente a partir de su cultura y preferencias.

El profesor a cargo de cada grupo taller, tomó el rol de agente mediador, orientador indicando cuando sea necesario alternativas de trabajos, nuevos caminos, estrategias y actividades creativo-musical que pudieran dar posibilidades de variar y romper esquemas. El método de trabajo colectivo se va construyendo en el transcurso del proceso, bajo diálogos constructivos y no instructivos.

En el desarrollo de los trabajos experimentales, se pudieron visualizar las siguientes líneas metodológicas:

- Exploración y descubrimiento de materiales sonoros.
- Descarte y selección de los materiales a usar.
- Improvisación/registro en grabadoras portátiles o directamente al computador con el software musical utilizado por los estudiantes/audición/comentarios.
- Selección de ideas, motivos, frases, periodos.
- Definición del orgánico o materiales a usar.
- Crear sus propias convenciones gráficas si existiere la necesidad de dejar un registro escrito de sus trabajos sonoros.
- Grabar el ejercicio completo o ‘composición’ o transcribirla en un gran papelógrafo o en el pizarrón, en partes individuales etc.
- Organización y fijación del juego, ejercicio sonoro, *obra* o *composición* definitiva.(apoyo en los medios digitales)

En la mayoría de los casos, estas acciones metodológicas se realizaron directamente bajo el apoyo de los medios digitales (estudios de grabación/software musical).

A continuación, breves puntuaciones del trabajo desarrollados por cada grupo:

| Prof. GUSTAVO ARAYA | |
|----------------------------|---|
| PARTICIPANTES | 3 |
| NIVEL | Liceo |
| NOMBRES | Génesis Alvarado, Anyin Cares, Oscar Vega |
| NIVEL SOCIO-ECONÓMICO | Pobre |
| EDADES | 16 / 18 años |
| INICIO | 8 junio |
| HORAS/TOTAL | 30 hrs cronológicas |
| ESPACIOS | Domicilio del prof. / Living / Parque / Bosque / Playa / |
| INSTITUCION | Escuela Subvencionada |
| SOPORTES | Grabadora digital / 1 computador / Adobe Audition/ Cubase / Reproductor audio-video |
| MATERIALES | Voces, cuerpo. Instrumentos sikus / kenas / congas / cordófonos |
| ROLES / GRUPO | El grupo trabajó en forma colectiva predominando una líder en la toma de decisiones y en la selección de los sonidos a incluir. El profesor hace escuchar G. Ligeti y los estudiantes comentan sobre lo escuchado, se sorprenden, hacen preguntas. El profesor los acompaña luego a la escucha del paisaje, del entorno y capturan sonidos. Todos cooperan en esa fase. |
| OBSERVACIONES | Uso del espacio: los tres participantes con el profesor exploraron espacios cercanos al domicilio del profesor, escuchando y grabando el entorno, luego trabajaron con el único computador siempre en casa, sorprendidos de lo que el profesor solicita: ser divergentes, romper las reglas de la música “conocida”, los estudiantes protestan y se preguntan ¿por qué? |
| NOMBRE CREACIÓN | <i>“Tubular”</i> |

| Prof. RODRIGO CASTILLO | |
|-------------------------------|--|
| PARTICIPANTES | 5 |
| NIVEL | Estudiantes universitarios |
| NOMBRES | Patricio Galleguillos, Jessica Dubó, Estefanía Barahona, Paola Armijo, Natalia Arqueros |
| NIVEL SOCIO-ECONÓMICO | Medio/bajo |
| EDADES | Entre 22 / 30 años |
| INICIO | Mayo |
| HORAS/TOTAL | 20 aprox. |
| ESPACIOS | Sala de Música, Campus Isabel Bongard (U de La Serena) y espacios fuera del aula / Parque, calles, domicilios. |
| INSTITUCION | Universidad Tradicional Estatal |
| SOPORTES | Grabadora (cassette) / 1 micrófono / 2 notebooks / Software Samplitude Studio 11. |
| MATERIALES | Voces humanas / Tubófono / Cotidiáfonos (construidos por el grupo) juguetes. |
| ROLES / GRUPO | El grupo inicia trabajando colectivamente; luego se separa un integrante, el más interesado quien concluye el trabajo iniciado grupalmente. |
| OBSERVACIONES | La creatividad de un integrante (Galleguillos) contagia pero también inhibe la participación por sus buenas ideas. El grupo quiso reproducir la sonoridad que ocurre en el cuerpo de una mujer en espera de un hijo. Tuvieron mucho ingenio para encontrar formas de capturar sonidos y de distorsionarlos. La voz del bebé es del hijo de Galleguillos. |
| NOMBRE CREACIÓN | <i>“Nacimiento”</i> |

| Prof. ROLANDO CORREA | |
|-----------------------------|---|
| PARTICIPANTES | Inicialmente 7 / terminan 6 |
| NIVEL | Enseñanza Media |
| NOMBRES | José Plaza, Ricardo Gallardo, Constanza Morata, David Campusano, Lucas Vega, Joaquín López, María Jesús Plaza |
| NIVEL SOCIO-ECONÓMICO | Media |
| EDADES | 13 / 17 años |
| INICIO | 20 de abril |
| HORAS/TOTAL | 28 hrs |
| ESPACIOS | Sala de Música del Colegio “Gerónimo Rendic” |
| INSTITUCION | Escuela Básica y Liceo privado. |
| SOPORTES | De 1 a 6 computadores/ celulares/ grabadora del computador/ softwares Samplitude / Adobe Audition |
| MATERIALES | Voz / cuerpo / teclado electrónico/ objetos sonoros comunes / instrumentos convencionales / charango/ flauta traversa/ clarinete, guitarra |
| ROLES / GRUPO | Al inicio los participantes trabajaron y exploraron en forma colectiva su entorno capturando sonidos escuchando con atención comentando lo que apreciaban, registraron sus voces y ruidos de la calle. Luego se dividieron en grupos pequeños, en dúos e individualmente. El profesor comentaba, proponía algunos juegos, daba tareas para la casa, todos los participantes respondían entusiasmados por las experiencias. Uno de los juegos sonoros ocurre por interés de un estudiante que con su celular grabó todo un trayecto de su casa al Liceo en Bus, que nos ha parecido notable. No retocó ni alteró nada, solo compaginó uno que otro detalle sonoro. |
| OBSERVACIONES | Se usó la sala Clases (5x6) y dos salas adyacentes (3x4) Se usó el patio / sus domicilios / espacios públicos. Algunos estudiantes de otros cursos se quedaban a observar el Taller y a participar saltuariamente. Usaron cuffias para trabajar más cómodamente. |
| NOMBRE CREACIÓN | Solo hubo creaciones de juegos colectivos , no como producto creativo |

| Prof. FELIPE MORENO | |
|----------------------------|--|
| PARTICIPANTES | 6 |
| NIVEL | Kinder |
| NOMBRES | Javier Miranda, Sebastián Rodríguez, Nayaret Meneses, Isidora Rojas, Nayaret Ortiz, Abraham Vergara |
| NIVEL SOCIO-ECONÓMICO | Bajo |
| EDADES | 5 a 6 años |
| INICIO | 27 de abril |
| HORAS/TOTAL | 21 horas |
| ESPACIOS | Colegio Básico San Martín de Porres: sala de clases. |
| INSTITUCION | Establecimiento Educacional Particular/subvencionado |
| SOPORTES | Notebook / pizarra interactiva / Iphone / Cubase |
| MATERIALES | Voz / cuerpo / objetos sonoros comunes de la sala de clases |
| ROLES / GRUPO | El grupo trabaja en forma observando y comentando lo que hace cada niños frente a la pizarra interactiva y luego individualmente por decisión del profesor, experimentando y explorando en forma de juego tanto con los materiales (sonido) como con el soporte como plataforma de intervención (pizarra interactiva) Los niños adquieren gran destreza en pocas sesiones, del manejo del lápiz, de los tracks, de los segmentos y se concentran por mucho tiempo en lo que sucede. Hablan muy poco de lo que quieren hacer o de lo que hacen. |

(Información confeccionada por Olivia Concha Molinari/2012-Coordinadora de grupo)

Fundamentación

Reflexiones de Francois Delalande sobre *¿El por qué realizar un Congreso sobre la creación de niños y jóvenes en la era digital?*

Una importante novedad ha surgido en la Educación Musical en el transcurso de los últimos decenios: ha sido mucho más fácil acercarse a la música desde la creación. ¿Cómo ha sido posible? Porque la música que desde hace más de siete siglos se componía y se fijaba en la partitura con el auxilio del papel y del lápiz, desde mediados del s. XX se apoya en otros medios

tecnológicos completamente diferentes: en un micrófono, en una grabadora y luego en un computador. En vez de imaginarse las notas musicales, es decir de melodías, armonía, contrapunto, la música se puede componer en el sentido estricto, con sonidos de diferente origen capturados por un micrófono y eventualmente transformados y/o producidos por el computador.

Mientras antaño la composición en una partitura estaba reservada a una minoría de músicos que se habían dedicado a su estudio, la investigación sonora hoy día, su desarrollo, su disposición en una creación está abierta a todos quienes -hasta desde un nivel amateur- componen en un computador en su propia casa. Sin embargo ni los profesores de música ni los aficionados tienen en general la formación necesaria para sacar partido musicalmente de los soportes y herramientas que hay a disposición. En el mejor de los casos, saben utilizar algunos programas o dispositivos electroacústicos pero es raro que tengan una formación musical/cultural que les permita apreciar las variadas vías estéticas que aquellos medios y soportes han abierto, ni saben organizar una actividad de creación colectiva, en pequeños grupos o individual.

De ahí que el Congreso se dirige prioritariamente a profesores y animadores musicales pero también a aficionados con el propósito de levantar reflexiones, compartir ejemplos, experiencias, sugerir consejos sea prácticos -como por ejemplo uso de instrumentos, de soportes, eventualmente de su disposición en el espacio, etc. que teóricos a través de extracción de obras musicales ejemplificadoras que pedagógicas para una posible organización grupal, distribución de roles, iniciativas individuales, modalidades de estructuración siempre delicadas, en un contexto franca y activa, creatividad.

Síntesis

En términos generales, los talleres de experimentación y creación sonora en los medios digitales desarrollados por los 4 profesores en distintos contextos educacionales, lo relacionamos a la didáctica de la invención e improvisación sonora hecha por el estudiante y no solo a la práctica repetitiva de repertorios y músicas preexistentes, que aún se sigue impartiendo en nuestras

escuelas como la pedagogía musical “*tradicional*”. Se experimentó con actividades, estrategias activas y del descubrimiento pero con medios digitales actuales invitando a los estudiantes a aproximarse sin impedimento al “*sonido como materia prima*”.

Los resultados de las creaciones sonoras de los grupos experimentales, sobrepasó toda expectativa de los profesores guías, cuyo proceso llevó a generar reflexiones profundas sobre las didácticas musicales innovadoras v/s tradicional, frente a la actitud creativa estimulada por los nuevos medios tecnológicos, nuevos medios de discurso, donde se dio el espacio al florecimiento de la autoexpresión y del autoaprendizaje de cada estudiante y que en vez de enseñar contenidos de aprendizaje, se mantuvo diálogos con niños y jóvenes de forma constructiva y no instructiva, reforzando y compartiendo sus logros de sus resultados en cada taller experimental.

Referencias bibliográficas

Delalande, F. (1995). *La música es un juego de niños*. Buenos Aires: Editorial Ricordi.

Concha, O. (2010). *El párvulo, el sonido y la música*. La Serena: Ed. Universidad de la Serena.

Identificación de la tonalidad en no-músicos: un primer abordaje

Pablo S. Toledo
Universidad Nacional de La Plata
pablosebastiantoledo@gmail.com

J. Fernando Anta
Universidad Nacional de La Plata
fernandoanta@fba.unlp.edu.ar

Resumen

En el presente estudio se evaluó, con un grupo de no-músicos, cómo inciden el contorno y la proximidad entre las alturas en la identificación de la tonalidad de una pieza musical. Específicamente, la tarea fue identificar el modo (mayor/menor) de una serie de melodías tonales que se presentaban en su estado original, o con sus órdenes, contornos, y relaciones de proximidad alteradas. [Dado que los participantes eran principiantes, se consideró que sería más sencillo explicarles brevemente la noción de ‘modo’ que la de ‘tonalidad, o de ‘tónica’, y entonces pedirles que indiquen el modo (en vez de que, por ejemplo, digan cuál era la tónica)]. Los resultados sugieren que los oyentes no-músicos fueron más acertados en identificar el modo (y, entonces, la tonalidad) cuando las melodías presentaban sus diseños originales, en vez de los alterados—aun cuando se conservasen las clases de altura que las componen. A la luz de estos resultados, se discuten problemáticas epistemológicas y metodológicas vinculadas al estudio de la identificación de la tonalidad.

Palabras clave: Identificación de la tonalidad, contorno de la altura, proximidad de la altura.

Abstract

The influence of pitch contour and pitch proximity on non-musicians’ judgments about tonality was investigated. Specifically, listeners were asked to identify the mode (major/minor) of tonal melodies that were presented in their original versions, and in versions in which pitch ordering, pitch contour, and/or pitch proximity were distorted. [Given that the participants were musical

beginners, we believed that it would be easier to explain them the meaning of ‘mode’ than that of ‘tonality’ (or ‘tonic’), and also that, accordingly, it would be preferable to ask them to identify the ‘mode’ instead of the tonic]. The results suggest that non-musicians were more accurate and confident in their judgments about ‘mode’ when melodies show their original patterns, instead of the distorted ones—even when pitch-classes were preserved. Based on these findings, epistemological and methodological issues about exploring tonality induction are discussed.

Keywords: Tonality induction, pitch contour, pitch proximity.

Introducción

La identificación de la tonalidad de una pieza es clave para la experiencia musical del oyente. Una vez identificada (o asignada) una tonalidad, el oyente comprende unas notas como más o menos estables que otras, como proveyendo diferentes grados de estabilidad y cierre, lo cual finalmente incide en cómo comprende el fluir de la tensión lo largo de la forma musical. Dada la importancia del proceso de identificación de la tonalidad en la experiencia del oyente, diversos estudios se han conducido para desentrañar cómo opera dicho proceso. La pregunta es, pues, ¿cómo hacen los oyentes para identificar la tonalidad de una pieza?

La mayoría de los estudios previos sugieren que la inducción de la tonalidad se basa exclusivamente en las relaciones que los oyentes infieren a partir de las clases de altura presentes en la pieza que están escuchando. Específicamente, algunos estudios sugieren que los oyentes identifican la tonalidad a partir del modo en que las clases de altura se ordenan en el tiempo (e.g., Butler & Brown, 1981; Matsunaga & Abe, 2005), mientras que otros sugieren que la identificación se hace a partir del modo en que las clases se distribuyen (e.g. Smith & Schmuckler, 2004; Temperley & Marvin, 2008).

Sin embargo, disponíamos de evidencia de que las relaciones contorno, y proximidad que se establecen entre las alturas propiamente dichas (como opuestas a las ‘clases-de-alturas’) también afectan la inducción (Anta, 2013). Esta idea parecía ser, potencialmente al menos, aún más acertada para el caso de los no-músicos: resultaba lógico pensar que al momento de la

inducción ellos, aún más que los músicos, se basarían en los patrones de notas disponibles en una secuencia dada, y no sólo en la abstracción de las estructuras de clases de altura subyacentes. Además, hasta donde sabíamos, prácticamente no había estudios empíricos sobre el tema con poblaciones de no-músicos, lo cual hacía que fuese particularmente estimulante y necesario llevar adelante una investigación sobre esta población.

Objetivo

El objetivo del presente trabajo fue examinar, en poblaciones de no-músicos, cómo inciden las relaciones de contorno y proximidad que se forman entre las alturas en la inducción (identificación) de la tonalidad de una pieza musical.

Método

Para evaluar si este era el caso, se pidió a un grupo de 12 alumnos del curso de ingreso de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata que realizaran dos tareas: 1) identificar el modo (mayor/menor) de una serie de melodías; y 2), indicar para cada melodía en una escala de 1 a 7 cuán seguros estaban de que habían identificado correctamente el modo. Dado el desconocimiento de los participantes de nociones como ‘tónica’, ‘tonalidad’, y otras semejantes, se consideró que sería más sencillo comunicarles brevemente la noción de ‘modo’- ver más abajo- y, finalmente, se asumió que una correcta identificación del modo equivaldría a una correcta identificación de la tonalidad–y viceversa.

Las pruebas se tomaron en sesiones de hasta 3 participantes, procurando que no haya interferencia entre ellos durante la resolución de las tareas. Antes del comienzo de cada sesión se describía metafóricamente el significado de la noción de ‘modo’ en los siguientes términos: ‘el ‘modo’ de una melodía refiere al estado de ánimo que comunica: se dice que está en modo mayor cuando da la sensación de que es música alegre o festiva, y en modo menor cuando ocurre lo

contrario'. Inmediatamente después de la descripción se daban a escuchar dos ejemplos para ilustrar cómo sonaba una misma melodía en uno u otro modo.

Las melodías utilizadas como estímulo se tomaron, en parte, del repertorio tonal occidental del período de la práctica común. A estas melodías 'originales' se agregaron 5 versiones distorsionadas de cada una de ellas. Las distorsiones consistían en: 1) alteración del orden de las clases de alturas; 2) alteración aleatoria de su posición en el registro; y 3), alteración cuasi-aleatoria de su posición en el registro, con la condición de que se conserve el contorno melódico original. Además, las melodías se dieron a escuchar con sus ritmos originales, y con un ritmo de pulso constante (que reemplazaba a los ritmos originales), para eliminar potenciales efectos de confusión derivados de variabilidades en la acentuación de las notas (cuando su orden temporal era alterado).

Una vez concluidas las pruebas de audición, se administró un cuestionario para corroborar el monto de conocimientos musicales-formales previos de los participantes.

Resultados y discusión

Un análisis preliminar de las respuestas de los participantes sugirió que algunas de ellas (provistas todas por un mismo participante) representaban valores 'extremos' (outlier). Los datos recolectados se analizaron con y sin estos valores. Si bien los resultados obtenidos en uno y otro caso fueron equivalentes, el patrón emergente fue más claro cuando tales valores extremos fueron eliminados.

Entonces, los resultados mostraron (y de modo más marcado cuando se eliminaban los valores extremos, según se describió recién) que los participantes tendieron a acertar más en la identificación del modo y se mostraron más confiados en su desempeño cuando escucharon las melodías originales, en vez de las distorsionadas. Este patrón en los resultados fue un poco más notorio cuando las melodías que escuchaban los participantes presentaban sus ritmos originales.

En su conjunto, estos resultados sugieren que la inducción de la tonalidad no se basa solamente en la abstracción de las relaciones existentes entre las clases de altura presentes en una secuencia melódica dada, sino también de aquellas que existen entre las alturas propiamente dichas. De manera más general, sugiere que la inducción tonal no es sólo un proceso de identificación de estructuras abstractas sino también de reconocimiento de patrones (i.e., de diseños específicos entre las notas). En el ámbito de la conferencia se discutirán las implicancias de estos resultados para las prácticas de composición y enseñanza musical.

Finalmente, queda abierta la interrogante acerca de si los resultados aquí obtenidos se replicarían en una tarea específica y/o más precisa de identificación de la tonalidad. Recuérdese que aquí se les pidió a los participantes sólo que identifiquen el modo, no la tónica de las melodías que escuchaban. En esta línea, puede ser que los participantes hayan identificado el modo adecuado para una u otra melodía, aun cuando hayan intuido que la tonalidad era otra: por ejemplo, pudieron percibir una melodía en Sol mayor, en vez de en Do mayor, y aun así acertar el modo. Estudios posteriores deberían mejorar la metodología empleada en este estudio y reevaluar el alcance de los resultados aquí informados.

Referencias bibliográficas

Anta, J. F. (2013). Pitch: a key factor in tonality induction (in revision).

Brown, H. & Butler, D. (1981). Diatonic trichords as minimal tonal cue-cells. *In Theory Only*, 5 (6 & 7), 39-55.

Matsunaga, R. & Abe, J. (2005). Cues for key perception of a melody: Pitch set along? *Music Perception*, 23, 153–164.

Smith, N. A. & Schmuckler, M. A. (2004). The perception of tonal structure through the differentiation and organization of pitches. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 30, 268-286.

Temperley, D. & Marvin, E. (2008). Pitch class distribution and the identification of key. *Music Perception*, 25, 193-212.

Impacto de las actividades musicales extraescolares en la conciencia fonológica en el segundo grado de educación primaria

Iris Xóchitl Galicia
FES Iztacala, UNAM
iris@unam.mx

Resumen

En diversas investigaciones realizadas en otros países de habla diferente al español se tiene evidencia de que las actividades musicales pueden favorecer el desarrollo fonológico de los niños que cursan los primeros años de educación. En este trabajo se indagan los efectos de realizar actividades musicales formales de manera extraescolar en tareas de conciencia fonológica. Los resultados revelaron que las actividades favorecidas por la instrucción musical fueron la segmentación de palabras en sílabas y el manejo de las sílabas intermedias en tareas de omisión, adición y sustitución.

Palabras clave: conciencia fonológica, lectoescritura, instrucción musical.

Abstract

Diverse research carried out in countries where languages other than spanish are spoken has shown evidence that musical activities can boost phonologic development in children who study the first years of school. In this paper, the effects of perfoming formal extracurricular musical activities in phonological consciousness tasks were investigated. The results revealed that the activities favored by musical instruction were segmentation of words into syllables, and handling of intermediate syllables in omission, addition and substitution tasks.

Keywords: phonologic consciousness, literacy, musical instruction.

La conciencia fonológica es una habilidad para reconocer, discriminar y manipular las diferentes unidades del lenguaje como las palabras, las sílabas y los fonemas. Las tareas que regularmente se emplean para dar cuenta de tal habilidad son la síntesis, la segmentación, la identificación, el aislamiento y la omisión de sílabas y/o fonemas que forman las palabras. Esta habilidad se desarrolla tempranamente y es en la edad preescolar cuando los niños muestran cierta capacidad para realizar algunas de las tareas mencionadas anteriormente. Aunque cabe señalar que cuando los niños se inician en actividades propias del sistema alfabético, éstas contribuyen al dominio de los distintos segmentos sonoros y en especial del fonema. (Jiménez y Ortiz, 2000, Jiménez y Ortiz, 1998; Bravo, 2002). Un nivel adecuado de esta habilidad ha sido reconocida como el mejor predictor del aprendizaje lector (Signorini y Borzone de Manrique, 2003; Mejía de Eslava y Eslava, 2008; Corriveau, Goswami y Thomson, 2010).

Las habilidades fonológicas se pueden potenciar a través de programas de intervención temprana para ser empleados en las aulas y dirigidos a la mejora de la conciencia fonológica de niños prelectores, de niños que se inician en la lectoescritura e incluso de niños con algún retraso lector o problema de aprendizaje. La naturaleza de los programas de intervención para la conciencia fonológica es muy diversa y un elemento que es incorporado en algunos de estos programas, es el componente musical. Por lo regular se emplean actividades musicales asociadas a los objetivos fonológicos que se desean lograr. Por ejemplo se emplean canciones para enfatizar la identificación de las rimas o incluso se emplean canciones infantiles, ya sean populares, comerciales o compuestas ex profeso, con la intención de que el niño aprenda palabras con un fonema determinado. Se ha encontrado que la efectividad de los programas que incluyen elementos musicales es mayor que la de los que no lo emplean (Colwell, 1988 y 1994). Hay que destacar que en estos casos los elementos y/o actividades musicales se emplean como recursos y/o auxiliares didácticos

Ahora bien, es interesante dirigir la mirada para contestar que tanto las actividades musicales por sí mismas, es decir las destinadas a la discriminación y reproducción de estímulos musicales, pueden estar asociadas al desarrollo de la conciencia fonológica y las actividades relacionadas a la lectura y escritura. Al respecto un análisis realizado por Besson, Chobert y Marie (2011) muestra como los músicos discriminan mejor las duraciones de las vocales, la

estructura métrica del final de las palabras, aspectos suprasegmentales (como las variaciones tonales al final de las palabras) de su lengua materna, el francés, así como las variaciones segmentales en lenguas extrañas a ellos. Cabe mencionar que esas diferencias se reflejan en el patrón de las ondas cerebrales de los músicos y los no músicos. Dichos patrones han sido registrados e interpretados en el campo de las neurociencias y se ha propuesto que existe un procesamiento común de los parámetros acústicos tales como la frecuencia y duración en la música y el lenguaje, que tienen influencia en niveles más abstractos como los implicados en el nivel fonológico. Incluso se ha planteado la posibilidad de la existencia de una transferencia positiva de los efectos del entrenamiento musical al procesamiento lingüístico (Besson, Chobert y Marie, 2011; Patel, 2008; Koelsch y cols., 2004 y 2008 y Fedorenko y cols., 2009).

Estudios con niños también dan cuenta de la influencia de la música en el lenguaje. Moreno, Marques, Santos, Santos, Castro y Besson (2009) evaluaron el efecto de actividades artísticas en el desarrollo lingüístico de niños de 8 años de habla portuguesa. Específicamente compararon el entrenamiento de actividades musicales y plásticas. El entrenamiento musical consistió en realizar ejercicios de discriminación armónica y de timbres, además el aspecto melódico y rítmico estaban abordados por medio de la producción e improvisación. Las actividades plásticas enfatizaron aspectos de coordinación viso-espacial y ejercicios para apreciar y utilizar el color, la perspectiva y diversas texturas. Los resultados revelaron que los niños que llevaron el entrenamiento musical tuvieron puntajes significativamente mejores en tareas de lectura y de discriminación tonal de estímulos musicales y lingüísticos. Así mismo, el entrenamiento musical influyó la amplitud de componentes específicos de ERP elicitados en las tareas lingüísticas y musicales.

Gromko (2005) encuentra un efecto positivo en la conciencia fonológica de un programa musical en el cual los niños preescolares fueron instruidos musicalmente para realizar acompañamiento percusivo, corporal e instrumental de canciones de diversas culturas, así como actividades que incitaban la representación gráfica de elementos rítmicos y melódicos por medio de líneas y figuras geométricas. Estos niños puntuaron mejor en tareas de conciencia fonológica, en especial en la segmentación de fonemas, que los niños que no tuvieron tal instrucción. Por otra parte, en los estudios de CostaGiomi (2004) y de Piro y Ortiz (2009) se muestra cómo las clases

de piano dadas a niños de manera extracurricular y realizadas de forma regular e ininterrumpida, mejoran sus puntajes del lenguaje mecánico y expresivo, del vocabulario y la secuenciación verbal en comparación con niños que no tienen esas actividades. Por su parte, Besson, Chobert y Marie (2011) refieren que los niños que tienen entrenamiento musical por lo menos durante cuatro años, son más sensibles a las duraciones silábicas de las palabras y a pequeñas diferencias en el inicio de las palabras, elementos que son importantes en el desarrollo de representaciones fonológicas.

Dadas las diversas evidencias de que las actividades musicales pueden favorecer el desarrollo fonológico de niños que hablan diferentes lenguas y que cursan los primeros años de educación, el interés de este reporte es describir la influencia que tiene la realización de actividades musicales formales de manera extraescolar en tareas de conciencia fonológica en niños que hablan español.

Método

Participantes.- Cuarenta niños que cursaban segundo grado de primaria en escuelas públicas de la zona sur del Distrito Federal. La mitad de ellos asistían a sus clases normales en el turno matutino y la mitad restante eran niños en condiciones similares, sólo que en las tardes asistían a clases en un centro especializado en la enseñanza de la música. Las clases eran dos veces por semana con duración de media hora cada una.

Instrumentos.- Los niños fueron evaluados en cuatro tareas consideradas como parte del constructo de conciencia fonológica: segmentación de palabras, sustitución, omisión y adición de sílabas, con un instrumento elaborado ex profeso, el cual consistía en presentar 27 reactivos para cada una de las tareas, haciendo un total de 108 reactivos. En las tareas de sustitución, omisión y adición de sílabas los reactivos se distribuyeron equitativamente para explorar la ejecución en sílabas que estaban en la posición inicial, intermedia y final de las palabras.

Procedimiento. Se solicitó la autorización a los directivos de los centros escolares para desarrollar las valoraciones a los alumnos. Las tareas fueron realizadas en dos sesiones de 20 minutos cada una, de manera individual. El lugar destinado para ello fue un aula especial, sin distractores. Los resultados se dieron a conocer de manera individual y confidencial a los padres de los niños, en tanto que a los profesores se les dio el resultado de manera grupal tal como fuera acordado con los directivos de los centros escolares.

Resultados

Atendiendo al porcentaje total de respuestas correctas se puede decir que la tarea de segmentación fue la más difícil de responder, con un 61.5 %, en tanto que las otras tareas tuvieron porcentajes que oscilaron entre el 76% y 87%.

El grupo con entrenamiento musical tuvo mejores puntuaciones sólo en la tarea de segmentación, un 64% de respuestas correctas, en tanto que el grupo sin instrucción logró el 59%. En las tareas restantes, el grupo sin instrucción musical tuvo mayor porcentaje de aciertos, no obstante las diferencias entre los grupos son pequeñas y no significativas (ver Tabla 1)

Tabla 1.- Muestra el porcentaje de respuestas correctas

| TAREA | GRUPO | POSICION DE LA SÍLABA | | | | | | | |
|-------------|-------------------|-----------------------|------|------------|------|-------|------|-------|------|
| | | INICIAL | | INTERMEDIA | | FINAL | | TOTAL | |
| SUSTITUCION | SIN entrenamiento | 88.9 | | 60 | | 82.2 | | 77 | |
| | CON entrenamiento | 83.3 | | 65.5 | | 76.6 | | 75.13 | |
| | Promedio | | 86.1 | | 62.7 | | 79.4 | | 76 |
| OMISION | SIN entrenamiento | 90 | | 78.9 | | 96.7 | | 88.5 | |
| | CON entrenamiento | 82.2 | | 87.7 | | 90 | | 86.6 | |
| | Promedio | | 86.1 | | 83.3 | | 93.3 | | 87.5 |
| ADICION | SIN entrenamiento | 83.3 | | 70 | | 96.7 | | 83.3 | |
| | CON entrenamiento | 84.4 | | 81.1 | | 83.3 | | 82.9 | |
| | Promedio | | 83.8 | | 75.5 | | 90 | | 83.1 |
| TOTAL/TOTAL | | | 85.3 | | 73.8 | | 87.6 | | 82.2 |

En general, la tarea más fácil de realizar con el más alto porcentaje de respuestas en ambos grupos fue la tarea de omisión, siguiéndole en orden decreciente la de adición y la sustitución. En cuanto a la dificultad que implica hacer operaciones con las sílabas que conforman una palabra, se advierte que la tarea es fácil si la sílaba está en la posición final y más difícil cuando la posición de la sílaba es intermedia. Comparando la ejecución entre los grupos se advierte que el grupo con instrucción musical presentó mayores porcentajes de respuestas correctas precisamente al manipular la sílaba intermedia (la operación con mayor dificultad) en las tres tareas presentándose la mayor diferencia entre grupos en la tarea de adición.

Discusión

Las escasas diferencias entre los grupos parecería indicar que las actividades musicales no tuvieron efecto en la conciencia fonológica de los niños. Sin embargo existen evidencias que pudieran hacer suponer que la instrucción musical si tiene alguna influencia en la conciencia fonológica. La superioridad del grupo con instrucción musical en las tareas de segmentación es un dato que se comparte con lo encontrado por Gromko (2005). Ésto puede explicarse en el sentido que los niños de este grupo se enfrentan a la división silábica con mayor frecuencia en las canciones que practican en comparación con los niños que no tienen una práctica abundante de canciones.

Si se atiende a la manipulación de las sílabas de las palabras, en la literatura se reporta que hacer operaciones con la sílaba intermedia es una tarea difícil. Los datos mostraron que los niños con instrucción musical tenían un mejor dominio de esta tarea a comparación de los que no llevaban actividades musicales. El manejo de las sílabas iniciales y finales fue muy similar en los dos grupos de niños. Esto podría explicarse en función del nivel escolar y el dominio de las tareas fonológicas. Se tiene evidencia que con la escolaridad los niños mejoran en la conciencia fonológica; al estar cursando segundo grado de primaria los niños de los dos grupos pudieron haber desarrollado la habilidad de manipular las sílabas iniciales y finales de las palabras que de alguna manera pudieran estar ejercitadas en la enseñanza de la asignatura de español con actividades como la identificación y creación de rimas. No es común encontrar actividades en los

libros de español que propongan actividades con las sílabas intermedias de las palabras. Así pues la superioridad encontrada en esta última tarea en el grupo con actividades musicales pudiera deberse a las tareas de discriminación auditiva implícitas en la instrucción musical.

Esto pudiera estar reforzados con los hallazgos de Moreno y cols. quienes encuentran que niños de 8 años que realizan actividades musicales pueden realizar actividades que implican la decodificación de los estímulos verbales de manera más eficiente pues se desempeñan mejor en tareas de lectura, en especial con pseudopalabras o palabras sin sentido. En este trabajo, esa superioridad de decodificación pudiera verse en la manipulación de sílabas intermedias. Las suposiciones presentadas en este trabajo requerirán de mayor investigación.

Referencias bibliográficas

- Besson. M., Chobert, J. & Marie, C. (2011). Transfer of Training between Music and Speech: Common Processing, Attention, and Memory. *Frontiers in Psychology*, 2(94).
- Bravo, L. (2002). La conciencia fonológica como una zona de desarrollo próximo para el aprendizaje inicial de la lectura. *Estudios Pedagógicos*, 20, 165-177.
- Colwell, C. M. (1988). *The effect of music on the reading readiness skills of kindergarten children*. Tallahassee: Florida State University.
- Colwell, C. M. (1994). Therapeutic applications of music in the whole language kindergarten. *Journal of Music Therapy*, 31(4), 238-247.
- Corriveau, K., Goswami, U. & Thomson, J. M. (2010). Auditory processing and early literacy skills in a preschool and kindergarten population. *Journal of Learning Disabilities*, 43(4), 369-382.

- Costa-Giomi, E. (2004). Effects of three years of piano instruction on children's academic achievement, school performance and self-esteem. *Psychology of Music*, 32(2), 139-152
- Fedorenko E., Patel, A. D., Casasanto, D., Winawer, J. & Gibson, E. (2009). Structural integration in language and music: evidence for a shared system. *Mem. Cogn.* 37, 1–9
- Gromko, J. (2005). The effects of music instruction on the development of phonemic awareness in beginning readers. *Journal of Research in Music Education*, 53, 199–209.
- Jiménez, A. (2011). *Los programas de educación preescolar y sus propuestas curriculares respecto a la enseñanza musical dentro de los jardines de Niños oficiales del Distrito Federal de 1942-1994*. (Tesis de Maestría), Escuela Nacional de Música, UNAM.
- Jiménez, J. E. & Ortiz, M. (1998). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- Koelsch, S., Schulze, K., Sammler, D., Fritz, T., Muller, K. & Gruber, O. (2009). Functional architecture of verbal and tonal working memory: an fMRI study. *Hum. Brain Mapp.* 30, 859–873. doi: 10.1002/hbm.20550
- Koelsch, S., Kasper, E., Sammler, D., Schulze, K., Gunter, T. & Friederici A. D. (2004). Music, language and meaning: brain signatures of semantic processing. *Nat. Neurosci.* 7, 302–327
- Mejía de Eslava, J. & Eslava, J. (2008). Conciencia fonológica y aprendizaje lector. *Acta Neurológica Colombiana*, 24(S2), S55-S63.

Moreno, S., Marques, C., Santos, A., Santos, M., Castro, S. L. & Besson, M. (2009). Musical Training Influences Linguistic Abilities in 8-Year-Old Children: More Evidence for Brain Plasticity. *Cerebral Cortex*, 19(3), 712-723.

Patel, A. D. (2008). *Music Language and the Brain*. Oxford, NY: Oxford University Press.

Piro, J. & Ortiz, C. (2009). The effect of piano lessons on the vocabulary and verbal sequencing skills of primary grade students. *Psychology of Music*, 36(5), 1-23.

Signorini, A. & Borzone, R. (2003). Aprendizaje de la lectura y escritura en español. El predominio de las estrategias fonológicas. *Interdisciplinaria*, 20(1).

Aprendizaje musical basado en proyectos: un viaje por nuevos sonidos.

Cecilia Barrios Bulling
Universidad de Talca
cbarrios@utalca.cl

Resumen

El presente trabajo se basa en los resultados de una experiencia pedagógica con estudiantes del módulo de Taller de Lenguaje Musical de la carrera de Interpretación y Docencia Musical de la Universidad de Talca. Concretamente, el trabajo consistió en la gestión y realización de una *performance* artística de connotación didáctica, con la finalidad de poner en escena piezas musicales inéditas de creación colectiva como evidencia de los aprendizajes teóricos e interpretativos alcanzados. Para tales fines, el accionar del trabajo formativo se basó en la estrategia metodológica de aprendizaje basado en proyectos.

Palabras clave: aprendizaje basado en proyectos, lenguaje musical y competencias.

Abstract

This paper describes the results of a teaching experience with students of the Musical Interpretation and Teaching career at Universidad de Talca. Specifically, the work consisted of managing and implementing an artistic performance of didactic connotation; in order to stage unpublished musical pieces of collective creation as evidence of the theoretical and interpretative learning achieved. For such purposes, the actions of the formative process were based on the methodological strategy of project-based learning.

Keywords: project-based learning, musical language competences.

1. Descripción de la experiencia

El proyecto educativo se llevó a cabo durante el año 2012 con un grupo de 9 estudiantes de la carrera de Interpretación y Docencia Musical de la Universidad de Talca, específicamente, dentro del módulo de Taller de Lenguaje Musical. Este módulo se imparte en el nivel 7, correspondiente a cuarto año, el cual tiene como pre-requisito haber aprobado Lenguaje Musical Avanzado.

La problemática presentada a los alumnos emplazaba la realización de una *performance* artística de connotación didáctica, es decir, un concierto basado en piezas musicales inéditas de creación colectiva, con los siguientes objetivos:

1. Objetivo general:

Evidenciar los aprendizajes teóricos e interpretativos del lenguaje musical avanzado en una situación auténtica de desempeño.

2. Objetivos específicos:

- Aplicar los conocimientos disciplinares relativos a la lecto-escritura de la música potenciando la elaboración de productos creativos.
- Identificar las complejidades estructurales de las partituras musicales y su resolución práctica en la puesta escénica de la música.
- Determinar las características y requerimientos de una muestra artística con fines pedagógicos acogiendo el trabajo realizado en clases.

Las instrucciones estipuladas derivaron de los requerimientos propios de la composición, tales como, marco teórico, elementos estructurales, aspectos didácticos, duración mínima, edición de partituras y *particellas*, y, paralelamente, de las exigencias relativas a la *performance*, entre ellas, finalidad, intérpretes, destinatarios, gestión y producción. Frente a los mecanismos evaluativos se estipularon los tipos de evaluaciones de proceso y de producto, según consta en la siguiente tabla:

Tabla N°1: Procedimientos evaluativos de proceso y resultados

| Evidencias evaluativas | De proceso (Retroalimentación) | De resultado |
|---|-----------------------------------|----------------------|
| Portafolio <ul style="list-style-type: none"> • Introducción • Marco teórico • Actividad didáctica • Composición • Autoevaluación • Coevaluación | Estados de avance | Producto final |
| Performance <ul style="list-style-type: none"> • Aspectos logísticos • Aspectos musicales (técnicos-interpretativos) • Aspectos escénicos • Aspectos didácticos | Ensayos parciales y generales | Presentación pública |

Como marco metodológico, el proyecto se desarrolló conforme a las siguientes fases de trabajo:

a) Fase de planeación:

- Se examinaron los objetivos
- Se especificaron las condiciones de realización
- Se identificaron los requerimientos
- Se definió las características de la audiencia
- Se asignaron los roles y funciones (musicales y logísticas)
- Se estableció un cronograma de trabajo
- Se estipularon las reglas internas del grupo

b) Fase de preparación:

- Se perfeccionaron las composiciones musicales
- Se estudiaron las partituras musicales
- Se recolectaron los materiales escénicos
- Se analizaron los programas del MINEDUC
- Se idearon guías de apoyo a la docencia
- Se solicitó la sala de concierto

c) Fase de producción final:

- Se contactaron profesores de música
- Se confeccionó el afiche promocional
- Se difundió el evento en medios masivos
- Se formalizaron las invitaciones
- Se elaboró el programa de concierto
- Se constataron los recursos disponibles
- Se organizaron los ensayos generales
- Se realizó la *performance* con público

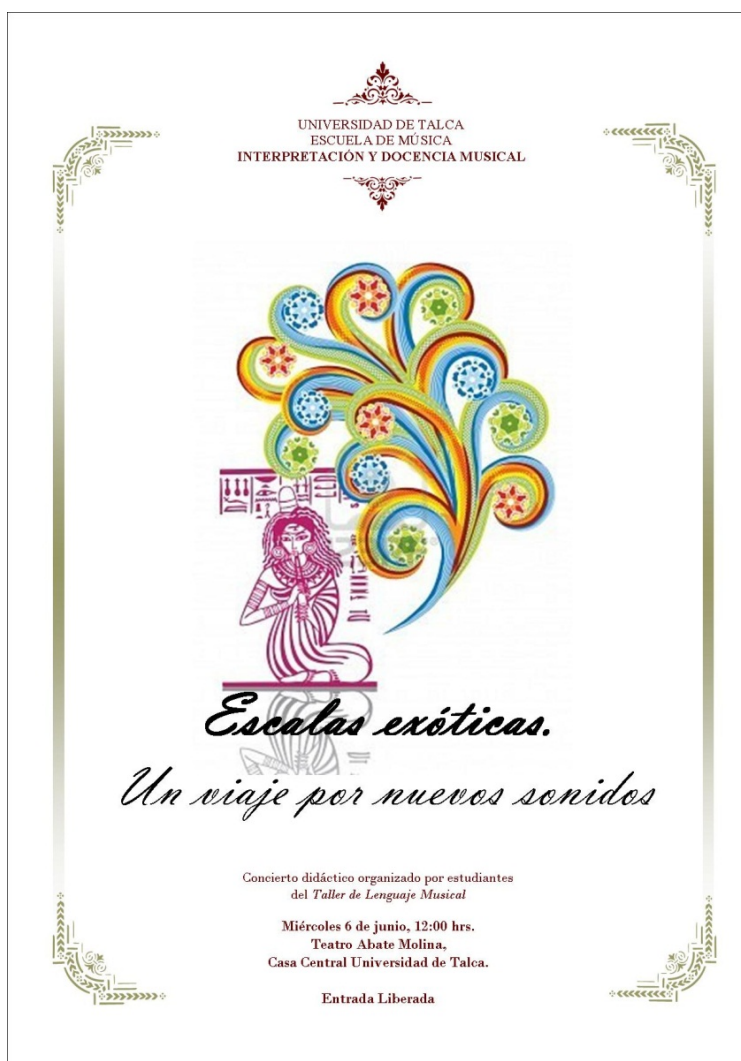
d) Fase de evaluación:

- Se revisaron los criterios e indicadores evaluativos
- Se respondieron las pautas de observación participante
- Se comentaron los resultados obtenidos (coevaluación)
- Se sugirieron las acciones para futuras mejoras

Finalmente, el concierto didáctico se llevó a cabo el día 12 de junio en el Salón Abate Molina de la Universidad de Talca. Entre el público asistente se encontraban estudiantes de segundo ciclo básico y enseñanza media de distintos establecimientos escolares, preferentemente municipales, con sus respectivos profesores, quienes en retribución a su participación recibieron una guía de apoyo para las clases de música. Además, la *performance* contó con la asistencia de los compañeros de carrera, algunos de ellos actuando voluntariamente como intérpretes invitados, sumándose a la audiencia miembros del cuerpo docente de la Escuela de Música y otros representantes del ámbito educativo.

En el portafolio final quedaron registradas también las evidencias del trabajo realizado, tales como partituras, invitaciones, afiches, programa de concierto, guía docente, videos de ensayos y filmación de la *performance*. Véase a modo de ejemplo, el afiche diseñado por los alumnos:

Afiche de concierto



2. Fundamentación

El Aprendizaje Basado en Proyectos (en adelante ABPr) consiste en la resolución grupal de una problemática real, compleja y significativa, mediante el diseño, implementación y evaluación de un proyecto, bajo condiciones previamente estipuladas y supervisadas por un profesor guía. Desde esta perspectiva, el ABPr resulta ser altamente motivador para los estudiantes pues propicia situaciones auténticas de desempeño vinculadas a las necesidades de su futura profesión.

El proyecto de aula busca aplicar los conocimientos adquiridos durante la asignatura sobre un proceso o producto específico, a través del cual el estudiante debe tener la capacidad de relacionar los conceptos teóricos con la experiencia práctica para solucionar problemas reales. (Rodríguez y otros, 2010:16)

El ABPr se inscribe en el marco de las metodologías activas como una de las respuestas innovadoras frente al tránsito desde la práctica docente basada en la “enseñanza” hacia un modelo educativo centrado en el “aprendizaje” de los alumnos.

Hay una relación entre los métodos de enseñanza, la profundidad en el aprendizaje y la complejidad del aprendizaje, de modo que se puede esperar que los estudiantes por medio del trabajo por proyectos logren una comprensión compleja analítica y competencias que no se pueden obtener mediante la participación de una clase de enseñanza ordinaria. (Kolmos, 2004: 88)

Bajo esta mirada, el ABPr tiene además un gran valor para el desarrollo de las competencias genéricas propias del trabajo en equipo, el aprendizaje autónomo y colaborativo, las capacidades de planificación y organización, permitiendo conformar equipos de estudiantes con perfiles distintos (estilos de aprendizajes, inteligencias múltiples, niveles de habilidades etc.). “Esta metodología didáctica, soportada por interacciones dialógicas, permite enriquecer las producciones, dado que compone los aportes individuales en una síntesis de ideas de todos los miembros del grupo”. (Cenich y Santos, 2005: 15)

3. Síntesis final

Junto con precisar los objetivos, las condiciones de realización, los roles, los recursos y los criterios evaluativos, entre otros, para que el proyecto sea un referente educativo significativo, es importante delinear su contribución a las competencias del perfil de egreso declarado en el Plan de Formación.

Desde esta perspectiva, el proyecto se orientó inicialmente por las competencias, subcompetencias y unidades de aprendizaje que comprometía el *Syllabus* del módulo:

Tabla N°2: Articulación del proyecto con los objetivos del módulo

| Competencia del perfil de egreso | Subcompetencias o capacidades | Unidades de Aprendizaje |
|---|--|--|
| Dominar el Lenguaje Musical como medio de expresión artística, al servicio de su desempeño como intérprete y docente. | “Leer y ejecutar partituras musicales de distintas épocas reconstruyendo imaginativamente el sonido con recursos expresivos y técnicos”. | -El legado escrito de la música |
| | “Discriminar auditivamente y transcribir los componentes esenciales de la sintaxis musical de distintos períodos y géneros musicales.” | -La praxis musical expresiva -La música en nuestra memoria auditiva |

Consecuentemente, los principales aprendizajes logrados en relación a los propósitos educativos del módulo se resumen de la siguiente manera:

Tabla N°3: Síntesis de aprendizajes desarrollados en relación al módulo

| Aspectos cognitivos | Aspectos procedimentales | Aspectos actitudinales |
|---|--|--|
| -Discernimiento y representación del pensamiento abstracto y divergente. -Codificación y decodificación de estructuras y sistemas musicales complejos. -Relación de las nociones espacio-temporales de la música y su puesta en escena. -Análisis del potencial expresivo y didáctico de las piezas musicales. | -Creación e interpretación escénica de piezas musicales. -Manipulación de materiales acústicos con fines didácticos. -Aplicación de recursos mnemotécnicos y manejo del stress -Utilización del lenguaje corporal expresivo. -Planificación y regulación de los tiempos. | -Sensibilidad y sentido estético. -Responsabilidad y participación proactiva.. -Cuidado de los materiales de trabajo. -Disciplina y autorregulación. -Tolerancia, perseverancia. -Compromiso social con la educación. -Identidad e intercambio cultural. |

Sin embargo, durante el desarrollo de esta actividad, la realidad demostró un abanico más amplio de posibilidades en cuanto a su contribución a la formación integral del estudiante, como se aprecia en la tabla que se expone a continuación:

Tabla N°4: Contribución del proyecto a las áreas de formación general

| Área de Formación | Tipología de Competencia | Competencia |
|-----------------------|--|--|
| Formación Fundamental | Competencias de Desarrollo Personal | Desempeñarse colaborativamente en equipos de trabajo, mostrando liderazgo y emprendimiento en los ámbitos económico y social. |
| Formación Disciplinar | Competencias Básicas | Dominar el Lenguaje Musical como medio de expresión artística, al servicio de su desempeño como intérprete y docente. |
| | Competencias Artísticas | Interpretar obras en distintos estilos y procedencias con énfasis en la música docta, propias del nivel técnico establecido. |
| | Competencias Docentes de la Especialidad | Diseñar, innovar y aplicar estrategias didácticas y evaluativas en situaciones y procesos de aprendizaje de la docencia especializada. |
| | Competencias Complementarias | Emprender y gestionar proyectos culturales y sociales que promuevan una mejor calidad de vida, especialmente en comunidades escolares y su entorno. |
| Formación Pedagógica | Competencias Metodológicas | Aplicar conocimientos, técnicas y destrezas musicales en la acción pedagógica, coherentemente con una visión transversal de los propósitos educativos y del marco curricular nacional. |

Por otra parte, en relación al desarrollo de competencias integradas se pudo apreciar un destacado aporte en los siguientes aspectos:

- Articulación de los saberes disciplinares y los saberes pedagógicos (doble competencia).
- Innovación en la transposición didáctica del lenguaje musical mediante una práctica musical inclusiva y socializada.
- Concreción de las competencias genéricas en una situación contextualizada y acorde a las necesidades del perfil de egreso.
- Activación de procesos de metacognitivos orientados al aprendizaje interactivo, experiencial, comunicacional y significativo.

Un punto esencial para la futura reflexión académica, es el rol que debe asumir el profesor en la conducción de los aprendizajes y aseguramiento de un proyecto exitoso, el cual puede sintetizarse bajo los subsecuentes postulados:

- Transformarse en un agente proactivo y gestor de cambios socio-culturales, promoviendo situaciones de aprendizaje multidimensionales basadas en una visión holística de la educación.
- Reaccionar con flexibilidad ante situaciones inesperadas, cautivando los conceptos imaginativos de los estudiantes y potenciando sus capacidades autorregulativas de desempeño autónomo.
- Generar muestras artísticas y representaciones escénicas orientadas al desarrollo de habilidades para la lectoescritura musical como estímulo y reconocimiento al trabajo creativo o de los estudiantes.

Por último, es importante señalar que toda experiencia pedagógica innovadora suscita establecer mejoras a la luz de las dificultades que surgen durante el transcurso de la práctica docente, como por ejemplo, la delimitación de los tiempos, la previsión de los recursos disponibles, el nivel de profundización de los aprendizajes emergentes, la integración de áreas disciplinarias, etc. Al respecto, la retroalimentación que provean los propios actores involucrados, así como los agentes externos beneficiarios del proyecto es esencial para replicar futuras experiencias en base a una evaluación confiable y decisiones pertinentes.

Referencias bibliográficas

Catalán, C., Lacuesta, R. & Hernández, A. (2005). Cambio de modelos basados en la enseñanza a modelos basados en el aprendizaje: una experiencia práctica. *I Simposio Nacional de Docencia en Informática, SINDI'05*, Granada.

- Cenich, G. & Santos G. (2005). Propuesta de aprendizaje basado en proyectos y trabajo colaborativo: experiencia de un curso en línea. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (2). Disponible en <http://redie.uabc.mx/vol7no2/contenido-cenich.html>.
- Kolmos, A. (2004). Estrategias para desarrollar currículos basados en la formulación de problemas y organizados en base a proyectos. *Educar*, 33, (77-96).
- Labra, J. E. et al. (2006). Una Experiencia de aprendizaje basado en proyectos utilizando herramientas colaborativas de desarrollo de software libre. *XII Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática*. Recuperado de <http://www.di.uniovi.es/~labra/FTP/Papers/LabraJenui06.pdf>
- Rodríguez, E. et al. (2010). Evaluación de la estrategia “aprendizaje basado en proyectos”. *Revista Educación Educadores*, 13(1), 13-25. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0123-129420100001&lng=es&nrm=iso

Implicancias curriculares de una carrera de música basada en competencias: el caso de la Universidad de Talca

Cecilia Barrios Bulling
Universidad de Talca
cbarrios@utalca.cl

Resumen

El presente trabajo da cuenta de las implicancias de la educación basada en competencias en el caso de la carrera de Interpretación y Docencia Musical de la Universidad de Talca. Para tales fines se proporcionan antecedentes relacionados con el diseño curricular e implementación del proyecto formativo, los cuales han demandado un cambio en los procesos de enseñanza - aprendizaje, un respaldo de la gestión institucional, un fuerte compromiso con la sociedad y una permanente cultura de autoevaluación.

Palabras clave: perfil de egreso, competencias, líneas de formación, estrategias didácticas y evaluativas.

Abstract

This paper describes the results of a teaching experience with students of the Musical Interpretation and Teaching career at Universidad de Talca. Specifically, the work consisted of managing and implementing an artistic performance of didactic connotation; in order to stage unpublished musical pieces of collective creation as evidence of the theoretical and interpretative learning achieved. For such purposes, the actions of the formative process were based on the methodological strategy of project-based learning.

Keywords: project-based learning, musical language competences.

Introducción

Desde la emblemática Declaración de Bolonia, hito histórico acaecido en el año 1999¹, las instituciones de educación superior han ido enfrentando un fuerte cuestionamiento a sus propios sistemas replanteándose su rol y contribución a la sociedad. Uno de los efectos más apreciables se ha visto reflejado en un cambio de paradigma en la concepción de la enseñanza-aprendizaje.

En este contexto, la Universidad de Talca llevó a cabo el rediseño de todas las carreras de pregrado entre los años 2003 y 2006² instaurando, en forma pionera, la educación basada en competencias (EBC), iniciativa que generó importantes innovaciones en el accionar institucional. En la Escuela de Música, esto se concretó mediante una nueva propuesta académica: la carrera de Interpretación y Docencia Musical, mención Instrumento y Dirección Orquestal y Dirección Coral y Canto.

El presente trabajo refiere una síntesis de las implicancias de esta transformación curricular a la luz de la experiencia acopiada, considerando los aspectos más relevantes a la hora de elaborar e implementar su Plan de Formación.

1. Levantamiento del perfil

Diseñar un currículo en respuesta a las necesidades reales del desarrollo sociocultural de un país, y por ende, a los requerimientos actuales del mundo laboral en pos de asegurar la empleabilidad de los futuros egresados, significó un análisis crítico del panorama nacional, tanto global como local, respecto al ejercicio profesional del músico-docente. Consecuentemente, se examinaron importantes problemáticas relacionadas con la formación artística y pedagógica (ámbito académico), las características del movimiento orquestal y la actividad coral (ámbito cultural), así como el estado crítico de la música en el currículo escolar chileno (ámbito educacional).

¹ Véase Declaración de Bolonia. (1999). *The Bologna Declaration on the European space for higher education: an explanation*. Disponible en <http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna.pdf>

² El proceso de Rediseño Curricular de la Universidad de Talca se enmarcó dentro del Proyecto MECESUP TAL 0101.

Durante esta primera etapa, especial interés revistieron los resultados emanados del Taller DACUM³, los criterios para evaluar las carreras de Educación expuestos por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA)⁴, la contrastación del proyecto Tuning Europeo⁵ con el Tuning Latinoamericano, y algunas referencias internacionales de España⁶, Estados Unidos⁷ y Reino Unido⁸.

Tabla N°1: Contrastación de un criterio de la CNA con el perfil de egreso

| Criterios CNA | Perfil de Egreso |
|--|---|
| <p>El educador/profesor sabrá cómo y podrá:</p> <p>1. Preparar la enseñanza y organización de los contenidos en función del aprendizaje del educando, para lo cual debe:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estar familiarizado con los aspectos relevantes del conocimiento y las experiencias previas de los educandos, sus necesidades, potencialidades y fortalezas. - Formular metas claras de aprendizaje, coherentes con el marco curricular nacional, que sean apropiadas para todos los educandos. - Comprender los contenidos que enseña, identificar las relaciones entre el contenido aprendido, el que se está aprendiendo y el que se aprenderá. - Crear o seleccionar métodos de enseñanza, estrategias de evaluación, actividades de aprendizaje y material u otras fuentes de información que sean apropiadas para los educandos y que armonicen con las metas propuestas. | <ul style="list-style-type: none"> - Determinar los enfoques metodológicos, ambientes de aprendizaje y recursos para el desarrollo y la evaluación de las acciones pedagógicas, con criterios innovativos, de acuerdo a las características de sus estudiantes. - Aplicar conocimientos, técnicas y destrezas musicales en la acción pedagógica, coherentemente con una visión transversal de los propósitos educativos y del marco curricular nacional. - Dominar el lenguaje musical como medio de expresión artística, al servicio de su desempeño como intérprete y docente. |

³ Los talleres DACUM (Developing a Curriculum) convocan a destacados actores externos (egresados, empleadores y expertos) con la finalidad de levantar información para la construcción de un perfil profesional.

⁴ Documento disponible en http://vrac.unab.cl/wp-content/uploads/2011/07/criterios-educacion_final1_vrac_unab1.pdf.

⁵ Mayor información disponible en <http://tuning.unideusto.org/tuningeu> y www.rug.nl/let/tuningeu y <http://tuning.unideusto.org/tuningal> y www.rug.nl/let/tuningal, respectivamente.

⁶ Véase Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2005): *Libro blanco. Título de grado en magisterio. Vol. I*. Disponible en http://www.aneca.es/media/150404/libroblanco_jun05_magisterio1; *Libro blanco. Título de grado en magisterio. Vol. II*. Disponible en http://www.aneca.es/media/150408/libroblanco_jun05_magisterio2.pdf y *Libro blanco. Título de grado en Historia y Ciencias de la Música*. Disponible en http://www.aneca.es/media/150284/libroblanco_musica_def.

⁷ Véase Abeles, H.; Hoffer, C.; Klotman, R. (1995). *Foundations of Music Education*. (2° ed.). Nueva York: Schirmer.

⁸ Véase Quality Assurance Agency For Higher Education. *Education Studies, 2000* y *Music, 2002*. Disponibles en: www.qaa.ac.uk www.qaa.ac.uk, respectivamente.

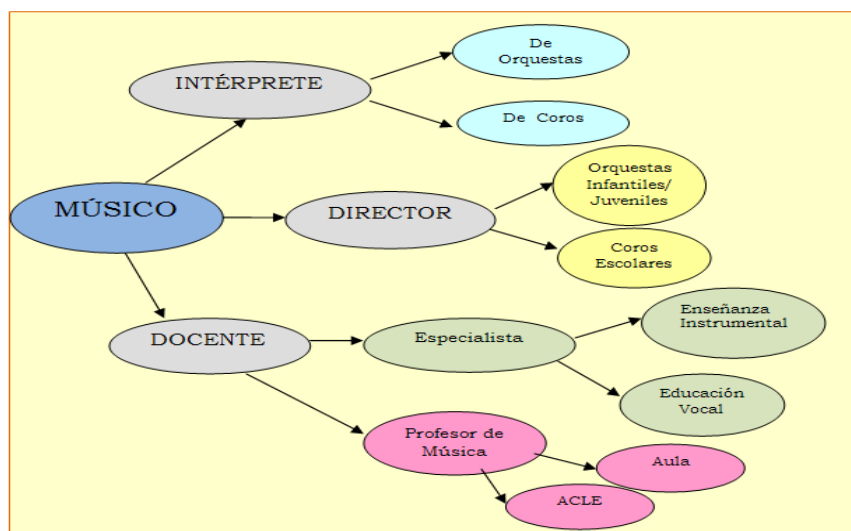
La pertinencia y consistencia del Plan Formativo exigió, asimismo, alinear el currículo con los propósitos de la Universidad, tales como la visión, la misión, los objetivos y el plan estratégico. La identificación de las competencias y subcompetencias del perfil de egreso confluyó en el diseño de la malla curricular con su respectiva distribución de los tiempos en término de créditos transferibles ECTS⁹, trabajo que fue consensuado y validado con el cuerpo de profesores de la Escuela.

Sin embargo, durante el año 2010 la Universidad perpetró un segundo rediseño curricular, igualmente transversal a toda la formación de pregrado, con el fin de optimizar la contribución del PFF al desarrollo integral de los estudiantes, instancia que le permitió a la Unidad establecer mejoras emanadas de su proceso de autoevaluación 2008 para la acreditación de la carrera.

2. Dimensiones del perfil de egreso




Uno de los nodos esenciales de la educación basada en competencias es poner en acción los conocimientos movilizando recursos internos y externos en distintas situaciones de desempeño. Coherentemente, el perfil de egreso compromete la formación de un profesional polivalente habilitado para ejercer en las áreas de la interpretación, la dirección musical y la docencia tanto especializada como escolar. Para tales fines, el Plan de Formación es conducente al grado de Licenciado en Interpretación y Docencia Musical (8 semestres), al grado de Licenciado en Educación y al título de Profesor de Educación Musical (10 semestres equivalentes a 308 ECTS).

⁹ Corresponde a European Credit Transfer System equivalente en Chile al recientemente convenido Sistema de Créditos Transferibles.

Diagrama N°1: Visualización del perfil de egreso

Los atributos del perfil de egreso se sustentan en un referencial de competencias genéricas, disciplinares artísticas y pedagógicas, organizadas en tres áreas de formación: formación fundamental (FF), formación disciplinar (FD) y formación pedagógica (FP).

Tabla N°2: Líneas formativas y tipología de competencias

| | |
|---|---|
|  FF: Formación Fundamental | <ul style="list-style-type: none"> - Competencias Instrumentales - Competencias de Desarrollo Personal - Competencias de Ciudadanía |
|  FD: Formación Disciplinar | <ul style="list-style-type: none"> - Competencias Básicas - Competencias Artísticas - Competencias Docentes de la Especialidad - Competencias Complementarias |
|  FP: Formación Pedagógica | <ul style="list-style-type: none"> - Competencias Teóricas Fundamentales - Competencias Metodológicas - Competencias de Gestión Escolar |

A su vez, el Plan de Formación contiene la especificación de cada competencia y el campo laboral del futuro egresado. A modo de ilustración, obsérvese las competencias específicas del área pedagógica:

Tabla N°3: Competencias de la formación pedagógica escolar

| |
|---|
| 1. Competencias Teóricas Fundamentales |
| “Reflexionar y analizar críticamente problemáticas y políticas educacionales, estableciendo conexiones con conceptos, teorías y tendencias subyacentes, como fundamento académico de su quehacer pedagógico”. |
| 2. Competencias Metodológicas |
| “Determinar los enfoques metodológicos, ambientes de aprendizaje y recursos para el desarrollo y la evaluación de las acciones pedagógicas, con criterios reformativos, de acuerdo a las características de sus estudiantes”. |
| “Aplicar conocimientos, técnicas y destrezas musicales en la acción pedagógica, coherentemente con una visión transversal de los propósitos educativos y del marco curricular nacional”. |
| “Manejar y administrar en forma efectiva la información actualizada y tecnología de la comunicación, como recursos de enseñanza aprendizaje y construcción del conocimiento”. |
| 3. Competencias de Gestión Escolar |
| “Asumir tareas institucionales en función de la jefatura de curso, el trabajo en equipo y las labores de administración de la docencia, para resolver situaciones propias de su rol de educador”. |

3. Estándares de egreso

Las competencias suponen un *saber-actuar* flexible, en distintos contextos y familias de situaciones, razón por la cual es necesario explicitar los grados de complejidad de las distintas tareas claves a las cuales se verá enfrentado el futuro profesional. Al respecto, se han debido delimitar los estándares de egreso, entendidos como el umbral mínimo de conocimientos teórico-prácticos, capacidades y disposiciones que deberá demostrar un estudiante al momento de terminar sus estudios. A modo de ilustración, el estándar referido a Piano Funcional es el siguiente: *“Ejecuta en el piano partituras orquestales o corales y repertorios simples, armonizaciones tonales con esquemas básicos de acompañamiento, reducciones de piezas a dos o más voces y lecturas musicales con transposición, aplicando en ello los conocimientos teóricos, las destrezas técnicas-motrices básicas y los recursos interpretativos adecuados”*.

Al mismo tiempo, la elaboración de los estándares es el insumo curricular que encauza la construcción del escalamiento de las competencias que configuran la trayectoria de los aprendizajes, es decir, los niveles de desarrollo e hitos claves de control. La articulación entre las competencias y subcompetencias que compromete cada módulo, los elementos de competencias (contenidos) y las condiciones de realización (forma y medio) es un eje clave para establecer los

critérios evaluativos que especifican los logros esperados con sus respectivas rúbricas e instrumentos evaluativos.

4. Estructura curricular

Conforme a la ideología de la educación basada en competencias, cada ramo o asignatura se concibe como un “módulo”, vale decir, una unidad formativa con sentido propio vinculada estrechamente a los requerimientos del perfil de egreso. Las características de cada módulo se especifican en las fichas curriculares de la carrera y su programa de estudio: el *Syllabus*. Este último contiene el detalle de las competencias y subcompetencias (cognitivas, procedimentales y/o actitudinales) que compromete, las unidades de aprendizaje, las estrategias metodológicas y evaluativas, la distribución de los créditos en cuanto a horas de clases presenciales, estudio guiado y/o trabajo autónomo y los recursos necesarios.

Una forma de evaluar la interacción e interdependencia de las variables que influyen en la coherencia del Plan de Formación y su implementación, es la construcción de una matriz de convergencia entre las competencias, las áreas formativas, los módulos y las experticias de los docentes. Esto permite, a su vez, vislumbrar en qué sentido los módulos disciplinares y, especialmente, los pedagógicos contribuyen a fortalecer el desarrollo de las competencias profesionales genéricas declaradas en la FF.

Tabla N°4: Articulación de una competencia básica con los módulos disciplinares

| Área de formación | Tipo de competencia | Módulos que contribuyen | Experticias docentes |
|-----------------------|--|--|---|
| Formación Disciplinar | Competencia básica: “Dominar el Lenguaje Musical como medio de expresión artística, al servicio de su desempeño como intérprete y docente”. | -Lenguaje Musical 1,2,3 y 4 -Lectura de Partituras Vocales -Armonía 1 y 2 -Análisis de la Forma Musical 1,2 y 3 | -Didáctica del lenguaje musical - Teoría y armonía musical - Composición y análisis musical |

La consistencia y pertinencia del proyecto educativo demanda, además, la inclusión de mecanismos de control que permitan ir monitoreando desempeños auténticos, así como el grado de avance y niveles de logros de los aprendizajes integrados. En este sentido, la malla curricular contempla módulos de integración MI y Dic's¹⁰ que operan como una unidad evaluativa, como por ejemplo, la prácticas orquestales/corales, las monitorías de la especialidad, las prácticas pedagógicas, el taller de arreglos musicales, etc.

Otro aspecto inherente a las competencias es la unión contextualizada de teoría y práctica, mediante módulos que propician actividades prácticas, transversales, interdisciplinarias y vinculadas a la comunidad, en especial, el sistema escolar.

5. Implementación de la malla curricular

El marco metodológico que guía el quehacer docente evidencia el profundo impacto que ha tenido la transformación curricular sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y sus actores claves¹¹. Un aspecto esencial es el rol activo y protagónico del discente en la construcción de su propio aprendizaje, secundado por el rol del profesor quien actúa como facilitador y guía, potenciando los desempeños idóneos. Esto se traduce en un repertorio diverso de estrategias didácticas que acogen la pluralidad de estilos y ritmos del aprendizaje, favoreciendo la resolución de conflictos socio-cognitivos desde la interacción o interactividad profesor-alumno y alumno-alumno, sin descuidar los componentes motivacionales, metacognitivos, afectivos y valóricos.

Entre las principales metodologías implementadas por la carrera podemos citar: talleres, tutorías, mapas conceptuales, simulaciones, prácticas artísticas y pedagógicas, debates y dramatizaciones, *master-class*, pasantías, aprendizaje basado en problemas y aprendizaje basado en proyectos.

¹⁰ Módulo Integrado y Desempeño Integrado de Competencias

¹¹ Al respecto la Vicerrectoría de Docencia de Pregrado ha editado dos documentos de divulgación pública: El proceso de transformación Curricular en la Universidad de Talca (2007) y Modelo Educativo, Universidad de Talca (2013).

Un soporte fundamental vinculado al éxito académico de los estudiantes, es la función que cumple la evaluación como referente esencial para la toma de decisiones formativas. Conforme a las características de los métodos y recursos didácticos, en un enfoque por competencia los procedimientos evaluativos deben suscitar condiciones similares a las que se verá enfrentado el futuro egresado en su campo ocupacional, proporcionando evidencias objetivas para la retroalimentación de los aprendizajes.

Desde esta perspectiva, al interior de la Unidad se promueven evaluaciones globales de carácter público que cuentan con la participación de una comisión evaluadora de jueces expertos. Las pautas de observación u otros instrumentos evaluativos son previamente consensuados y se basan en las rúbricas que guían la consecución de los aprendizajes.

Entre los principales procedimientos evaluativos aplicados podemos nombrar: bitácoras, portafolio, audiciones, exámenes orales y escritos, producciones artísticas, desempeños *in situ*, trabajos de investigación, ensayos, autoevaluaciones y co-evaluaciones.

Los estudiantes, por su parte, cuentan con un sistema electrónico que les permite evaluar los módulos cursados durante el semestre, sin perjuicio que se generen oportunidades abiertas de diálogo donde se acogen inquietudes a favor de las mejoras curriculares.

Conclusiones

Diseñar e implementar una carrera de música basada en competencias y, consecuentemente, en la *praxis* reflexiva, implica lograr perpetrar una capacidad autoreguladora mediante una permanente cultura de autoevaluación, sobre todo, porque junto a la apropiación de un nuevo paradigma por parte de todos los agentes involucrados, se debe velar por una coyuntura de factores que son inapelables para la calidad del proyecto educativo, entre ellos, la gestión institucional.

La pertinencia del Plan de Formación exige también ser evaluada a través de vínculos permanentes con la comunidad, ya sea a través de la extensión artística, proyectos sociales,

monitorias instrumentales/corales o prácticas pedagógicas profesionales en el sistema escolar. Estas instancias formativas proporcionan una base actualizada de datos reales respecto a las características del medio laboral que deberá enfrentar el egresado de la carrera, generando una retroalimentación con un alto grado de confiabilidad y certeza de la realidad concreta.

Ciertamente, los años de experiencia atesorada a la fecha denotan que aún permanecen aspectos susceptibles de mejorar. A propósito, el presente año la Universidad de Talca llevará a cabo un proyecto de Armonización Curricular con la finalidad de optimizar la contextualización del programa de Formación Fundamental. Esto posibilitará a la Unidad re-direccionar algunos de los lineamientos formativos de las competencias genéricas en función de la educación musical y la docencia especial.

Por otra parte, entre los desafíos curriculares pendientes se contempla precisar el escalamiento de competencias, a fin de demarcar el perfil de ingreso de un estudiante y la trayectoria que ha de seguir a lo largo de sus etapas formativas. Del mismo modo, ampliar la oferta académica mediante un programa de postgrado tendiente a estimular y consolidar la educación continua.

Referencias bibliográficas

- Irigoyen, J. et al. (2011). Competencias y Educación Superior. *Revista mexicana de investigación educativa*, 16(48), 243 -266
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, 14(3), 503-523.
- Sevillano, M. L. (2005). *Estrategias innovadoras para una enseñanza de calidad*. Madrid: Pearson.

Sacristan, J. (2008). *Educación por competencias: ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.

Tobón, S. (2004). *Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: ECOE.

_____ (2006). *Las competencias en educación superior. Políticas de calidad*. Bogotá: ECOE.

Instrumentation and orchestration: new techniques, new technologies

Felipe Kirst Adami
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
felipekadami@gmail.com

Abstract

This research project intends to expand the opportunities of musical training of undergraduate students of Music, in producing and organizing innovative teaching material in the musical Orchestration area. It may be extended to other areas, at undergraduate, graduate and extension levels, and it also will be made available to the community in general. The project foresees the use of synchronous and asynchronous resources of interaction, which can reflect in the quality of the musical debate and in the construction of musical knowledge and meaning. The generated materials will be interactive and will use information technologies, allowing to work with free software. Some materials have been created in 2012 and are being used in the course of Instrumentation and Orchestration of the Federal University of Rio Grande do Sul (Brazil), where the proponent teaches. The results of their use will be tested in the current semester (2013/I).

Keywords: instrumentation, orchestration, information technologies, music education

Resumen

Este proyecto de investigación tiene la intención de ampliar las oportunidades de formación musical de los estudiantes de pregrado de la Música, en la producción y organización de material didáctico innovador en el área de orquestación musical. Podrá ampliarse a otros ámbitos, tanto a nivel de pregrado, postgrado y extensión, y también se pondrá a disposición de la comunidad en general. El proyecto prevé el uso de los recursos síncronos y asíncronos de interacción, que pueden reflejar en la calidad del debate musical y en la construcción de conocimientos musicales y su significado. Los materiales generados serán interactivas y utilizarán tecnologías de la información, permitiendo trabajar con software libre. Algunos materiales se han creado en el año 2012 y se están utilizando en el curso de Instrumentación y Orquestación de la Universidad

Federal de Rio Grande do Sul (Brasil), donde el autor enseña. Los resultados de su uso se pondrán a prueba en el semestre en curso (2013 / I).

Palabras clave: instrumentación, orquestación, tecnologías de la información, la educación musical

Introduction

The interest in research into Instrumentation and Orchestration has emerged through my teaching practice in the Music Course at UFRGS (Federal University of Rio Grande do Sul). While systematically gathering the materials produced in this area, I felt the increasing need to organize and complement the collection, in view of the present shortage of teaching materials, so as to allow a most effective experience of orchestration in higher education. Due to the difficulty of interaction between undergraduate students and professional symphonic and even nonprofessional orchestras, I started to think about how the students could experience the effects of their orchestrations in this context.

In UFRGS, we do have a Student Orchestra included as four semesters of study in the curriculum of the undergraduate Strings Program, with the occasional participation of a few invited woodwind musicians. However, it's very difficult to work with this orchestra because its purpose is to allow undergraduates to acquire experience in orchestral playing. Furthermore, the orchestra depends on the demand of students in each semester, sometimes resulting in an unbalanced number of instruments. Even in Universities with more professional orchestras, it can be difficult to develop a closer work with students, and generally it is limited to listening to their own orchestrations and assimilate their real effects. Although this is really a good experience, we have to count on the goodwill of these orchestras, and in classes with a lot of students it is very difficult for the orchestra to serve them all. So we wondered: how can we provide good interaction between students and an orchestra? Maybe the best answer to this question is: outside the orchestra! The great development in the field of information technology can provide an excellent medium to develop teaching materials in Orchestration, and the author's experiences in

creating musical examples using sound and musical edition software and in teaching orchestration was the starting point of this research project.

The research was started in the first semester of 2012 and is underway at UFRGS. Its main aims are: to build tables of instrumental techniques, traditional or extended, based on the literature in this field and in musicians' experiences; to build materials, using music and audio editing software and the Internet, generating new possibilities of experiencing instrumentation and orchestration; and to know the extent to which these materials can enhance the learning experiences of undergraduate students, through questionnaires to be administered to students of UFRGS in the first semester of 2013.

Background to the Study

Media resources can aid in the study of Instrumentation and Orchestration. In general, the books in this field are illustrated by a great number of musical scores. This is the common practice since the first great books of this area, such as those by Berlioz (1843) and Rimsky-Korsakov (1964, orig. 1873). At that time, with this kind of books, the students had to go to concerts to grasp their examples. With the great development of media resources by the middle of the XX century, it became easier to listen to this kind of examples, so books like that and newer books, such as Casela and Mortari (1950), Kennan (1952) or even Blatter (1980), could be experienced through recordings in LPs, tapes, and, later, through CDs with recordings of the works used in the book. Currently, the book by Adler (2002) can be purchased with CDs with audio and video recordings containing its examples (ADLER & HESTERMAN, 2002), including some re-orchestrated musical examples, allowing the comparison of different versions.

At the end of XX century, with the emergence of computers, new possibilities of interaction rose in the music area, and some excellent initiatives have been taken in the field of instrumentation. The website "Instrumentation Studies for Eyes and Ears" (FREUND, 2006) presents many technical possibilities and sound qualities of musical instruments, in audiovisual samples integrated with explanatory texts, both being unfolded interactively, through clicks on

different points of a score or simply letting it go. Another excellent website is “Orchestra: a User’s Manual” (HUGILL, 2004), with a large number of audio and video samples about instrumental techniques created for the site, provided with tables or texts, and presenting examples of excerpts of the musical literature.

Still there are many unexplored possibilities in the digital means, which can enhance the students’ skills. In most orchestration books and sites, you can listen to preset audio examples, but you don’t really interact with those. With audio editing software, you can superimpose different tracks of music yourself. This feature can be used to create a multi-track example of instrumental combination. The orchestration student can thus choose his/her own combination of instruments to be superimposed over an orchestral base. In Adler (2002, p. 230-234), there is an example of different possibilities of combination for the opening theme of the first movement of the 8th Symphony (*Unfinished*) by F. Schubert, illustrated with five recordings: the original one, for oboe and clarinet, and other four combinations using flute, oboe, clarinet (in the original octave) and bassoon (one octave down). With audio editing software, these same instruments and registers can be used to create more combinations, simply by superimposing one track of each instrument over an orchestral base track. So, with only one more track, we can experience the combinations that were missing in the examples given. And the student may as well listen to the solo instruments, adding eight new possibilities to the experience. Now, think about how many possibilities are available if we add the high register of flute, oboe and clarinet! Although Adler justifies that the use of this higher octave would diminish the effect of “Schubert’s expansion of register” and “climatic cadence” (ADLER, 2002, p. 234), such experiences of octave doubling can be very useful for teaching purposes, as they allow us to actually listen to how such a doubling would sound regardless of the context, and precisely to understand that, despite a doubling can sound good, it may not sound so good when used in certain contexts.

We can use these kinds of resources even to listen to how an orchestration would sound without one or other strata or instrumental choir, how we can double the instrumental choirs in different ways, and even to apply different dynamic levels to different layers among other possibilities, in a very interactive way.

Methodology

The methodology used in this research includes: a bibliographical review about instrumental techniques used in orchestras, comparing different books on Instrumentation and Orchestration, combined with data collection of composers and performances concerning these techniques, including the exploitation and experimentalism in musical instruments expanding the traditional techniques of the instruments; gathering of orchestral repertoire that can be used to build the teaching materials for the research; building teaching materials based on the bibliographical research and exploration of the instruments, using information technology, mainly musical and sound editing software and virtual orchestras, as well as real recordings of instrumental lines; administration of the built materials and, in sequence, the administration of questionnaires with closed and open-ended questions to undergraduate students of instrumentation and orchestration, to evaluate their use at undergraduate level.

Current state of research

This research is being developed in UFRGS and was expected to be concluded in three years. Its goal is to create and experience teaching materials for all the choir of the orchestra, including interactive audio examples, tables of traditional and extended techniques, and the administration of questionnaires for all the material, as each stage of the building of materials is completed.

In the current stage, three multi-track musical examples have been built: (a) the author's orchestration of the "*Neue Liebslieder Waltz, op. 65, n. 1*", by J. Brahms¹, illustrating the different sections of the orchestra and the choir; (b) different versions of each orchestral section and choir of J. S. Bach's choral "*Befiehl du deine Wege*", which illustrates different arrangements of the same orchestral section and can be combined to reach different colors in combination with another section or with the original choir version; and (c) the opening theme of Schubert's 8th Symphony for flute, oboe and clarinet in two octaves and bassoon one octave lower, and orchestral base. Most of the instrumental tracks were built with software *Nuendo*, using excellent

¹ This example is available on <http://thor.sead.ufrgs.br/objetos/orquestra-virtual/instrumentos.php>, with a tutorial on how to use it in the free software *Audacity 2.0*.

orchestral samples, and the vocal tracks were recorded in studio. But the idea is also to record the instruments in studio, mainly those solo tracks used in combinations, such as the one in Schubert's Symphony, because one can obtain a good result for the orchestral base using orchestral samples.

In addition to the multi-track examples, the building of two tables of techniques, for strings and for woodwinds, is about to be completed. Some material built in the first stage of the research was used to create a website (<http://thor.sead.ufrgs.br/objetos/orquestra-virtual>.) sponsored by the Secretary of Distance Learning (SEAD) of UFRGS. At this and the next semester the research is having the contribution of a fellow undergraduate with a scientific initiation scholarship of CNPQ (scientific research governmental agency).

References

- Adami, F. K. (2012). *Orquestra Virtual UFRGS*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Retrieved from <http://thor.sead.ufrgs.br/objetos/orquestra-virtual>
- Adler, S. (2000). *The Study of Orchestration*. London: W.W. Norton.
- Adler, S. & Hesterman, P. (2000). *Recordings for the study of orchestration*. London: W.W. Norton.
- Berlioz, H. (1843). *Grand Traité d'Instrumentation et d'Orchestration Modernes*. Paris: Schoenenberger.
- Blatter, A. (1980). *Instrumentation and Orchestration*. New York: Macmillann.
- Casella. A & Mortari, V. (1950). *La técnica dell'orchestra contemporanea*. Milano: Ricordi.

Freund, D. (2006). *Instrumentation Studies for eyes and ears*. Bloomington: Indiana University.

Retrieved from <http://www.music.indiana.edu/department/composition/isfee>

Hugill, A (2004). *The Orchestra: A User's Manual*. London: Philharmonia. Retrieved from

<http://andrewhugill.com/manuals>

Kennan, K. W. (1952). *The technique of orchestration*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Rimsky-Korsakov, N. (1964). *Principles of orchestration*. New York: Dover.

Interpretación y vínculo en una orquesta juvenil

María José Jiménez Marticorena
Universidad Academia de Humanismo Cristiano
jimenezmarticorena@gmail.com

Resumen

La presente investigación analiza la relación entre la **emoción** y la enseñanza – aprendizaje de los instrumentos musicales. En este marco general se estudia a una **orquesta juvenil** de la Región Metropolitana. Utilizando metodología cualitativa fenomenológica, analizamos el clima emocional de aula, el tipo de comunicación entre alumnos y profesores, y las emociones reactivas e impersonales que están implicadas en el **proceso de enseñanza – aprendizaje**.

Abstract

This research analyzes the relationship between emotion and the teaching and learning of musical instruments. In this framework we study a youth orchestra in the Capital's Metropolitan Area. Using phenomenological qualitative methodology, classroom emotional climate, type of communication between students and teachers, and impersonal reactive emotions that are involved in the teaching-learning process, are analyzed.

Introducción

Tomando en cuenta el explosivo desarrollo del fenómeno de orquestas juveniles en Chile, es de suma importancia la realización de investigaciones que permitan esclarecer las condiciones metodológicas en que este proyecto se lleva a cabo. Esta investigación busca develar cómo las emociones influyen en el proceso de enseñanza – aprendizaje de un instrumento musical dentro de una orquesta juvenil. Para ello, obtuvimos a través de observación no participante y entrevistas semi-estructuradas a los integrantes de la orquesta, material que analizamos posteriormente.

Este material fue analizado a la luz de la teoría de la educación emocional de Juan Cassasus, entendiendo a las emociones como energía vital, que une los acontecimientos externos con los acontecimientos internos. Se caracterizarían por un componente sensorial y mental que en ocasiones es posible reconocer en el lenguaje, aunque a veces no. Utilizamos también el concepto de comunicación no violenta de Marshall Rosenberg, caracterizada como aquella donde el acto de hablar y escuchar al otro se realiza comprensivamente, conectados con nuestras emociones, permitiendo que aflore nuestra compasión natural. Basándonos en este concepto, nos referimos a una comunicación violenta, cuando no se da esta conexión y comprensión emocional en la comunicación.

Incluimos además un concepto aún no publicado por Cassasus, el de las emociones impersonales. Las emociones a las que habitualmente nos referimos, como el miedo, la rabia, la vergüenza o la alegría son las llamadas emociones reactivas, podemos definir las como emociones que emergen dirigidas a un objeto o persona en particular. Las emociones impersonales, en cambio, no son reacciones del ego (reacción o defensa). En la vivencia de la emoción impersonal no hay una separación sujeto-objeto, por el contrario, está integrado el sujeto con el objeto y eventualmente ocurre una disolución del objeto y el sujeto. Las emociones impersonales están íntimamente ligadas con las emociones estéticas y religiosas.

Otro de los términos que utilizaremos para referirnos a lo que ocurre en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la orquesta juvenil, es el de Clima Emocional, según Juan Casassus en su texto “Aprendizaje, emociones y clima de Aula” (2008) el Clima Emocional es

“... aquello que emerge de la relación entre el profesor y sus alumnos, y de las relaciones que se establecen entre los alumnos”. (Casassus 2008)

Como antecedente que inspira la investigación debemos mencionar la etnografía a la cultura de un conservatorio de Kingsbury.

Discusión

A partir de la observación y de las entrevistas realizadas, se hacen explícitos elementos característicos de la enseñanza de instrumentos musicales y de la práctica orquestal:

- Los instructores de cada instrumento despliegan un repertorio de estrategias de enseñanza – aprendizaje basado en su propia experiencia como estudiantes, sin mayor soporte teórico, es decir, son “profesores espontáneos”. Esta falta de teoría se nota principalmente en lo referido a la pedagogía. En otras palabras, si bien los instructores son buenos intérpretes y se asume que por tanto están capacitados para enseñar a niños y jóvenes, la mayoría de ellos no posee herramientas pedagógicas ni competencias emocionales para saber enseñar.
- En la cultura de la orquesta juvenil, se oponen dos modelos, que a falta de una mejor denominación son llamados “el modelo latino” y el “modelo anglosajón”. El enfrentamiento de dos modelos de formación, uno con abundancia de contenidos conceptuales (modelo latino) y el otro con énfasis en los contenidos procedimentales y actitudinales, como el modelo Anglo, genera tensión dentro de la Orquesta Juvenil, ya que no todos los instructores adhieren completamente al modelo Anglo.
- Los alumnos están sometidos a una tensión permanente entre la idea de ya pertenecer a una casta privilegiada (los profesionales de la música docta) y la duda sobre si reúnen las condiciones necesarias para dedicar su vida a la interpretación (duda alimentada por los juicios negativos que reciben sobre su desempeño y su falta de cualidades personales).
- La emoción está presente en dos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje. En el vínculo que se genera entre profesor y alumno, siendo en este caso emociones reactivas que forman parte del clima emocional. Y en la interpretación, emergiendo como emoción impersonal en el interprete.

Conclusiones

Una de las conclusiones más valiosas a la que hemos llegado es que el clima emocional incide directamente en el proceso de enseñanza – aprendizaje de los instrumentistas. Por ejemplo, los alumnos que sienten miedo durante los ensayos sufren un deterioro de su capacidad de

interpretación. La manifestación corporal del miedo (manos sudorosas, respiración agitada, tensión muscular) interfiere con las emociones que deberían sentirse y expresarse durante la interpretación, como nos señala una alumna en entrevista:

“... pero así como empieza a retar a todos, empieza a achacar el ánimo y pierde todo el sentido musical del funcionamiento de una orquesta. Como el *feeling* que te da ver, cuando se está haciendo música si ya estoy choriado ya no es lo mismo, no vai a entregar, no vai a tener las mismas energías, las mismas ganas, ya vai a estar en otra así”. (Alumna, 2012)

Además de miedo, es habitual que en el clima emocional exista rabia, vergüenza, culpa y otras emociones reactivas displacenteras que no permiten la emergencia de las emociones impersonales asociadas a la interpretación musical.

Un clima emocional desfavorable también influye en la capacidad de concentración, motivación y disciplina. Factores fundamentales en cualquier estudio, pero críticos en una disciplina tan exigente como la práctica orquestal.

Respondiendo nuestra pregunta de investigación sobre la influencia de la emoción en el proceso de enseñanza-aprendizaje de un instrumento musical, en el contexto de la orquesta juvenil, podemos afirmar que esta ocurre de diversas maneras:

- A través de la relación docente – alumno: la emoción es el principal factor que genera el clima de aula, que a su vez repercute positiva o negativamente en el aprendizaje.
- En la motivación: esta influye directamente en la capacidad de concentración y disciplina de los alumnos en el estudio personal en casa y durante los ensayos.
- En la interpretación musical: Las emociones reactivas surgidas del vínculo permiten o dificultan la aparición de emociones impersonales durante la interpretación. Emociones que son la energía, que es a la vez fuente de motivación, creatividad y recompensa de los jóvenes intérpretes.

Referencias bibliográficas

Casassus, J. (2008). *Aprendizaje, emociones y Clima de aula*. Documento Diplomado Educación Emocional.

_____ (2009). *La Educación del Ser Emocional*. Ed. Índigo/Cuarto Propio.

Kingsbury, H. (1988). *Music, talent and performance: a conservatory cultural system*. Philadelphia: Temple University Press.

It's child's play: playing with electronic music toys during the first years of life

Eugenia Costa-Giomi
University of Texas – Austin
costagiomi@austin.utexas.edu

Abstract

Toys with electronic sounds and music are widely present in the everyday experience of infants and young children (Bartel & Cameron, 2007; Ilari, 2011; Young, Street & Davies, 2006; Young, 2009). From crib mobiles to interactive activity tables, music in pre-programmed formats can be heard from numerous and varied sources in infants' environments. Compared to previous generations, young children today hear music that differs not only in its content but also in its source of production, mode of transmission and integration with other activities or social contexts (Young, 2009).

Commercial music products for infants put recorded melodies literally within baby's reach, with the potential for repeated experience with certain music. They offer listening experiences in an interactive medium characterized by a combination of sound with tactile, visual, graphic and word label information. Although digital technologies and electronic music toys are prevalent beginning in infancy, we know little about how sound- and light-making, interactive devices are integrated into children's learning and development.

The purpose of this presentation is to discuss the musical experiences of young children afforded by electronic music toys. Of particular interest is the analysis of the interactions between parents and children elicited by the toys and the musical and nonmusical learning opportunities they provide. The presentation will be based on a review of the literature, the observations of child-parent interactions in play situations at home and in a laboratory setting, and the responses of parents regarding the use of such toys by their young children and their educational value.

Summary of review of literature

Windows onto the everyday music experiences of toddlers and preschoolers have highlighted children's experience with music mediated through television, video games and other multimedia (Gillen & Young, 2007; Lamont, 2008). A time-sampling research study in the U.K. indicated that 3- to 4-year olds hear music during 80% of the day, and that the majority of music episodes involved listening to recorded music at home (Lamont, 2008). Music participation with digital technologies in the home was equally salient in the case studies of 2.5-year-olds in other parts of the world (Gillen & Young, 2007). Although it seems that electronic music toys and screen media extend and supplement children's everyday domestic music experiences (Gillen & Young, 2007), the selection of music presented in toys, CDs, and DVDs designed specifically for young children has been criticized (Brooks, 2012; Merkow & Costa-Giomi, 2013).

Infants' early encounters with recorded music commonly involve commercially produced and "developmentally-appropriate" resources intended just for them. In addition to conventional CD formats, music for babies rings out from jumpers, mobiles, games and toys like the *Takealong Tunes*, a baby's version of an MP3 player that provides baby-friendly classical masterpieces on-the-go (Baby Einstein, 2012). From the small start-up of *Baby Einstein* in 1997, the sales of multimedia for infants has boomed over the last couple of decades. Commercial brands such as *Leapfrog* and *Brainy Baby* have joined *Baby Einstein's* target market; all of these companies appeal to the needs of parents with very young children (Hughes, 2005; Khermouch, 2004). The marketing messages of baby multimedia often highlight the value of the music and its potential to teach musical understanding (Amazon.com, 2012; Baby Einstein, 2012). Equally present are messages on utilitarian, non-musical functions of music, with proposed benefits such as nurturing creativity, enriching children's lives (Baby Einstein, 2012), and stimulating cognitive development (The Brainy Guide for Parents, 2012). Previous research indicates that parents of young children catch on and agree with these messages. Mothers and fathers of infants value music as a means to entertain, soothe and stimulate, as well as to promote development in other domains (Ilari, Moura & Bourscheidt, 2011; Sims & Udtaisuk, 2008; Young, Street & Davies, 2006).

When it comes to the musical experiences of infants specifically, researchers have relied on information from parent questionnaires or interviews. Their reports confirm that infants in many countries experience music through digital and multimedia formats (DeVries, 2007; Ilari, et al., 2011; Young, et al., 2006). Positive perceptions of infants' electronic music toys emerge from parents' enthusiastic descriptions of the toys and their multiple functions (Merkow, 2012; Young, 2008). At the same time, some parents choose to avoid the noise of the toys, and others express concern that they may over-stimulate the infant (Merkow, 2012). Research suggests that some parents use commercial music DVDs or toys as a temporary babysitters for the child (DeVries, 2007; Ilari et al, 2011) or that parents may view them as a substitute for their own lack of musical ability (DeVries, 2007). Parents' decisions to purchase music resources may be motivated by pressure to adhere to societal expectations and purchase products endorsed by experts (Ilari, et al., 2011; Young et al., 2006).

Among music educators, opinions on the value of electronic music toys in early childhood vary considerably (Campbell, 1998; Campbell & Lum, 2007; Kersten, 2006; Levin & Rosenquest, 2001; Marsh, 2002; Nardo, 2008; Young, 2007; Young, 2008). Kersten (2006) and Nardo (2008) offer recommendations on the use of music technology for preschoolers but do not address the age group of infants. For preschool teachers, Kersten encourages selection of digital instruments or toys that play tunes "of musical value" and are within children's singing range (2006, p. 18).

Susan Young contributes literature to the field that reflects upon the presence and role of digital music products in early childhood (2007, 2008, 2009; Young et al., 2006). She suggests that the multi-modal functions in digital toys match young children's multi-modal, imaginative nature of engagement. Additionally, she proposes that toys with digital technologies allow children to engage their attention flexibly and interact with the dynamic "mosaic of overlapping and non-linear information" typical of the digital world (2007, p. 325). For example, toys such as a toddler's play cell phone afford opportunities for self-initiation, autonomy and control on the part of the child (Young, 2007). Other authors agree with Young in the sense that electronic toys enrich children's play, and that these devices appropriately reflect the present technology- and media-rich culture (Campbell, 1998; Campbell & Lum, 2007; Marsh, 2002). On the other hand,

Levin and Rosenquest (2001) express concern for electronic talking, sounding, and moving toys. They argue that such products limit a child's creativity and detract from quality social and verbal interactions between children and adults. These strong opinions about the benefits and risks of electronic music toys and devices are generally lacking empirical evidence. In this chapter we will present original data gathered to explore these concerns.

Observation of young children and their parents at play

As an early childhood music teacher, I am especially interested in the use of music and music devices created specifically for young children. I have observed young children's play with music toys and music devices as well as children's interactions with their parents in a variety of play situations. My goal has been to understand how the use of such electronic music devices affects musical development and the music experiences of children. The following questions have guided my work: In what ways do young children interact with recorded music, music toys, and music electronic devices? How do parents interact with their children in the presence of such devices? How does marketing impact parents' opinions and use of music resources specifically design for young children?

During the last two years, I have completed a series of studies on infants' attention to "baby music," (Merkow & Costa-Giomi, 2013), parental opinions of such music (Merkow 2012), infants' attention to audio and audiovisual singing (Costa-Giomi, 2013; Costa-Giomi & Ilari, in press), and young children's interactions with commercial music toys designed specifically for them (Merkow, 2013; Merkow & Costa-Giomi, in progress). In this presentation, I will discuss the observations I gathered from these studies as well as those from two ongoing projects.

The two current projects (to be completed May 31 2013) consist of observing young children and a parent playing with selected music toys, including the Munchkin Mozart Magic™ Cube (i.e., Cube). One of the projects is based on YouTube videos depicting young children playing with the Cube at home. The second one, is based on observations of play sessions of 6- to 24-month-olds provided with three versions of the Cube (fully functional, lights disabled, sound

disabled) as well as other music toys and instruments. The interviews with the parents of children participating in the second project provide a rich contextual setting for the understanding of the educational uses of electronic music toys in early childhood.

During the presentation, I will show videos collected as part of these two projects to illustrate how children and their parents engage in music and nonmusic play with electronic music devices. I will also present narratives of selected parent-child dyads interactions during music play. By sharing my experiences with parents and young children, I hope to show the importance of the context of early childhood music education in modern households. Ultimately, I intend to raise questions about the pedagogical uses of music toys and electronic devices as described in marketing and publicity campaigns.

References

Baby Einstein: “Product List” (2012). Retrieved from http://www.babyeinstein.com/en/products/product_list/?state=theme&subState=music

Bartel, L. & Cameron, L. (2007). Conditions of learning. In Smithrim, K. & Upitis, R. (Eds.), *Listen to their voices: Research and practice in early childhood music* (57-86). Toronto: Canadian Music Educators’ Association.

Brooks, W. (2012, July). An introductory analysis of music in infant-directed media. In Niland, A. & Rutkowski, J. (Eds.), *Proceedings of the International Society for Music Education: Early childhood commission seminar (3-9)*. Presented at the *Passing on the flame: Making the world a better place through music*, Corfu, Greece.

- Campbell, P. S. (1998). *Songs in their heads: Music and its meaning in children's lives*. New York: Oxford University Press.
- Campbell, P. S. & Lum, C-H. (2007). Live and mediated music meant just for children. In Smithrim, K. & Upitis, R. (Eds.), *Listen to their voices: Research and practice in early childhood music* (319-329). Toronto: Canadian Music Educators' Association.
- Costa-Giomi, E. (2013, March). *Mode of presentation affects infants' preferential attention to music and speech*. International Symposium for Research in Music Behavior. Seattle: WA.
- Costa-Giomi, E. & Ilari, B. J. (in press). Infants' preferential attention to sung and spoken stimuli. *Journal of Research in Music Education*.
- DeLoache, J. S. et al. (2010). Do babies learn from baby media? *Psychological Science*, 21(11), 1570–1574.
- DeVries, P. (2007). The use of music CDs and DVDs in the home with the under-fives: what the parents say. *Australian Journal of Early Childhood*, 32(4), 18–21.
- Flowers, P. J. (1983). The effect of instruction in vocabulary and listening on nonmusicians' descriptions of changes in music. *Journal of Research in Music Education*, 31(3), 179–189.
- Gillen, J. & Young, S. (2007). Toward a revised understanding of young children's musical activities: reflections from the "day in the life" project. *Current Musicology*, 84, 79-95.
- Gothie, S. C. (2006). *"Great Minds Start Little": Unpacking the Baby Einstein phenomenon*.

(Thesis, Bowling Green State University). Retrieved from
http://etd.ohiolink.edu/view.cgi?acc_num=bgsu1162674582

Houston-Price, C. & Nakai, S. (2004). Distinguishing novelty and familiarity effects in infant preference procedures. *Infant and Child Development*, 13(4), 341–348.

Hughes, P. (2005). Baby, it's you: International capital discovers the under threes. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 6(1), 30-40.

Ilari, B. (2011). Twenty-first century parenting, electronic media and early childhood music. In Burton, S. L., & Ebooks Corporation Limited (Ed.), *Learning from Young Children Research in Early Childhood Music*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishing Group, Inc.

_____ (2002). Music perception and cognition in the first year of life. *Early Childhood Development and Care*, 172(3), 311-322.

_____ (2005). On musical parenting of young children: musical beliefs and behaviors of mothers and infants. *Early Child Development & Care*, 175(7/8), 647–660.

Ilari, B., Moura, A. & Bourscheidt, L. (2011). Between interactions and commodities: musical parenting of infants and toddlers in Brazil. *Music Education Research*, 13(1), 51–67.

Ilari, B. & Polka, L. (2006). Music cognition in early infancy: infants' preferences and long-term memory for Ravel. *International Journal of Music Education*, 24(1), 7–20.

Ilari, B. & Sundara, M. (2009). Music listening preferences early in life. *Journal of Research in Music Education*, 56(4), 357-369.

- Johnson-Green, E. & Custodero, L. (2002). The toddler top 40: Musical preferences of babies, toddlers, and their parents. *Journal of Zero to Three*, 23(1), 47-49.
- Kersten, F. (2006). Inclusion of technology resources in early childhood music education. *General Music Today*, 20(1), 15-28.
- Khermouch, G. (2004). Brainier Babies? Maybe. Big Sales? Definitely. *BusinessWeek*, 3865, 34.
- Kline, S. (1998). The making of children's culture. In Jenkins, H. (Ed.), *The children's culture reader* (95-109). New York: New York UP.
- Kuhl, P. K., Tsao, F-M. & Liu, H-M. (2003). Foreign-language experience in infancy: Effects of short-term exposure and social interaction on phonetic learning. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 100(15), 9096 –9101.
- Lamont, A. (2008). Young children's musical worlds: Musical engagement in 3.5-year-olds. *Journal of Early Childhood Research*, 6(3), 247–261. doi:10.1177/1476718X08094449
- Levin, D. E. & Rosenquest, B. (2001). The increasing role of electronic toys in the lives of infants and toddlers: Should we be concerned? *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(2), 242–247.
- Marsh, J. (2002). Electronic Toys: why should we be concerned? A response to Levin & Rosenquest. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 3(1), 132–138.
- Merkow, C. (2012, November). “*Music re-orchestrated for little ears*”: *Investigating commercial music for babies*. Paper presented at AGEMS symposium, The University of Texas at Austin, Texas.

Merkow, C. H. (2013, Feb). Presented at the meeting of the Texas Music Educators Association, San Antonio: TX.

Merkow, C. H. & Costa-Giomi, E. (2013). Infants' attention to synthesized baby music and original acoustic music. *Early Child Development and Care*. doi:10.1080/03004430.2013.772993

Minks, A. (2002). From children's song to expressive practices: Old and new directions in the ethnomusicological study of children. *Ethnomusicology*, 46(3), 379–408.

Morgan, G., Killough, C. M. & Thompson, L. A. (2011). Does visual information influence infants' movement to music? *Psychology of Music* (Online, 20 December 2011).

Munchkin Mozart Magic Cube. (2012). Retrieved from <http://www.amazon.com/Munchkin-3101-Mozart-Magic-Cube/dp/B00004TFLB>

Munchkin (2012). Munchkin Mozart Magic Cube [Digital music toy]. North Hills, California.

Nardo, R. (2008). Music Technology in the Preschool? Absolutely! *General Music Today*, 22(1), 38–39.

Payne, K. J. & Ross, L. M. (2010). *Simplicity parenting: Using the extraordinary power of less to raise calmer, happier, and more secure kids*. Ballantine Books.

Rockabye Baby: Lullaby renditions of baby's favorite rock bands. (2012). Retrieved from <http://www.rockabyebabymusic.com/>

- Roulston, K. (2006). Qualitative investigation of young children's music preferences. *International Journal of Education and the Arts*, 7(9). Retrieved from <http://ijea.asu.edu/v7n9/>
- Sims, W. L. (1986). The effect of high versus low teacher affect and passive versus active student activity during music listening on preschool children's attention, piece preference, time spent listening, and piece recognition. *Journal of Research in Music Education*, 34(3), 173–191.
- Sims, W. L. & Nolker, D. B. (2002). Individual differences in music listening responses of kindergarten children. *Journal of Research in Music Education*, 50(4), 292-300.
- Sims, W. L. & Udtaisuk, D. B. (2008). Music's representation in parenting magazines. *UPDATE: Applications of Research in Music Education*, 26(2), 17–26.
- Standley, J. M. & Madsen, C. K. (1990). Comparison of infant preferences and responses to auditory stimuli: Music, mother, and other female voice. *Journal of Music Therapy*, 27(2), 54–97.
- Target: "B. Meowsic Keyboard" (2012). Retrieved from http://www.target.com/p/b-meowsic-keyboard/-/A-12026417#?lnk=sc_qi_detailbutton
- The Brainy Company. (2011). *Brainy Baby Guide for Parents*. Retrieved from <http://www.thebrainystore.com/parents/resources.html>
- Thomas, S. G. (2007). *Buy, buy baby: How consumer culture manipulates parents and harms young minds*. Boston: Houghton Mifflin.

- Trainor, L. J., Marie, C., Gerry, D., Whiskin, E. & Unrau, A. (2012). Becoming musically enculturated: effects of music classes for infants on brain and behavior. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1252(1), 129–138.
- Trainor, L. J., Wu, L. & Tsang, C. D. (2004). Long-term memory for music: Infants remember tempo and timbre. *Developmental Science*, 7(3), 289-296.
- Trehub, S. E. (2006). Infants as musical connoisseurs. In McPherson, G. (Ed.), *The child as musician: a handbook of musical development*. New York: Oxford University Press.
- Trehub, S. E. (2001). Musical predispositions in infancy. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 930(1), 1–16.
- Trehub, S. E., Endman, M. W. & Thorpe, L. A. (1990). Infant's perception of timbre: Classification of complex tones by spectral structure. *Journal of Experimental Child Psychology*, 49, 300-313.
- Valerio, W. H., Seaman, M. A., Yap, C. C., Santucci, P. M. & Tu, M. (2006). Vocal evidence of toddler music syntax acquisition: A case study. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 170, 33–45.
- Young, S., Street, S. & Davies, E. (2006). *Music one-to-one: A report*. Retrieved from <http://education.ex.ac.uk/music-one2one>
- Young, S. (2007). Digital technologies and music education. In Smithrim, K. & Upitis, R. (Eds.), *Listen to their voices: Research and practice in early childhood music* (330-343). Toronto: Canadian Music Educators' Association.

Young, S. (2008). Lullaby light shows: everyday musical experience among under-two-year-olds. *International Journal of Music Education*, 26(1), 33–46.

Young, S. (2009). Towards constructions of musical childhoods: Diversity and digital technologies. *Early Childhood Development and Care*, 179(6), 695-705.

La consolidación de la memoria de procedimientos durante el sueño en niños estudiantes de piano

Martha Gómez Gama
marthagomezdecham@mail.com

Claudia R. Rocha Torres
estudiodepianocr@yahoo.com.mx

Iris Ojeda Gante

Resumen

Trabajo que se presenta para ser considerado en comunicación de trabajos de investigación. El objetivo de esta investigación se centra en buscar la relación entre el sueño y la memoria de procedimientos evaluada a través de varias ejecuciones de secuencias pianísticas sencillas en 4 niños de 8 y 10 años de edad, todos ellos estudiantes de piano de nivel inicial e intermedio del Estudio de piano “Claudia Rocha” de la Ciudad de México.

El sueño es un proceso activo del sistema nervioso central que está asociado con una respuesta y reorganización de la actividad neuronal. (Hobson & Pace-Schott, 2002). El sueño se clasifica en sueño sin movimientos oculares rápidos (no MOR,) y el sueño con Movimientos Oculares Rápidos (MOR); éste último se caracteriza porque en él ocurren los sueños o pesadillas, con pérdida total de la actividad muscular. Una de las teorías más importantes de la última década dice que el sueño Mor ayuda a la consolidación de la memoria, (Walker, M:P., & Stickgold, R. , 2004), específicamente la memoria de procedimientos. (Payne, 2011). La memoria como tal es un proceso cognitivo, los recuerdos se producen por variaciones de la sensibilidad de transmisión de una neurona a la siguiente, las cuales generan nuevas vías llamadas huellas de memoria, que la mente activa para reproducir los recuerdos. (Ortega-Loubon, 2010). La clasificación más popular de la memoria la tipifica como declarativa y no declarativa. (Squire, L

& Zola, S, 1996) (Tulving, 1985). La no declarativa incluye la memoria de procedimientos, tales como el aprendizaje de acciones, hábitos y habilidades, (Walker, M:P., & Stickgold, R. , 2004), el tocar el piano representa un ejemplo de memoria de procedimientos. Se considera la consolidación de la memoria como el mecanismo a través del cual las habilidades motoras y otros recuerdos son codificados y refinados, resultados de la resistencia a la interferencia y al olvido. (Walker, 2005) (Walker, M:P., & Stickgold, R. , 2004).

La relación entre el sueño y la memoria de procedimientos se observó a través de evaluar cambios conductuales al comparar ejecuciones de secuencias pianísticas (test y post-test) con periodos de sueño y sin sueño entre las ejecuciones, realizadas en la Estudio de piano “Claudia Rocha” de la Ciudad de México. Las ejecuciones fueron evaluadas por dos pianistas profesionales profesoras de la Escuela Nacional de Música de la UNAM.

El estudio realizado está limitado al número de niños de las familias que dieron su consentimiento para participar y estuvieron de acuerdo en seguir el horario de las pruebas con los periodos de sueño o sin sueño. En los resultados de las pruebas de los niños de nivel intermedio no hubo diferencias significativas al tocar después de dormir. Lo anterior se pudiera explicar a que la experiencia al estudiar el piano les da una ventaja desde el principio; en cambio, en el grupo de los niños de nivel básico mostraron mejoras en las pruebas después de dormir. Sin embargo, no se puede decir que ocurrieron cambios significativos por lo que no se puede afirmar que el sueño mejora la memoria de procedimientos en niños estudiantes de piano principiantes. En etapas futuras de la investigación se realizarán pruebas utilizando electroencefalogramas y polisomnógrafos en una clínica de sueño, con un número mayor de participantes. Actualmente se realiza el estudio con adolescentes en del programa Técnico Superior en Música de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. En caso de ser aceptado el trabajo se incluirán los resultados obtenidos en Tabasco a este estudio.

Referencias bibliográficas

- Cash, C. D. (2009). Effects of early and late rest intervals on performance and consolidation of a keyboard sequence. *Journal of Research in Music Education*, 57, 252-266.
- Diekelmann, S., Wilhelm, I. & Born, Jan. (2009). The whats and whens of sleep-dependent memory consolidation. *Sleep Medicine Reviews*, 13, 309–321.
- Duke, R. A., Cash, C. D. & Allen, S. E. (2011). Focus of attention affects performance of motor skills in music. *Journal of Research in Music Education*, 59, 44-55.
- Duke, R. A., Allen, S. E., Cash, C. D. & Simmons, A. E. (2009). Effects of early and late rest breaks during training on overnight memory consolidation of a keyboard melody. *The Neurosciences and Music III: Disorders and Plasticity: Annals of the New York Academy of Sciences*, 1169, 169-172.
- Duke, R. A. & Davis, C. M. (2006). Procedural memory consolidation in the performance of brief keyboard sequences. *Journal of Research in Music Education*, 54, 111-124.
- Kopasz, M., Loessl, B., Hornyak, M., Riemann, D., Nissen, C., Piosczyk, H. & Voderholzer, U. (2010). Sleep and memory in healthy children and adolescents. *Sleep Medicine Reviews*, 14, 167–177.
- Lewis, P., Coucha, T. & Walker, M. (2011). Keeping time in your sleep: Overnight consolidation of temporal rhythm. *Neuropsychologia*, 49, 115-123.
- McGaugh, (2000). Memory a century of Consolidation. *Science*, 14, 287(5451), 248-251.

- Ohayon, M. M., Carskadon, M. A., Guilleminault, C. & Viteillo, M. V. (2004). Meta-analysis of quantitative sleep parameter from childhood to old age in healthy individual; developing normative sleep values across the human lifespan. *Sleep*, 27, 1255-73
- Ortega Loubon, C. & Franco, J. C. (2010). Neurofisiología del aprendizaje y la Memoria. Plasticidad Neuronal. *Archivos de Medicina*, 6(1).
- Payne, J. (2011). Learning, Memory, and Sleep in Humans. *Sleep Med Clin*, 6, 15-30.
- Simmons, A. L. (2011). Distributed practice and procedural memory consolidation in musicians' skill learning. *Journal of Research in Music Education*, 59, 1-12.
- Simmons, A. L. & Duke, R. A. (2006). Effects of sleep on performance of a keyboard melody. *Journal of Research in Music Education*, 54, 257-269.
- Stickgold, R. & Walker, M. (2007). Sleep-dependent memory consolidation and reconsolidation. *Sleep Med*, 8, 331-343.
- Tulving, E. (1985). Memory and consciousness. *Canadian Psychologist*, 25, 1-12.
- Walker, M. (2008). Sleep-Dependent Memory Processing. *Harvard Review of Psychiatry*, 16 (5), 287-298.
- Walker, M. (2005). A refined model of sleep and the time course of memory formation. *Behavioral and Brain Sciences*, 28, 51-104.
- Walker, M. & Stickgold, R. (2004). Sleep-Dependent Learning Review and Memory Consolidation. *Neuron*, 44, 121-133.

Walker, M., Brakefield, T., Hobson, J. & Stockgold. (2003). Dissociable stages of human memory consolidation and reconsolidation. *Nature*, 425(6958), 616-20.

Walker, M., Brakefield, T. & Morgan, A. (2002). Practice with sleep makes perfect; sleep dependent motor skill learning. *Neuron*, 35, 205-11.

La educación musical en Chile durante el siglo XIX: El caso del Seminario Conciliar de Santiago.

Fernanda Vera Malhue
Universidad de Chile
fda_vera@yahoo.es

Resumen

La educación musical durante el siglo XIX en Santiago de Chile como universo de estudio histórico es central a la hora de comprender procesos de estructuración y cambio de la disciplina. La información que nos entrega la historiografía musical chilena en el ámbito referente a la educación musical durante el siglo XIX no es muy abundante (Pereira 1957, Zapiola 1945, Graham 2008, Muñoz 1918, Labarca 1938, Pedemonte 2008). La democratización y sistematización reciente de Archivos Musicales (Izquierdo et al. 2011, Vera et al. 2012, Rondón et al. 2013) ha permitido aportar información complementaria a la ya existente y generar pensamiento crítico al respecto. Este proceso ha requerido, necesariamente, una contextualización histórico-social del período (Serrano 2008), considerando fuentes no tradicionales, para comprender la recurrencia de las prácticas, objetivos, contenidos y el repertorio interpretado, y así poner en relieve prácticas y repertorios desconocidos u olvidadas por la historiografía tradicional.

Esta comunicación pretenderá aportar reflexiones que nos ayuden a responder preguntas como ¿Cómo era la educación musical en el siglo XIX? ¿Qué importancia le daban a la asignatura? ¿Invertían recursos en ella? ¿Afecta la inversión económica institucional en el devenir de la educación musical? ¿Las competencias de los profesores de la época respondían a la demanda institucional? Este ejercicio de revisión histórico de la disciplina se hace necesario en un momento en que la educación hace crisis, para así contar con mayores herramientas de comprensión e intentar aportar en un presente globalizado y complejo.

Palabras clave: Educación musical, historia, siglo XIX, Seminario Conciliar, archivos musicales.

Abstract

Musical education during the 19th Century in Santiago de Chile is central to the understanding of the structure and changes in the processes of the discipline, from a global historical perspective. The information given to us by Chilean musical historiography relating to music education during that time is not very abundant (Pereira 1957, Zapiola 1945, Graham 2008, Muñoz 1918, Labarca 1938, Pedemonte 2008). Democratization and recent systematization of different music archives (Izquierdo et al., 2011, Vera et al., 2012, Rondon et al. 2013) has allowed us to provide more information and develop new ways of thinking about it in critical perspectives. It has been a necessity for this project to give the social and historical context a proper frame (Serrano 2008), considering non-traditional sources. In that way, it's possible to understand the recurrence of practices, interests, contents and the repertoire performed, and thus highlight practices and music unknown or neglected by traditional musicological perspectives.

This paper will seek to provide insights that help us with different problems, such as nineteenth-century music practices. Are they related to the current ones? Do they carry out the objectives of a certain vision? Does the institution invest in the future of music education from an economical point of view? Are the results proportional to the investment? And within a given context: Is the training of teachers directly related to the skills they will develop in students? This historical review on the subject is necessary in a time when musical education makes crisis, therefore providing better tools for our understanding of the subject, trying to contribute to our global and complex present times.

Keywords: Music education, History, XIX century, Seminario Conciliar, musical files.

Antecedentes generales

Durante la colonia la educación no fue un elemento primordial para la monarquía española. Por esto, durante este período y aún a comienzo de la república, la institución educativa por excelencia fue la iglesia católica a través de las diversas órdenes religiosas.

La sistematización de la enseñanza, cuyo objetivo principal fue la lecto-escritura, se produjo paulatinamente a comienzos de la república y vino de la mano del ideal ilustrado. Sin embargo, la carencia de un profesorado idóneo y una infraestructura adecuadas tuvo como resultado que dicho proceso fuese lento y azaroso. En consecuencia, la enseñanza artística fue marginal y secundaria, tomándose como prioridad la enseñanza del dibujo, por su aporte al ideario de “progreso” de la nación. En este momento, la educación musical, se ligó a las altas clases sociales como símbolo de prestigio y complemento a una educación esmerada. De ahí la denominación de ramo de “adorno”.

El fenómeno de la educación musical en Chile durante el siglo XIX puede observarse desde distintos puntos de vista. Como formación particular, con profesores a domicilio, donde actuó como medio de distinción y pertenencia social. Desde el punto de vista de la educación formal en establecimientos educacionales públicos, ligados al sistema docente del estado, y privados, la mayoría de estos últimos asociados a la iglesia católica; finalmente, como formación profesional en el Conservatorio Nacional de Música.

La educación musical tardó en entrar al currículum establecido formalmente en el siglo XIX, sin embargo, la praxis de la música sí estuvo muy extendida y no se concebía acto público, ceremonia religiosa, tertulia ni chingana sin música. La música generaba entusiasmo, y pese a que se creía que su desarrollo estaba en sus albores (Zapiola 1945, Pedemonte 2008), en vista de nuevos antecedentes podemos decir que el quehacer musical del siglo XIX, y específicamente la historia de la educación musical, puede enriquecerse y aportar nuevas luces en la actualidad.

La educación musical dentro de la educación formal durante el siglo XIX en Santiago de Chile

Aquí debemos distinciones entre, educación primaria y secundaria, así como entre educación privada y el sistema docente del estado.

La educación musical dentro de la educación primaria y secundaria, en los colegios privados, siempre estuvo relacionada a un estrato social alto, la aristocracia terrateniente, quienes desde la Colonia buscaron una educación exclusiva y que se dio mayormente al alero de la iglesia católica y sus diversas órdenes religiosas.

Numerosas referencias señalan que los colegios privados contaron desde inicios de la república con clases optativas de canto y piano, como complemento a una formación esmerada y cuyo objetivo fue que los alumnos pudiesen realizar presentaciones musicales vocales e instrumentales en público, con diversos motivos como las solemnes entregas de premios. Esto último, constituía un símbolo de prestigio para apoderados y alumnos, por lo que, cada colegio se esmeró en contar con los profesores más reputados.

Como ejemplo, señalamos dos colegios de la época. El colegio de Fanny Delauneux en 1828 incluyó el estudio del clave y del canto a cargo de Federico Wulfing (Labarca 1939), y el Colegio Versin que en su entrega de premios de 1832 incluyó música vocal e instrumental interpretada por las alumnas, ambas materias a cargo de José B. Alzedo.

La primera noticia referente a la música como materia formal de estudio data de enero de 1831 cuando se publica la labor educativa del año anterior, allí aparecen dos ramos: Música vocal y Música Instrumental, correspondientes al Colegio Santiago y al Liceo Chile (Labarca 1939).

En 1888, gracias a la Exposición Nacional, se realizó un catastro que arrojó los siguientes resultados: los colegios que impartían ramos musicales se encontraban de preferencia en Santiago, y tenía primacía la enseñanza de canto y piano, seguida de clases de violín. Los colegios nombrados eran: los Padres Franceses, San Ignacio, Santiago College, Colegio Radford, y el Colegio Alemán.

Dentro del Sistema Docente del Estado, la enseñanza de la música fue más dificultosa debido a la carencia de recursos y de la noción de la importancia de la misma. En la educación primaria, sufrió un desarrollo más tardío que en la secundaria, y sólo logró constituirse como objeto formal de estudio avanzado el siglo XIX, y consistió en un ramo práctico basado en la

repetición y memorización de un repertorio. En 1869 el intendente Valdés Vijil aprobó el Reglamento de Régimen Interno donde se ordenaba la enseñanza de la música vocal y la Gimnasia para las escuelas de ambos sexos (Muñoz 1919).

Pese a esta iniciativa, los autores señalan (Muñoz 1919, Labarca 1939) que los profesores no prestaban demasiada atención a la enseñanza de la música puesto que nada los obligaba a hacer la clase. Pero pensamos que las causas de esta indiferencia radicaban en el desconocimiento de la materia, por no haber recibido la clase en la Escuela Normal o haberse formado en un repertorio para adultos, pero inapropiado para niños: solfeos, himnos varios (Nacional, a San Martín, a O'Higgins, a la Bandera, la Canción de Yungay), y algunas canciones del repertorio de los profesores. Pese a lo anterior, las autoridades querían música en los actos, por lo que mandaban con antelación a la celebración de cada fiesta una orquesta de músicos profesionales, o un profesor de música, para que preparase el repertorio a interpretar (Muñoz 1919).

Durante el Congreso Pedagógico de 1889 José Abelardo Núñez se interesó y abogó por la inserción definitiva de la enseñanza de la música en las escuelas. Se concluyó que dicha enseñanza se centraría en el canto, de himnos sencillos y canciones de temáticas infantiles relacionadas con las ocupaciones de los niños. La metodología utilizada sería, de oído en las secciones inferiores y por música escrita en los cursos medios y superiores.

Esas buenas intenciones se vieron obstaculizadas por la carencia de música impresa. Como respuesta a esa dificultad, la escuela Normal de preceptores encargó al profesor Bernardo Göhler la recopilación de un repertorio adecuado para esos fines. El título de este repertorio fue *Cien Cantos Escolares* (1888) y se dividió en un texto-guía para las Escuelas Normales y un Cancionero Escolar para los alumnos primarios. Su contenido fue muy variado, contempló obras del mismo Göhler y Eustaquio Segundo Guzmán, melodías populares alemanas, arreglos fáciles de melodías de Mozart y Schubert; y una sección final dedicada a los himnos patrióticos. Eugenio Pereira Salas señala esta recopilación como muy valiosa (Pereira 1957) por haber divulgado canciones alemanas. A mi parecer, dicha afirmación es bastante curiosa, debido a que en la época hubo abundante producción nacional de canciones, muchas de las cuales alcanzaron gran popularidad y podrían haber sido igualmente consideradas. Al año siguiente se publicó "*Cantos*

Populares” de José Tadeo Sepúlveda y Woldemar Francke (1919), el contenido y su tratamiento fue similar al ya comentado.

La ley de 1892 permitió la adopción del sistema concéntrico de enseñanza, con lo cual, la música perdió su calidad de ramo de “adorno” y se reconoció como asignatura obligatoria unida a gimnasia, con dos horas semanales durante los seis años de estudio. Los objetivos principales fueron, cultivar la voz, adquirir experiencia musical y ennoblecer el espíritu; y las actividades, lectura y práctica musical de los cancioneros de Göhler.

El año 1893 fue importante para el desarrollo de la educación musical, en el Congreso Pedagógico se presentaron interesantes ponencias acerca de la educación musical, una de ellas postulaba que la educación musical a nivel escolar debía ser por música y no por oído (Pereira 1957). Se abrió un concurso para premiar las mejores obras publicadas en pedagogía, y en este campo podemos citar “*La enseñanza del canto por le método global*” de Juan Heidrich, y “*La enseñanza del canto en las escuelas primarias*” por José Muñoz. Finalmente, se publicó el Reglamento General de Instrucción Primaria, el que incorpora definitivamente la música como ramo obligatorio en la enseñanza.

En 1848, gracias a las gestiones a José Zapiola se introdujo la enseñanza de la música como materia formal de estudio en la Escuela Normal de Preceptores. Y ya en el plan de estudios de 1863, se incluía la música obligatoriamente (Muñoz 1919) en tres de los cuatro años que duraba la formación.

Debemos mencionar la creación del Conservatorio Nacional de música en 1850, a partir de la Escuela de música de la Cofradía del Santo Sepulcro creada en 1849, cuyo primer director fue Alfonso Desjardins. El objetivo principal fue la educación del pueblo, la exaltación de sentimientos relacionados con la vida moral del individuo y el progreso de la sociedad en sus relaciones con Dios y el Universo. En primera instancia se decidió la enseñanza del solfeo canto, órgano, armonio, piano, violín, y otros. El aumento considerable de las matrículas incidió en la contratación de nuevos profesores como José Zapiola, Máximo Escalante, Francisco Oliva y

Giovanni Bayetti. En 1905 obtienen la autorización para emitir diplomas profesionales para sus alumnos.

El caso del Seminario Conciliar de Santiago

La enseñanza de la música en el Seminario Conciliar de Santiago (ya separado del Instituto Nacional y en pleno proceso de reforma curricular), así como en otros establecimientos de formación religiosa como la Recoleta Dominica del siglo XIX, es un caso de estudio casi desconocido para la historiografía musical chilena. Se ha descubierto gracias a la sistematización y digitalización de su cuantioso Archivo Musical y esperamos sirva de base para muchos estudios acerca de la historia y la praxis musical de ese siglo.

Al ser el Seminario la institución educativa más antigua de Chile no es de extrañar que se preocuparan tempranamente por la enseñanza formal de la música. Pereira Salas incluso llega a afirmar que la enseñanza de la música en la institución estuvo estrechamente ligada a la Capilla catedralicia. Esto se explica en relación a que existió una relación fácilmente perceptible entre los maestros de capilla, organistas y músicos de la capilla catedralicia y los profesores de música contratados para realizar las clases de música vocal e instrumental en el Seminario.

Las clases de Música Vocal comenzó formalmente en la institución a partir de 1845 (Sargent 1984) y se ha llevado a cabo casi sin interrupciones hasta el día de hoy, con la salvedad que los contenidos y objetivos han variado mucho durante estos 160 años. Gran relevancia tuvo este dato porque por primera vez en nuestro país la música fue incluida dentro de los ramos de instrucción y no como de ramo de adorno, y se le consideró parte fundamental de la formación de los futuros eclesiásticos. La educación musical servía básicamente para dos fines, para la adecuada formación litúrgica y como pasatiempo adecuado a la vida eclesiástica. Esta valorización de la educación musical en el Seminario fue un eco de la reforma de bases en la enseñanza llevada a cabo en la institución en 1845 por iniciativa de monseñor Rafael Valentín Valdivieso.

Para implementar esta clase se adquirieron libros, partituras, manuales de canto litúrgico y de teoría musical en Europa, de los autores más famosos y considerados en esas materias (Izquierdo et al. 2010). El repertorio, que conforma gran parte del archivo musical de la institución y esta dividido, grosso modo en música sacro litúrgica y música de salón, estaba conformado por partituras impresas y manuscritas, constituidas estas últimas por copias y piezas originales encargadas a músicos locales como José Bernardo Alzedo.

En un comienzo la clase de música no tuvo un lugar fijo en el currículum, pero posteriormente adquirió cada vez mayor importancia y ya en 1896 (Prieto del Río 1891) aparece como una asignatura fija en un horario determinado para ciertos niveles específicos de la formación del futuro sacerdote, así como también está presente y clasificada como ramo de instrucción en las ceremonias de entregas de premios del año 1854.

Los profesores contratados para realizar las clases de música vocal y música instrumental, durante el siglo XIX, estuvieron relacionados con el quehacer musical de la capilla catedralicia, pero no eran necesariamente eclesiásticos, sino que músicos laicos que se desempeñaban al mismo tiempo en compañías de ópera y todo tipo de música profana. Este tipo de músico, formado en la música profana, tuvo una incidencia práctica en la formación musical de los seminaristas. Ya que la mayoría de las veces no se enseñaba canto llano, sino que teoría, solfeo y canto figurado. Como prueba de esto tenemos pruebas de que el repertorio interpretado en las ceremonias de la institución estuvo compuesto principalmente, durante todo el siglo XIX, en adaptaciones de arias de óperas, dúos, tríos, himnos, piezas de música de salón, y adaptaciones realizadas por estos mismos profesores.

La enseñanza musical en el Seminario se dividió principalmente en Música Vocal, que comprendía las clases de Canto Llano y Canto Figurado; y la Música instrumental que se dividía en piano, instrumentos de viento e instrumentos de cuerda. Entre los profesores de música vocal de la época menciono a Frai Lorenzo Betolaza, José Bernardo Alzedo, Alfonso Desjardins y José Zapiola. En música instrumental podemos señalar a Telésforo Cabero, Luis Remy y Federico Lucares (Pereira 1957, Sargent 1984).

Las autoridades del Seminario Conciliar de Santiago fueron pioneras en su preocupación por una adecuada enseñanza e implementación de la clase de música vocal. Es la primera institución de la que conocemos cuatro programas de enseñanza (*AHSS*), fechados ca. 1850, que contienen los contenidos para dicho curso. De acuerdo con su época, todos poseen carácter catequético (pregunta-respuesta) y nos muestran una serie de contenidos teórico musicales, que enfatizan el conocimiento de la teoría musical, a través de manejo de una serie de conceptos tales como ¿Qué es la música? ¿Cuáles son los tonos del canto llano? ¿Cómo se llama la distancia entre las notas?. De su estudio podemos mencionar que se aprecia una preocupación mayor por el solfeo hablado y cantado, que por desarrollar el sentido rítmico, así como tampoco encontramos referencias a práctica auditiva. Gracias a dichos programas sabemos también, que los alumnos debían interpretar una serie de piezas pertenecientes al repertorio de la institución, y que se esperaba que respondieran con exactitud y afinación a todas las partes de la misa que eran cantadas.

Pese a la intención del Seminario de formar alumnos en el canto propio de la iglesia, teórico como manejo de un repertorio establecido, la realidad musical del siglo XIX fue más fuerte, y finalmente, sus alumnos interpretaron con solvencia el repertorio profano de la época, como el “Dúo de la Sonámbula”, “Dúo de la Norma”, entre otros.

Tal nivel de actividad musical y la fama que alcanzó su orquesta se ven justificadas en la inversión en dinero realizada por la institución y en la contratación de los mejores profesores de la época. Por ejemplo, el inventario de música para el dos de enero de 1873 importaba la cantidad de 2.196 pesos e incluía los pianos, los órganos, el fondo de partituras y el material bibliográfico, cifra muy superior a la invertida en otras asignaturas a la misma fecha (matemáticas 315 pesos, química 820 pesos, cosmografía 681, pesos, historia natural 274 pesos, por mencionar algunos).

En consecuencia podemos notar que la inversión, en dinero y energía, realizada para la correcta enseñanza de la música tuvo una relación directa con el resultado de dichos esfuerzos, los seminaristas cantaron música litúrgica y repertorio profano con fines de esparcimiento, llegando su coro a ser invitado a participar en la conmemoración oficial por el centenario de la república bajo la dirección de Pietro Mascagni. Esta considerable actividad musical, fruto de la

inversión y la visión realizadas a mediados del XIX, son fácilmente apreciables a la luz del fondo de partituras conservadas en la institución, así como también de los programas de los actos literario-musicales celebrados en la institución.

Cabe señalar que es importante también recalcar que la finalidad primordial de la enseñanza de la música en el Seminario fue el uso litúrgico de las competencias musicales desarrolladas en los alumnos. La realidad fue que, esta iniciativa no pudo tener un efecto inmediato debido al tipo de profesores contratados, en su mayoría laicos dedicados a la composición e interpretación de música profana, lírico-dramática y de salón. El efecto de toda esta inversión se apreció de manera tardía, en la primera década del siglo XX, cuando se produjo un cambio en el tipo de profesores, de un laico con intereses en la música de moda, a un profesor eclesiástico formado en el repertorio propio de la iglesia.

Referencias bibliográficas

- Izquierdo, J. M., Vera, F. & Contreras, J. (2011). *El Fondo Musical del Seminario Pontificio Mayor de Santiago. Una introducción*. Santiago: Edición de los autores.
- Pedemonte, R. (2008). *Los acordes de la Patria. Música y Nación en el siglo XIX Chileno*. Santiago: Globo Ediciones.
- Pereira, E. (1957). *Historia de la música en Chile (1850-1900)*. Santiago: Publicaciones de la Universidad de Chile.
- Prieto, F. (1891). *Reglas y costumbres del Seminario de los Santos Ángeles Custodios establecido en Santiago de Chile*. Santiago: Imprenta Católica de Manuel Infante.
- Zapiola, J. (1945). *Recuerdos de treinta años*. Santiago: Empresa editora Zig-Zag.

Labarca, A. (1939). *Historia de la enseñanza en Chile*. Santiago: Publicaciones de la Universidad de Chile.

Muñoz, J. M. (1918). *Historia elemental de la pedagogía chilena*. Santiago: Casa Editorial Minerva, Sociedad Imprenta y Litografía Universo.

Sargent, D. (1984). *Aportes de José Bernardo Alzedo a la música religiosa en Chile*. Santiago: Universidad de Chile.

Serrano, S. (2008). *¿Qué hacer con Dios en la República? Política y secularización en Chile (1845-1885)*. Santiago: Fondo de Cultura Económica.

Vera, F., Izquierdo, J. M. & Contreras, J. (2012). *Partituras Archivo Central Andrés Bello: Catálogo Razonado*. Santiago: Fondo para el fomento de la Música Nacional.

Fuentes manuscritas

Archivo Histórico del Seminario Pontificio de Santiago De Chile, *Ahss*.

La formación de ciudadanos del mundo vía la música del mundo: reflexiones sobre la enseñanza etnomusicológica dentro de un programa de música en una universidad mexicana

Randall Ch. Kohl S.
Universidad Veracruzana
rckohl@yahoo.com

Resumen

Por primera vez en su historia, la Facultad de Música de la Universidad Veracruzana (UV), de Xalapa, Veracruz, México, ha incorporado cursos de índole etnomusicológica en sus programas de las Licenciaturas de Educación Musical y de Música. Al mismo tiempo, un cambio sobre la filosofía educativa de la UV –que enfatiza un acercamiento más humanístico y está basado en las conclusiones de algunos estudios internacionales como, por ejemplo, los de Jacques Delors para la UNESCO– ha sido incorporado institucionalmente. La metamorfosis resultante de un programa musical fundado original y principalmente para la ejecución e interpretación de un repertorio clásico europeo, hacia uno con un sentido más cercano a las artes liberales, está provocando un serio reto a nivel institucional y personal con respecto a la función correcta de una facultad universitaria de música.

En este trabajo reflexionaré sobre las características de esta nueva filosofía educativa, conocida como el Modelo Educativo Integral e Flexible (MEIF) y los objetivos principales que tienen las experiencias educativas (EEs) etnomusicológicas. Además, discutiré algunos de los asuntos más pertinentes en que la facultad se ha enfocado e intentaré demostrar cómo los estudios etnomusicológicos son importantes, no solamente por sus aplicaciones prácticas y teóricas, sino, también, por nutrir el crecimiento intelectual y emocional del alumno. Como el primer, y único, miembro etnomusicólogo de la Facultad de Música, de la UV, tomo la posición de que estas nuevas EEs son fundamentales en la formación de ciudadanos del mundo.

Palabras clave: etnomusicología, educación, MEIF.

Abstract

For the first time in its history, the Music Faculty of the Universidad Veracruzana (UV) has incorporated ethnomusicological courses into its undergraduate programs of Music and Music Education. At the same time, a change in the UV's pedagogic philosophy –which emphasizes a more humanistic approach and is based on the conclusions of certain international studies such as, for example, those of Jacque Delors for UNESCO– have been institutionally incorporated. The resulting metamorphosis of a music program originally and principally founded for the technical interpretation of a European classical repertoire towards one with a more liberal arts sensibility is proving to be a serious challenge at both the institutional and personal level with respect to the correct function of a university music faculty.

In this paper I will reflect on the principal objectives that the ethnomusicological educational experiences (EEs) have within the structure of the UV's new philosophical and educational guidelines. In addition, I will discuss some of the more pertinent issues on which the music faculty has focused and I will try to demonstrate how ethnomusicological studies are important, not just for their practical and theoretical applications but also in nurturing students' intellectual and emotional growth. As the first and only ethnomusicologist on the UV Music Faculty, I will demonstrate the way in which these EEs function in the formation of world citizens through the study of world music.

Keywords: ethnomusicology, education, MEIF.

El Conservatorio de Música de Xalapa comenzó a operar el 1º de mayo de 1944 con el objetivo específico de formar músicos para la Orquesta Sinfónica de Xalapa. Pronto después se integró a la UV y, hoy día, la Facultad de Música realiza un amplio espectro de actividades educativas, entre las que se encuentran dos programas de Licenciatura, uno en Música con tres énfasis: la interpretación, la composición y la investigación musical; y otro en Educación Musical. La educación formal de los alumnos en cada una de estas áreas se logra principalmente vía la transmisión de conocimientos de un maestro-experto hacia un alumno-aprendiz, pero la naturaleza y organización precisas de este entrenamiento han sido determinados por los varios

Planes de Estudios que se han promovido e incorporado en varios momentos a lo largo de los casi 70 años de existencia de la facultad.

El Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF) fue propuesto inicialmente en 1998 y se empezó a implementar en la Licenciatura de Educación Musical en 2008 y en la Licenciatura en Música en 2011. Originalmente, fue una respuesta a ciertos cambios sociales, técnicos y económicos a nivel regional, nacional y global que generaron un cuestionamiento sobre el papel de la universidad y su eficacia como una institución de educación superior viable y útil. Su efecto práctico, en la Facultad de Música, fue la reorientación de una formación basada principalmente en la técnica y las habilidades interpretativas hacia una enseñanza más humanística e integral. El objetivo general del MEIF es “propiciar en los estudiantes . . . una formación integral y armónica: intelectual, humana, social y profesional”, con metas específicas que incluyen el desarrollo de valores culturales y artísticos, pensamiento lógico y crítico, relaciones interpersonales, respeto por la diversidad cultural, y habilidades de autoaprendizaje (Beltrán, 1999: 35). Dos conceptos, la transversalidad y la transdisciplinariedad, tienen roles importantes dentro del cumplimiento de los objetivos: el primero guía las experiencias educativas hacia los objetivos teóricos, heurísticos y axiológicos –siempre tomando en cuenta que las experiencias educativas incluyen no solamente lo que pasa dentro del aula sino, también, las de afuera; el segundo se refiere a “las relaciones entre las ciencias que trascienden a las mismas en busca de síntesis metacientíficas y de metateorizaciones que permitan integraciones horizontales o de jerarquización” (Beltrán, 1999: 94). Dentro del MEIF, hay tres componentes principales que se deben considerar al diseñar una experiencia educativa: 1) la disciplina en sí; 2) los alumnos; y 3) la sociedad, con el objetivo general de desarrollar los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores de los estudiantes (Medina, 2001). Este acercamiento educativo integral, entonces, requiere que los educadores contemplen los aspectos intelectuales, humanos, sociales y profesionales de cada alumno con la intención de formar no solamente un “cuerpo de datos” sino un ser capaz de resolver problemas personales, sociales y profesionales.

La Etnomusicología, como ha sido discutido dentro de la UV, se define según líneas tradicionales como: “el estudio de la música en la cultura” (Merriam, 1964: 6); “el estudio científico de la música en cualquier cultura o subcultura del mundo en términos de sus sonidos

actuales y sus prácticas de presentación” (Encyclopedia Brittanica Online: s/p); y “el estudio de gente que hace música” (Titon, 1996: xxii). En términos generales, se interesa por el cómo y el por qué se hace música, además de por quién (ver, por ejemplo, Nettl, 1985; Malm, 1985; y Nettl y otros, 1992).

Actualmente, hay tres EEs específicas de índole etnomusicológica dentro de los programas de Licenciatura de la Facultad de Música: *Etnomusicología*, de Educación Musical, de dos semestres; y *Géneros Musicales* y *Música del Mundo*, de Música, con un semestre cada uno. Otra EE, que no es necesariamente etnomusicológica aunque ofrece esta posibilidad es *Prácticas de Acompañamiento-Guitarra*, también de la Licenciatura en Música. En ella el estudiante puede escoger un estilo de *world guitar* para estudiar y ejecutar durante el semestre.

La metodología que se utiliza en las EEs *Etnomusicología* y *Géneros musicales* enfatiza la investigación original según dos líneas distintas: la musicológica y la etnológica; y se incorporan en su aplicación tres etapas de la investigación: 1) la colección de datos; 2) el análisis de ellos; y 3) la presentación de conclusiones. Se mantiene, siempre, que la música es una construcción humana que tiene estructura y, al estudiar los elementos musicales junto con los sociales, se puede entender lo musical y lo humano más profundamente. La metodología en las EEs *Música del Mundo* y *Prácticas de Acompañamiento* es diseñada hacia el entendimiento de sistemas musicales y su aplicación en concierto. En particular, se hace hincapié en el autoaprendizaje, pues los alumnos de Prácticas trabajan con base en la serie de libros *Guitar Styles from around the Globe*, específicamente escritos para estudiantes de guitarra; y los alumnos de estas dos EEs, para su trabajo final, trabajan en conjunto para hacer sus arreglos/composiciones y organizar sus respectivas presentaciones de ellos.

La característica determinante de la primera metodología es la aplicación de técnicas investigativas de las ciencias sociales, especialmente de la Antropología, como, por ejemplo, las entrevistas con informantes y la observación directa de actividades musicales, otras específicas de la Música/Educación Musical, como el análisis musical, la composición, la interpretación musical y la aplicación didáctica. La de la segunda es más guiada a la aplicación práctica a través del análisis músico-técnico y la realización de composiciones y arreglos originales de la música

folklórica y la clásica oriental. Las responsabilidades del etnomusicólogo/ejecutante formado en estas EEs, entonces, incluye el acercamiento interdisciplinario de lo musicológico y lo interpretivo de sistemas musicales con lo antropológico.

Tal vez la aplicación más obvia de un curriculum universitario de Etnomusicología esté en el acercamiento a las cuestiones culturales: a través del estudio y la aplicación de la música mundial –la folklórica, la tradicional y la clásica asiática--, se desarrollan los elementos artístico-educativos y músico-investigativos. Asimismo, una educación en música tradicional, vía la ejecución en ensambles, ha sido incluida para reafirmar la cultura regional y una mayor apreciación de la música de otros. Las experiencias educativas de este tipo han sido dirigidas, además, a ciertas necesidades políticas –por ejemplo, la construcción de decisiones en grupo, la resolución de conflictos interpersonales, las estructuras sociales formales, etc.–, todo dentro de la dinámica grupal que, luego, se podrían aplicar a los problemas sociales, en general.

La Etnomusicología, entonces, ofrece una educación basada en el conocimiento multidimensional dentro de lo multicultural: 1) lo teórico, o sea, el desarrollo de hechos, metodología y epistemología musicales; 2) lo heurístico, la aplicación de los conocimientos teóricos a problemas socio-musicales específicos, como se encuentran dentro de la experiencia del alumno; y 3) lo axiológico, la integración de los valores humanos ligados a la música, por ejemplo, el respeto por cada individuo participante del grupo musical, lo cual, en imitación de algunas culturas, podría asumir un acercamiento más colectivo e igualitario. En general, se promueve un sentido de empatía, sensibilidad y respeto por el otro.

Viéndolo así, un programa universitario de Etnomusicología es una de las mejores maneras de aprovechar las experiencias estudiantiles en la formación de ciudadanos del mundo. Como incorpora el estudio musicológico de cualquier tradición del mundo y el análisis de sus aspectos sociales, el alumno de estas EEs se encuentra en una muy buena posición para analizar la música tanto de su propia cultura como la del “otro”. Así, tendrá un mejor y mayor entendimiento de sí mismo y del mundo.

Si consideramos dos ejemplos más concretos, la realización de un congreso de etnomusicología que se ha hecho cada año desde que se inició la EE Etnomusicología y los conciertos musicales de *world music* que se realizan al final de cada periodo escolar, podemos ver cómo se ponen en práctica estas tres dimensiones. Estas actividades académicas incorporan la presentación de exposiciones, ponencias escritas y talleres con temas etnomusicológicos, realizadas y organizadas por los estudiantes e incluyen análisis socio-musicales (lo teórico), la ejecución de elementos musicales (lo heurístico) y, por eso, una adquisición de un mejor entendimiento, apreciación y respeto por la cultura que produce la música (lo axiológico).

La implementación del MEIF fue una respuesta a los nuevos retos que el mundo globalizado ha presentado a los alumnos de la Universidad Veracruzana quienes, hasta recientemente, no habían tenido muchas oportunidades para conocer la música fuera del repertorio clásico europeo o del mexicano¹. En la Facultad de Música, de la UV, la incorporación de estas EEs ha funcionado dentro de los objetivos filosóficos mencionados y los programas de licenciatura específicos para formar alumnos con mayores conocimientos de sistemas musicales del mundo y una mejor apreciación por las culturas que los producen. Con ellas, hay más énfasis en la música de todo el mundo, en la cual los alumnos pueden apreciar las formas musicales creativas y recreativas dentro de un acercamiento multicultural y multidisciplinario. Así, el estudiante se encuentra dispuesto a recibir y aceptar grupos e individuos fuera de su contexto diario, abriendo más posibilidades para la interacción y el intercambio internacionales, musical, intelectual y emocionalmente. El resultado es la formación de una persona mejor preparada para conocer más sobre el mundo y con deseos de ser un ciudadano participante en él.

Referencias bibliográficas

Beltrán, J. et al. (1999). *Nuevo Modelo Educativo para la Universidad Veracruzana: Lineamientos para el Nivel de Licenciatura*. Xalapa: Universidad Veracruzana.

¹ Un resultado de esto ha sido los estudios etnomusicológicos publicados en México durante el siglo XX que se han enfocado, generalmente a la identificación y la categorización de las prácticas musicales mexicanas, sobre todo las prehispánicas.

Malm, W. P. (1985). *Culturas musicales del Pacífico, el Cercano Oriente y Asia*. Madrid: Alianza.

Medina, M. N. & Rodríguez, M. (2001). *Antología para el Diplomado "Diseño curricular dentro del Nuevo Modelo Educativo"*. Xalapa: Universidad Veracruzana.

Merriam, A. P. (1964). *The Anthropology of Music*. Chicago: Northwestern University.

Nettl, B. (1985). *Música folklórica y tradicional de los continentes occidentales*. Madrid: Alianza.

Nettl, B. et al. (1992). *Excursions in World Music*. Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Prentice Hall.

Titon, J. T. (1996). *Worlds of Music*. Nueva York: Schirmer.

Referencias electrónicas

Encyclopedia Britannica Online. Recuperado de

http://www.britannica.com/search?query=Ethnomusicology&ct=&go_button.x=5&go_button.y=10

La formación de un estudiante de pedagogía en música o la tensión entre formación pedagógica y formación disciplinar

Andrés Castro Fones
Universidad Alberto Hurtado
acastrof@uahurtado.cl

La formación docente es paradigmática. Esta frase nos representa porque es desde una posición que enfrentamos toda investigación. Hoy, hay en el mundo más de una visión sobre lo que debe ser la formación docente, y sabemos que históricamente ésta ha ido cambiando, optando por caminos diversos según la colectividad y la historia a la que adscribe, con sus fortalezas y debilidades y que en el mundo, hay documentación y estudios que nos llevan no siempre por un mismo rumbo, pero siempre es paradigmática. Es decir, es un punto mundial de inflexión sobre el que estamos todos de acuerdo: La educación es importante, la formación de profesores es importante, e importa hacerlo bien.

Desde una visión mundial apreciamos que en América latina es notable el interés que despierta el tema de la formación docente y especialmente la educación, la que no se ve como una forma, sino como “la” forma de lograr el tan ansiado desarrollo y con este, la desaparición de las injusticias sociales que aun azotan al continente. En Chile, la discusión está al borde del descontrol y actualmente está provocando movimientos sociales que sostienen todo su quehacer y su poder en la crítica al sistema educativo nacional, que por causas diversas ha terminado siendo el caballo de batalla de un país que siente que ha avanzado, pero que hay escollos que hacen intolerable el continuar con un sistema educacional a todas luces, injusto. Nosotros sostenemos que es necesario abordar el tema de la formación docente, hoy llamada formación inicial docente, proponiendo una mirada desde el plano de lo que ocurre en nuestra esfera educacional: Pedagogía en Música.

Formación Inicial Docente

Si queremos formar profesionales competentes, el investigar para tener más elementos de juicio para una reflexión permanente sobre nuestro actual sistema de formación inicial docente en Pedagogía en Música, acercándonos al tema de la formación pedagógica y disciplinar nos parece una idea fuerza que no hace otra cosa más que enriquecer el actual panorama. Es por esto, que queremos profundizar en lo que entendemos por Formación Inicial Docente (FID) por medio de un diálogo bibliográfico que exponemos a continuación sin perder de vista el ángulo de la Pedagogía en Música.

El profesionalismo docente no es sólo una etiqueta formal. Es una exigencia de la sociedad del conocimiento, de la complejidad creciente de la educación escolar y del carácter estratégico que ésta ha adquirido. (Informe Comisión sobre formación Inicial Docente. (ICFID, 17))

El documento: “Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente” (ICFID) desde su comienzo explicita el interés por la formación de profesores describiéndolo como: *“un tema de alta importancia pública...decisiva en momentos que el país está dando un gran salto adelante en desarrollo, en democracia y en calidad de vida de sus habitantes”* (ICFID: 9). Ya desde antes del año 2005, fecha en que se publicó el informe, y desde ahí en adelante, el tema de la formación de los profesores en Chile ha pasado a tener un perfil político que está sostenido por abundante material de prensa y pasó a ser un tema habitual de conversación en la sociedad.

La falta de articulación entre la especialidad y la formación pedagógica es un problema persistente en todas las instituciones formadoras, con claras consecuencias en la estructura curricular y en las modalidades de evaluación. Si bien esta desarticulación es más fuerte en las carreras de Enseñanza Media, también ocurre en las de Educación Básica. En general, no se ha logrado que las instituciones formadoras y sus académicos asuman lo pedagógico como parte integrante de la formación de especialidad. (ICFID, 59)

Si bien, habiendo mucho de interés en el ICFID, no podemos basarnos en sólo este para mostrar la relevancia del tema. Si creemos que incentiva el investigar sobre la labor docente, ya que hay claramente una voluntad política, no sólo de investigación, sino un propósito de búsqueda de resultados concretos en cuanto a formación de profesores. El Informe sigue proponiendo una suerte de definición de propósito para la formación del futuro docente de nuestro país.

Se requiere formar agentes profesionales educados al más alto nivel y en permanente aprendizaje, con capacidad reflexiva...¹ y autonomía para enfrentar la contingencia y la diversidad, y con un desarrollo personal congruente con la índole humanizadora que su tarea merece.(ICFID, 60)

Es interesante hacer notar que esta voluntad política no solo se encarna en nuestro país, sino que es una idea fuerza que se repite a través de todo América Latina según consta en los diferentes documentos estudiados² y entre los cuales podemos destacar las palabras de Abrile de Vollmert en las cuales encontramos la idea de que una gestión pedagógica exitosa, en el sentido de crear “ciudadanos modernos y competitivos” no se logra directamente desde la aplicación del currículo, sino que es trascurrir y por lo tanto no es competencia exclusiva de ningún profesor. La autora propone un funcionamiento integrado y defendido por todos lo que – al contrario de debilitar – fortalece y potencia la Formación Inicial Docente:

“La viabilidad de la gestión pedagógica de la escuela autónoma para que produzca ciudadanos modernos y competitivos, no será el resultado de la suma de aprendizajes de todas las materias del currículum. La capacidad de expresión, el fomento de la independencia crítica, el saber encontrar autónomamente información, el estímulo a la tolerancia, el relacionar el

¹ Schulmann asocia la reflexión al proceso de razonamiento y acción pedagógicos: *“la reflexión es lo que un profesor hace cuando analiza, en forma retrospectiva, el proceso de enseñanza aprendizaje que ha tenido lugar y reconstruye, vuelve a escenificar y/o a experimentar los sucesos, las emociones y los logros. Es a través de esta serie de procesos que un profesional aprende de la experiencia”*

² María Inés Abrile de Vollmert, ex ministra de educación, provincia de Mendoza, hoy asesora del ministerio de cultura y educación argentino.

conocimiento académico con la vida social y cotidiana exterior a la escuela, son aspectos transcurriculares que no son competencia exclusiva de ningún profesor. Deben formar parte de aspectos colectivamente pretendidos y estimulados con la oportuna coordinación metodológica en las diferentes aulas y a través de toda la escolaridad, lo que lleva a reclamar la importancia del funcionamiento integrado de la institución escolar, la existencia de un ethos pedagógico asumido, facilitado y defendido por todos”. (Abrile de Vollmert, 1994: 5)

Nos parece importante destacar en esta cita, que el concepto de formación de profesores debe estar asumido por cada país en un contexto en que “todos” participen teniendo una visión amplia e integrada de la relevancia del buen funcionamiento de las instituciones escolares y por esto se entiende una comunidad nacional, que es precisamente lo que destacamos en cuanto a los pasos que intenta dar nuestro país en párrafos anteriores.

¿Pero qué significa la formación de un profesor, en especial el de música? ¿Qué preguntas nos podremos hacer para las cuales tengamos algunas referencias académicas previas? En este sentido, creemos que hay algunos estudios que nos acercan a como se emprende el camino hacia la formación del profesorado y que cuestiones tienen en común aun en comunidades y culturas diferentes. En el estudio de Teresa Mateiros publicado por la Revista Profesorado se menciona que: *analizar planes de estudio de formación del profesorado en educación musical implica preguntar qué significa formar profesores de música y qué procesos están vinculados a tal propósito.* (Mateiros, 2010:30)

La selección de los contenidos es quizá el punto de mayor controversia de un plan de estudios. Es la hora de decidir sobre el conjunto de conocimientos que será organizado y sistematizado para formar un determinado profesional. En el debate de un plan de estudios de educación musical se discute sobre cuáles son las disciplinas específicas de música, las culturales y/o artísticas, las pedagógicas y las científicas que harán parte del elenco de las disciplinas curriculares (Mateiros, 2010:30)

Desprendemos de lo anterior – entre otras cosas – que parece haber coincidencia en que la formación de profesores de música en cuanto a proceso profesionalizante comienza ya con una tensión importante al momento de tener que determinar un plan de estudios, pero ¿Podemos afirmar que la formación de un profesor de música comienza como estudiante universitario?. Hoy sabemos que hay un antes, un durante y un después a su formación universitaria ya que son muchas las instancias que participan de su formación tales como la sociedad (cultura, identidad), la Escuela (Lo que la escuela le dejó, bien o mal, un sello respecto a los profesores y como deben hacerse las cosas en cuanto a profesor se trata. Hay que lidiar con esta historia previa), la Formación Disciplinar, la Formación Pedagógica, el plano curricular de la escuela y el curricular de la universidad ya que cada escuela es también un mecanismo creador y en referencia a sus propias necesidades, las cuales pueden ser muy diferentes que las propuestas desde un medio externo.

Referencias bibliográficas para apoyar estas ideas se presentan en estudios locales como los de Beatrice Ávalos y en otros como Javier Echeverría quien señala varios agentes que participan en la formación que ya trae cualquier persona perteneciente a la sociedad:

“...Mas no hay que olvidar que en el segundo entorno hay otro gran agente educativo, aparte de la familia, la escuela y el Estado, que es la calle. Muchos niños y niñas han aprendido mucho más en las calles de las ciudades que en sus casas o en sus escuelas.”(Echeverría, 2000: 3)

Entre otros referentes encontrados quisiera destacar el estudio de José Manuel Turiñam López, de la Universidad de Salamanca donde se interna en el problemática de los diferentes actores que participan en la formación de un estudiante, dejando muy en claro la existencia de diferentes instancias formales e informales en el proceso educativo evidenciando una nueva problemática de aceptación o no de estos nuevos ámbitos educativos.

El hecho de que en educación informal se hable de resultados educativos obtenidos en procesos en los que el comunicador no se propone educar, no

significa que cualquier resultado o influencia sea educación. En efecto, si cualquier tipo de influencia es educación —que es lo que algunos autores afirman en la educación informal— el universo «educación» pierde su relación de necesidad con el criterio de lo deseable. (Turiñam López, 1996:67)

Es así como vemos, el tema de la formación inicial docente, no es pertinente sólo al ámbito universitario pero independientemente del “antes” que trae cada estudiante de pedagogía y en el cual no podemos intervenir, la FID centraliza su acción en la formación universitaria especialmente en la formación disciplinar y formación pedagógica, aun sabiendo que hay un aprendizaje muy potente – quizás mayor – que veremos, que es el que se realiza después del período universitario.

Como hemos señalado, conocemos varios autores que confirman que son muchas las variables dentro de la formación de un profesor, independientes al tiempo en que se encuentre de su período formativo.

- En Schulmann, vemos que hay una “base de conocimientos” en la cual establece categorías señalando que el conocimiento pedagógico adquiere interés dado que este mismo representaría una mezcla entre materia y pedagogía y luego deja espacio para una conversación acerca de lo que comprende como “saberes pedagógicos”. (Schulmann, 2005: 20)
- Lynn Fendler, por que su ensayo, en que busca dar respuesta a la famosa pregunta de Foucault: ¿Qué es imposible pensar? intenta descifrar el discurso que hoy constituye al “sujeto educado” y parte de él, propone “el alumno construido” y este siempre en relación con lo social. (Fendler, 2000: 55)

Al identificarse el sujeto con el contexto, hace imposible la no reflexión acerca de la forma en que éste se va construyendo y cómo actúan en él lo que lo constituye, adquiriendo sentido su mención en nuestro análisis dado que estamos en la búsqueda de señales que converjan

en la formación de un estudiante de pedagogía entendiendo esta convergencia como un proceso constructivo. También, el propio ambiente universitario y de trabajo es una instancia de formación. Para más abundancia en cuanto a la formación de un estudiante en cuanto a su acercamiento a los procesos de inserción laboral y prácticas profesionales, podemos agregar que el “habitus” (Perrenoud, 2004:137) en que vemos un profesor actuando aún sin conciencia de lo que hace, puede constituirse también como parte de estas instancias de formación.

Según lo planteado anteriormente, nos podríamos arriesgar a señalar que hay un constructo previo al ingreso de los estudiantes a la carrera docente, donde dan comienzo a su formación inicial y que ésta no se construye obviando la formación anterior que los estudiantes traen (escuela, sociedad, currículo escolar, etc.), si no que puede lograr transformaciones sustanciales, ya que no necesariamente lo que el estudiante trae, lo condiciona del todo a ser o no ser un buen profesor de música.

En este enclave – el de la FID – es donde vemos al estudiante situado dentro de un aparato formal de entrega de conocimientos, pero éste, no llena un “estanque vacío” representado en nuestro caso en la persona de un estudiante de Pedagogía en Música, sino que le aporta y complementa a su formación como profesor ya que como hemos visto anteriormente el estudiante ya tiene ideas fuerza, formato de trabajo, etc, todo un constructo previo. Si a esto le agregamos un acercamiento anterior al mundo de la música, desde la perspectiva que cualquiera pudiese tener, estamos entonces frente a un estudiante de Pedagogía que no es neutro frente a todo nuevo conocimiento que se entregue durante su período universitario.

Esta realidad es a considerar una de las mayores riquezas que traen los estudiantes y es desde ella donde la FID inicia y busca un alumno construido en los saberes pedagógicos y disciplinares que se requieren para el desempeño docente.

Formación pedagógica y formación disciplinar

Siguiendo con la línea del informe de la comisión para elaborar propuestas políticas para la formación inicial docente, queremos relevar la tensión existente entre los ámbitos “pedagógico” y “disciplinar” ya que éste tiene entre sus postulados, el recuperar la dimensión pedagógica, considerando este aspecto muy importante para que en nuestro país se logre el mejoramiento de la calidad de la educación y para el logro de superar las desigualdades que la afectan, instaladas en nuestra sociedad y que en estas materias muestra tremendas divisiones y diferencias, las que están provocando grandes preocupaciones en muchas áreas como lo son el ámbito político, académico, de iglesias y otros.

Profundizar en el plano pedagógico en la formación de nuestros profesores es lo que postula el documento – así como muchos otros estudios en torno al tema - como la forma de lograr el mejoramiento en la calidad de la educación en Chile. En este sentido, al llevar estos postulados al plano de la acción nos encontramos con estas palabras:

“La selección de los contenidos es quizá el punto de mayor controversia de un plan de estudios. Es la hora de decidir sobre el conjunto de conocimientos que será organizado y sistematizado para formar un determinado profesional. En el debate de un plan de estudios de educación musical se discute sobre cuáles son las disciplinas específicas de música, las culturales y/o artísticas, las pedagógicas y las científicas que harán parte del elenco de las disciplinas curriculares (Mateiros, 2010:30)”

Lo anterior no hace sino manifestar la importancia de que los contenidos que se entregan durante la formación profesional de los profesores están – a decir lo menos - en el plano de la controversia, ya que sabemos que para la creación, aprobación e instalación de una nueva carrera universitaria de pedagogía debe haberse dado entre otras cosas, la aprobación de una malla curricular universitaria, la cual se crea mediante un intenso trabajo de equipo que incluya diagnósticos anteriores, parámetros externos, pares evaluadores, experiencias anteriores, otras propuestas etc. y que se invierte mucho tiempo y trabajo. Este, sólo se detiene cuando se ve

reflejada en ella – la malla curricular - lo que se quiere enseñar, sus objetivos generales y específicos y lo que se busca como formación para futuros egresados acorde con la misión de la institución, en otras palabras, un perfil de egreso representativo.

Con todo y suponiendo que todos los pasos para crear un plan de estudios adecuado se han realizado rigurosamente, probablemente tendremos el problema del precario equilibrio que se muestra en estos planes de estudios a la hora del tiempo destinado para los aprendizajes ya sea de carácter pedagógico o disciplinar, provocando un nuevo frente de tensión. Mateiros señala que el punto de mayor controversia se da en el plan de estudios y no sé equivoca ya que la mayor tensión se refleja ahí, particularmente en el precario equilibrio que hay entre las materias a entregar. .

También hay en las Mallas Curriculares - finalmente un plan de estudios considerando lo explícito y lo implícito en ellas - lo que hoy se entiende como currículo oculto³ (Jackson, 1992) y/o transversalidad de algunos elementos que surjan en la malla y que afectan la formación de profesores y también en el Perfil de Egreso, puesto que siguiendo la línea de Jackson, hay siempre un paralelismo que es observable y medible y que no es parte de lo escrito ni de lo que se contiene formalmente y que es donde sostenemos que está el reflejo de la propuesta educativa y también las evidencias de lo que hacemos en cuanto a la formación de un profesor de música. En otras palabras, nuestro plan de estudios formal tiene currículum oculto.

Finalmente, señalar que incluso habiendo muchos puntos de reflexión en cuanto a proyecto de formación docente, creemos notorio, especialmente en las mallas curriculares, ver encendida la tensión entre dos áreas que aparecen conviviendo actualmente en las escuelas de pedagogía: la formación en la disciplina y la formación pedagógica, entre otras razones, por que delimitan el tiempo destinado a cada asignatura de la carrera. Beatrice Ávalos, muestra datos concretos a este respecto y que avalan que no es equitativa la distribución de tiempo dentro de las mallas curriculares, especialmente en la que se refiere a pedagogía para Enseñanza Media en

³El currículum oculto es el conjunto de influencias formativas que la escuela ejerce sistemáticamente pero que no están explicitadas ni formalmente reconocidas. Desde que Jackson escribió el libro “la vida en las aulas”, si bien se refiere especialmente a la formación valórica y actitudinal, este currículum oculto podemos entrar a observar su presencia también en la formación de estudiantes de pedagogía porque está implícito dentro de todo.

cuanto a formación en la disciplina y formación pedagógica, dándole – según estos datos – una clara prioridad a la formación en la especialidad, por sobre la formación pedagógica. (Avalos, 2002:112)

Mallas curriculares en pedagogía en música desde la perspectiva disciplinar y perfil de egreso

Para la creación de cualquier malla curricular, se tiene presente en primer lugar, el cómo ésta le tributa al perfil de egreso previamente creado, es decir: el estudiante que esperamos formar en nuestras aulas.

Para la creación de una malla curricular también hay una “idea previa”⁴ o idea base que es sobre la cual se van a sostener una serie de asignaturas o cursos distribuidos en un tiempo determinado y que se entiende finalmente como proyecto educativo que a su vez se refleja en una malla curricular, diferenciando tiempos destinados y grados de importancia de cada una de las asignaturas. Creemos que en las mallas curriculares debe observarse una “propuesta educativa” la cual finalmente será la que manifieste el ámbito en que quiera esta destacar o el ámbito que se quiera fortalecer de la formación de un profesor de música. ¿Podemos sostener que es en el desarrollo, dominio y formación en la disciplina que se forja a un estudiante para que pueda llegar a ser un “buen profesor de música”?

Algunos autores declaran que es en el dominio de la disciplina donde se sostiene toda la labor del profesor, es decir, aquel que no sabe lo que enseña, no debe estar ahí, sosteniendo entonces la tesis de la importancia del predominio disciplinar en las mallas curriculares, pero aun así, creemos que falta investigación para poder tener un juicio más certero en esta materia. (Enkvist, 2009: 91)

⁴ La impronta de una casa de estudios superiores será una idea fuerza en la generación de un perfil de egreso, ya que acorde a la visión y misión de la universidad, comienza a tejerse el entramado que finalmente se traducirá en un plan de estudios que produzca lo que está en el ideario de ruta de esa universidad, y que no sólo tiene que ver con que este sea acorde a los requerimientos que como país se tiene respecto de un profesor de música, sino que además pretende que sea referente de un proyecto educativo y todo debe estar plasmado en las mallas curriculares, las cuales son las que imponen el camino a recorrer por el estudiante.

La formación de las nuevas maestras está actualmente en manos de tendencias psicopedagógicas que privilegian la comprensión de los problemas de los alumnos antes que su progreso intelectual. El éxito del proyecto cuestiona el modelo oficial, muy caro por cierto, con maestras de educación especial, psicólogos y un énfasis en la cultura de los padres del alumno. El proyecto Rinkeby sugiere que lo esencial es la buena preparación de las maestras y el trabajo intensivo con los niños.(Enkvist, 2009:91)

Hoy, por medio de simple observación previa, podemos señalar que las mallas de pedagogía en música de tres universidades visitadas en la Web, demuestran tener más de un 70% de tiempo destinado a la disciplina. Aun así, también se percibe a primera vista (Creemos que falta literatura de apoyo en este caso) que el tiempo destinado al saber pedagógico parece tener un mayor posicionamiento en las mallas curriculares.

Otras experiencias en el plano de la Pedagogía en Música, como la creación de la carrera de Interpretación y Docencia Musical de una universidad en regiones, nos muestra como el perfil de egreso quiere ser representativo y responder especialmente a las necesidades reales de la zona y prevenir el futuro profesional de sus egresados para lo cual se construyen en base a competencias (EBC) y con un sistema de créditos transferibles, que es en el cual se encuentran actualmente trabajando muchas universidades en un intento de llevar a cabo un proceso mayor de homologación de estos créditos llevándolos a un nivel nacional.

“Se trata del proceso de levantamiento del perfil de egreso de la carrera de Interpretación y Docencia Musical, diseñada con un enfoque basado en competencias y que incorpora el sistema de créditos transferibles” (Neuma 2010: 161)

Continuando con el caso de esta universidad, queremos señalar que coincidimos en cuanto a que la construcción de una malla curricular, siempre es motivo de controversia en el plano del equilibrio de saberes, tal y como muestran ellos mismos en el siguiente párrafo:

“La definición de una malla curricular es siempre una tarea problemática y esta se hace especialmente compleja en áreas como la música y la pedagogía que involucran una variedad de contextos.... ...En el área de formación artística se configuraron los dominios de la Interpretación Musical, relacionado prioritariamente con el desarrollo de intérpretes para música de conjuntos, la Dirección Musical, orientado a formar directores musicales para fortalecer tanto el movimiento de las orquestas juveniles e infantiles como la actividad coral a nivel escolar, amateurs y/o profesional y la Docencia Especializada, pensada para preparar docentes en la enseñanza específica de los instrumentos o el canto. En el área de formación pedagógica se estableció el dominio de Docencia Escolar, en respuesta a una profunda preocupación por la formación de profesores capaces de superar y encauzar las lamentables falencias de la Educación Musical en el sistema escolar chileno”(Neuma 2010: 173)

La formación de un profesor de música

¿Qué de peculiar hay en la formación del profesor de música? Mateiros plantea que la primera cuestión en referencia a la formación de un profesor de música, se muestra primeramente en la definición del perfil de egreso, pero es claro para la autora que la mayor controversia está en la elección de un plan de estudios.

“En el debate de un plan de estudios de educación musical se discute sobre cuáles son las disciplinas específicas de música, las culturales y/o artísticas, las pedagógicas y las científicas que harán parte del elenco de las disciplinas curriculares.” (Mateiros, 2010: 30)

El mismo estudio señala las notables diferencias en la formación, dada ya desde la concepción de la misma en cuanto a si es universitaria o no, siendo abordada de modo diferente en casi todos los países de Latinoamérica puesto que ellos pueden ser formados en escuelas,

academias, universidades, escuelas, conservatorios y otros. Además podemos señalar como es el caso de Chile, que como cada universidad es autónoma, cada una genera sus propios planes de estudios siendo muy interesante notar que aunque los planes de estudio persiguen la formación de un mismo profesional, el egreso es señalado de modos completamente abiertos. En el documento, Mateiros señala:

“...Todos los planes de estudio revisados tienen el mismo objetivo: formar el profesorado de educación musical. Sin embargo, se encuentran documentos que describen otras acciones posibles a estos profesionales, además de la educación escolar. Los maestros de música pueden actuar como profesores de instrumento, canto o materias teóricas en conservatorios y escuelas libres de música; pueden ser profesores, directores e instrumentistas en proyectos sociales; animadores culturales y/o directores de coro. Esos ejemplos muestran el gran ámbito y posibilidades profesionales del mercado laboral para la educación musical...”.(Mateiros, 2010 :32)

El estudio de Mateiros es interesante por sus conclusiones, ya que nos entrega información que responde a nuestra propia forma de entender la formación de un Profesor de música, señalando que para analizar los planes de estudio de la formación musical hay que realizar la siguiente pregunta. ¿Cuál es la principal orientación curricular de los planes de estudio? Y llega a la conclusión de que estos están organizados y dirigidos hacia tres áreas: Música, Pedagogía y Artes.

“...Los planes de estudios centrados en el conocimiento de la música conciben al profesor en primer lugar como músico; hay que serlo para ser profesor. Ese modelo tiene origen en los conservatorios europeos y se desarrolló en diferentes países de diversas formas. Hoy en día, la formación del músico y del profesor de música tiene lugar en la misma institución, sea universitaria o no. Es una carrera que establece un dilema acerca de la identidad de los estudiantes como ha sido encontrado en investigaciones

llevadas a cabo en diferentes países como Suecia (Bouij, 2004), Estados Unidos (Froehlich, 2007) y Brasil (Mateiros, 2007). (Mateiros, 2010:38)

Los estudiantes, en su mayoría, desean ser músicos, sin embargo, gran parte de ellos trabaja también como profesor de música, sea de instrumento, teoría musical, canto, director de coro, etc. Se observa así una gran amplitud de posibilidades de actuación profesional, las cuales no se limitan a la escuela básica.” (Mateiros, 2010:38)

Probablemente encontremos casos cercanos donde reconozcamos escuelas de pedagogía en música que si bien responden a las necesidades nacionales, estén forjadas en modelos en base a conservatorios europeos, lo cual podría llegar a traer problemas identitarios en los estudiantes de esas carreras, en las cuales los estudiantes quieren ser músicos y gran parte de ellos probablemente trabaje como profesores de música.

A continuación, el mismo estudio nos señala en el ámbito de la formación pedagógica y muestra claramente algunas pautas que promueven la controversia en referencia a la formación en pedagogía:

“¿Debe surgir el plan de estudios de maestro especialista en educación musical del corpus de conocimiento propio de la didáctica general, o debe ser el conocimiento de la materia primordial en dichos estudios?”(Mateiros, 2010:38)

“¿Debe la formación del profesorado de educación musical compartir la misma concepción de conocimiento y de valores sociales que los otros currículos de formación del profesorado?”. (Mateiros, 2010: 38)

“...La Licenciatura en Educación con especialidad en Educación Musical o Pedagogía Musical provoca el debate entre la formación del profesor generalista (con especialidad en música) y el profesor especialista (en

música). Consecuentemente, esas dos formaciones profesionales están relacionadas a la concepción de la música en la escuela básica que supone definir el papel del profesor y el papel de la música en la formación de los niños. (Mateiros, 2010: 38)

Por otra parte nos parece necesario señalar que existen trayectorias anteriores y posteriores como músico, que el estudiante en formación está viviendo de modo permanente durante su formación, puesto que son un sin número las situaciones de vida por las cuales pasa el estudiante de cualquier carrera universitaria, sumadas a las que ya trae consigo por su historia personal y que le terminan por dar el título de profesor, y a un paso de convertirse en tal, al obtener un trabajo profesional. Esto también es “contenido” y parte de su formación, pero está más allá de la mera “malla curricular” o del programa que sostiene dicha malla.

Visto desde otro ángulo, los contenidos en Pedagogía en Música son en gran parte mediante cursos personalizados y los estudiantes tienen una relación muy directa con sus profesores ya que muchas de las clases son individuales o con muy pocos alumnos. Esto da una oportunidad importante al profesor de un estudiante universitario y a sus alumnos, para el desarrollo de un trato personal, cercano, muy de “maestro – discípulo” lo cual puede llegar a representar nuevamente la tensión entre saberes disciplinarios y pedagógicos.

Si la música sabemos que es un arte, parece necesario detenerse a intentar entender que significa o que de especial tiene la educación en este arte ya que si definimos la disciplina que desarrollamos como un arte, es necesario el dominio de los medios de expresión artística propios de la música junto con tener la capacidad de entregar estos conocimientos. Este es un punto no menor a la hora de entender la dedicación de tiempo asignada en las mallas curriculares al estudio de la disciplina: la música viene a ser un nuevo lenguaje, completamente desconocido que se tiene que aprender.

Es por esto imperativo para el nuevo profesor de música, conocer y hacer suyo el nuevo lenguaje musical en toda su magnitud para que pueda a su vez, dar - desde la música - lo que entendemos por Educación por el Arte, es decir, “educación para todos y que implica la

utilización de los medios de expresión artística” (Kupareo, 2006: 18) Entonces, la formación de un profesor de música es una educación artística pero conlleva la relación pedagógica ya que lo pondrán al servicio de la educación. Por esto, nuestra postura busca aspectos relevantes de esta formación (Pedagógica –disciplinar) investigando en la fuente, es decir: el estudiante avanzado de esta carrera y que ya ha pasado la mayoría de sus ramos de la formación académica y que se espera utilice para validarse en su desempeño como futuro profesional de la carrera de Educación Musical.

Percepción del estudiante

¿Qué es percibir? ¿Qué se entiende por percepción del estudiante? Es un interesante camino el de la búsqueda de representaciones coherentes referidas a lo que entendamos por percepción y percepción del estudiante. Desde la filosofía, la antropología y la psicología se observa una completa gama de “percepciones” que van desde la “percepción sensible” a la “percepción intelectual”.

Históricamente en la filosofía occidental el significado de los términos cuya designación es la idea de percepción ha oscilado entre dos extremos: la “percepción sensible” y la percepción como percepción nocional o “mental”. En muchos casos se ha entendido como una actividad o un acto psíquico que incluye algún elemento sensible y algún elemento nocional o intelectual. Se ha ido abriendo paso la noción de “percepción” como “percepción sensible” a diferencia de otras operaciones mentales estimadas no sensibles. (Jacomet, Pierre, 1999:19)

Excluyendo las acepciones de la palabra percibir que no corresponden a nuestra investigación, la Real academia de la lengua española, RAE define percibir como: *recibir por uno de los sentidos las imágenes, impresiones o sensaciones externas. Comprender o conocer algo.* (<http://lema.rae.es/drae/?val=percibir>)

Si nuestra pregunta es ¿Qué perciben los estudiantes? Esta percepción, desde la definición encontrada, es aquello que comprenden o conocen a partir de algo que recibieron por los sentidos. Esto es muy interesante ya que hay postulados que infieren: *“puede haber sensación sin percepción pero no puede haber percepción sin sensación”* (Jacomet, Pierre, 1999:19) lo que nos ha llevado a determinar que lo que los estudiantes “perciben” de su trayectoria formativa en una escuela de educación superior, estará siempre permeada por sensaciones externas que no necesariamente son de carácter consciente o intelectual, no restando por esto, o haciendo menos relevante los posibles hallazgos de la investigación misma.

El reordenamiento de sucesos empieza en la percepción y culmina en el raciocinio. La mente es la última en saber las cosas. (Gazzaniga Michael 1999:20)

Creemos que toda investigación basada en percepciones termina o puede terminar produciendo conocimiento científico relevante al culminar en raciocinio lo que comienza con percepciones. Otros nos aclaran aún más el concepto de percepción al describirlo como algo que se adscribe a leyes concretas y que categoriza. Percibir es también categorizar

El principal producto de su trabajo experimental son las leyes de la percepción, las cuales se encargan de describir los criterios con base en los cuales el aparato perceptual selecciona información relevante, la agrupa dentro de la mayor armonía posible... genera representaciones mentales... Como se dijo anteriormente, percibir es categorizar o, dicho de otra forma, agrupar los datos del entorno con base en cualidades (Oviedo, Gilberto L 2004:89)

Estas categorías que buscamos en los estudiantes de pedagogía en música, son su percepción sobre la formación recibida, genuina y desde la sensibilidad que produce toda sensación experimentada durante el transcurso de su etapa universitaria ya próxima a concluir. En este sentido, estas aclaraciones previas acerca de lo que entendemos como percepción nos sitúa más apropiadamente en nuestro escenario investigativo.

En otro ámbito, si acordamos que en nuestro país existe un genuino interés por investigar a quienes son los protagonistas del proceso de la formación inicial docente, sabemos que la mayoría – sino todas - las escuelas que forman a profesores, estudian y evalúan cada cierta cantidad de años (fluctúa según la institución) si sus planes de estudio responden a las nuevas necesidades que aparecen en la sociedad, si pueden o deben ser implementados o perfeccionados, y en algunos casos pueden cambiar los perfiles de ingreso o egreso de las instituciones formadoras puesto que se ven presionadas por diferentes elementos⁵ propios de una colectividad viva y en constante movimiento.

Estos cambios nos aseguran un tipo de formación que está permanentemente implementándose, perfeccionándose, aprendiendo, pero en el intertanto han egresado muchos de nuestros estudiantes, de los cuales algunas investigaciones nos relatan el cómo perciben ellos la formación que han recibido. Esta percepción es ya desde la perspectiva del mundo laboral y lo interesante de estas citas es que en su mayoría, lo que se percibe es una falta de apoyo en el plano de lo pedagógico y no en lo disciplinar:

.....”En cuanto a las debilidades, éstas se encuentran principalmente relacionadas con una deficiente asimilación de contenidos y técnicas que se necesitan para cumplir con propiedad las tareas en orientación y jefatura de curso. La causa de estos vacíos es atribuida, en general, a una superficial formación previa en la universidad”. (UMCE, 2004: 8)

“...si bien los alumnos reconocen sentirse muy seguros en cuanto a su especialidad, encuentran que aún necesitan mayor preparación en las metodologías de enseñanza y en el uso de recursos didácticos... Otra de las principales debilidades gira en torno al manejo de la disciplina en el aula. Opina que su formación en esta área fue deficiente, que les hace falta material de apoyo y que es un factor que influye en su motivación y ejercicio de rol...”(UMCE, 2004: 8)

⁵ Un elemento puede ser el cambio de nivel socioeconómico de los estudiantes que ingresan a una universidad dado que ésta abre sus puertas a nuevos sistemas de créditos para estudiantes.

Esta pequeña muestra nos pone en evidencia la percepción que puede generar una formación no del todo completa o con vacíos importantes, los que en este caso se muestran potenciados en el plano de la formación pedagógica, ya que es en este plano donde ellos ven sus mayores debilidades. También sabemos que los egresados de carreras de pedagogía son hoy por hoy, un objeto de investigación del que dan cuenta numerosas investigaciones o tesis doctorales⁶ que muestran los claros cambios sociales e intervenciones drásticas que nuestra sociedad ha tenido en las políticas educativas.

En el caso de nuestra investigación, la percepción que nosotros buscamos es aquella que emana desde la fuente primigenia, el estudiante que aun cursa sus estudios y que ya está siendo enfrentado a experiencias laborales donde puede ya ver sus fortalezas y debilidades.

Es por lo anterior que queremos una perspectiva nueva, como hemos dicho nos interesa una percepción previa o anterior al egresado, lograda con aquellos que se están formando, verdaderos protagonistas de la formación docente, donde el saber pedagógico y el saber disciplinar se vierten en diversa forma por medio de planes de estudios, que a la vez quieren ser reflejo de sus propios perfiles. Son estos protagonistas los que creemos que tienen la madurez y camino recorrido suficiente para que al investigar sus percepciones sobre la formación recibida, podamos obtener más información sobre un problema que se presenta radical en nuestros tiempos: la continua construcción de equilibrio entre saberes disciplinares y saberes pedagógicos.

⁶ Encontramos varias tesis doctorales con el tema de los egresados de pedagogía entre ellas: “ La Inserción profesional de Profesores Principiantes de Enseñanza Media. Tesis doctoral. UC. Octubre 2003”

La integración de las TICs en la educación musical en niños de 1° a 4° básico

Pamela Pérez Harambour
Colegio Luterano, Punta Arenas
ppharambour@gmail.com

Felipe Bravo Sepúlveda
Colegio Luterano, Punta Arenas
felipebravosepulveda@gmail.com

Resumen

Desde el vientre materno la música es parte de nuestras vidas, al nacer y al crecer nuestra vida lleva un ritmo natural, el cual se debe educar, y qué mejor que desde la edad escolar de los estudiantes. Hoy en día la educación musical se ha dejado por diversos motivos de lado, dejando un vacío en cada niño, es por esto que se ha decidido crear el proyecto denominado “La integración de las Tics en la educación musical en niños de 1° a 4° básico”, aplicado en el Colegio Luterano de Punta Arenas, utiliza las **Tics** para la educación musical en el aula utilizando métodos no tradicionales, tales como **Dalcroze, Kodaly y Suzuki**, incluyendo también que el eje central es que el alumno tenga un **aprendizaje significativo**, esto debido a la alta demanda de niños con capacidades diferentes que alberga el colegio, para así integrar a todos y la música sea un espacio de crecimiento personal, social y cognitivo para todos por igual.

Abstract

From our cradles music has been part of our lives, from the moment we are born and start growing, our lives carry a natural rhythm which must be taught, and the best moment to start is from the school age. Nowadays, music education has been left aside due to different reasons, leaving a gap in each child, it is due to this reason that it has been decided to create the project called “Integration of TICs in the music education of children from 1° to 4° grade” applied in the Lutheran School of Punta Arenas , it uses the **TICs** for the education of music in non-traditional methods, such as **Dalcroze, Kodaly Suzuki**, also including that the main point in each student is

to have **significant learning**, this is owe to the high demand of children with specials needs that the school has, so as to integrate all the students and make the music be a space of personal, social and cognitive growth equally for all.

Contextualización

El proyecto se titula “La integración de las Tics en la educación musical en niños de 1° a 4° básico” ha sido creado y ejecutado en la región de Magallanes y Antártica Chilena, específicamente en el Colegio Luterano, ubicado en la zona Norponiente de la ciudad de Punta Arenas.

A nivel regional la educación musical ha ido en aumento significativo con la creación de nuevas orquestas infantiles y diversos talleres extraescolares que incentivan la formación de nuevos músicos que en más de una ocasión ha sido un puente para descubrir talentos regionales de gran calidad.

Sin embargo debido a la alta exigencia académica que se les solicita a los colegios por obtener resultados óptimos en otras asignaturas, se está generando la tendencia de pasar a “segundo plano” la enseñanza de la educación musical, además se tiene un alto porcentaje de niños con capacidades diferentes dentro de nuestra comunidad educativa, y el norte del colegio se estaba enfocando en tratar de nivelar a estos niños solo con estrategias tradicionales y en las áreas que los instrumentos de medición del sistema educacional (simce por ejemplo) requerían, y nuevamente la educación musical se estaba dejando para después.

Al analizar la situación en que estaba la enseñanza de la educación musical surge este proyecto del Colegio Luterano, el cual es creado y ejecutado por dos Docentes de dicho establecimiento. El Colegio Luterano de Punta Arenas tiene bajo sus aleros a estudiantes comprendidos entre los niveles NT1 (pre kínder) hasta 2° año de enseñanza media, en donde los valores impartidos en este colegio están basados en la Religión Evangélico Luterana, teniendo como misión “educar en y para la vida” y su visión es “vivir de acuerdo al modelo de Jesús”. Además de ser una comunidad escolar con una visión religiosa, éste trabaja además con un

proyecto de integración, en donde alrededor del 20% de la comunidad escolar (de un total de 320 alumnos) tiene algún tipo de capacidad diferente, trabajando en aula con niños que padecen de déficits atencional, hiperactividad, dislexias, asperger, autismo, disfasia, e incluso niños con diagnósticos aun no específicos, por lo que la educación musical es una herramienta fundamental, y fusionarla con los recursos audiovisuales que los estudiantes crean en el establecimiento hace que pueda ser más efectiva la clase en el aula, tomando en cuenta que todos los niños tienen necesidades diferentes para poder aprender.

Descripción de la experiencia

Al buscar instancias para poder enseñar de manera diferente la educación musical, debido a la diversidad de niños en sala de clases, surge la idea por parte del Taller Audiovisual del colegio de trabajar en conjunto con la Profesora de Música, de fusionar el taller audiovisual con las clases de educación musical de los cursos más pequeños del colegio, con el *objetivo que los estudiantes del taller puedan crear material usando las Tics para las clases de los niños desde 1° a 4° básico* y así fomentar el interés por la educación musical en el colegio y principalmente en los educandos, y como *objetivo secundario ayudar a solventar las necesidades que tienen los alumnos con capacidades y necesidades diferentes que están en el colegio.*

En primera instancia, se seleccionaron los estudiantes para el Taller de Audiovisual quienes son de 8° a 2° medio, donde tuvieron que comenzar a indagar, aprender y vivenciar sobre cada una de las metodologías que se iban a implementar en los cursos más pequeños, esto con el fin que ellos puedan crear el material correcto para ser utilizado por sus compañeros de los cursos menores.

En la selección solo se solicitó la disposición del estudiante para aprender el manejo del material audiovisual y comprometerse con todo lo relacionado a la comunidad escolar, puesto que todo lo que se iba a utilizar o realizar en el taller será reforzado en conjunto con su profesor y sus conocimientos previos.

Al momento que los estudiantes crean el material interactivo en el taller, surgen nuevas ideas provenientes de ellos mismos para ser trabajados con los más pequeños, si bien en un principio costó que puedan entender este tipo de trabajo que implica más expresión corporal, imaginación, etc. Algo nuevo a lo que ellos no estaban acostumbrados, rápidamente lograron la confianza necesaria para poder empaparse de este nuevo sistema de trabajo y ser parte fundamental del desarrollo de la educación musical en los niños más pequeños.

Ya al tener una batería de material para comenzar a trabajar con los estudiantes de 1° a 4° básico, se implementa en el aula, comenzando a vivenciar el ritmo con el cuerpo a partir de música que les es familiar. Ellos trabajan con videos, música y diversas actividades interactivas que permite que los niños puedan entrar en confianza para expresar lo que sienten a través de la música, empleando el método Dalcroze, si bien el Colegio no cuenta con espacios muy amplios para realizar las actividades con la libertad que se quisiera, se hizo todo lo posible por adaptar la sala de clases para realizar las actividades y cumplir con los objetivos para tener una clase totalmente enriquecedora para los estudiantes.

Al lograr que los estudiantes dominen el trabajo con el método Dalcroze, se comienza a fusionar el método Kodaly, para conocer las figuras rítmicas, les dieron diferentes nombres a las figuras (por ejemplo a la negra le llamaban “voy”, a las corcheas “corro”, y así con los demás patrones rítmicos) en donde las percutían con diferentes partes del cuerpo, las expresaban con el cuerpo, las solfeaban, etc. Todo un trabajo que implicaba desarrollo corporal y exploración del ser interno de cada niño, siendo él mismo el centro de todo aprendizaje.

Al notar los resultados tan positivos en estos alumnos, se tomó la decisión de aplicar las Tics en el Taller de Música (que comprende clases de violín, viola y violoncello), quienes comenzaron en marzo a aprender estos instrumentos que en la mayoría de los lugares que se imparte esta enseñanza aquí en Punta Arenas, se utiliza un método totalmente tradicional, que deja en parte de lado la motivación y el desarrollo personal del estudiante frente a estos instrumentos, sin embargo desde un comienzo ellos trabajaron con el método Suzuki, solo con el libro, sin los audios ya que no los teníamos disponibles para ser utilizados por los estudiantes, por lo que los entusiastas alumnos del taller de Audiovisual comenzaron a crear material para poder

aplicarlo en los estudiantes del Taller de música, indagaron en la internet y buscaron videos con los ejercicios del método utilizado y lo editaron de tal forma que pueda ser utilizado por el estudiante tanto en la clase como también en el hogar, lo que logró una motivación extra a los estudiantes al ver que también podían avanzar en sus hogares utilizando las Tics, además da una visión más amplia de lo que significa tocar un instrumento y ver que personas de todo el mundo también lo realizan, además de “imitar” la técnica utilizada por los personajes de los videos, ir haciendo comparaciones de la forma que están ejecutando el instrumento, de la forma en que suena su instrumento con lo que en realidad debería dar como resultado.

A su vez el arduo trabajo realizado por el taller audiovisual tiene como objetivo crear y consolidar un espacio abierto para el fomento de la creación audiovisual en el colegio Luterano, mediante la realización documental, la defensa de la identidad cultural del colegio. Esto a través del acercamiento de tecnologías digitales a grupos de jóvenes, que no se encuentren familiarizados con el ámbito audiovisual y que carezcan de experiencia en esta disciplina, se desarrollan Talleres de Creación, al alero de un docente.

Competencias Generales a desarrollar en el taller están enmarcada a:

- Conocer teorías, métodos y problemas de la comunicación audiovisual y sus lenguajes que sirvan de soporte para su actividad, en función de los requerimientos fijados como conocimiento.
- Ser capaz de definir temas de investigación o creación personal innovadora que puedan contribuir al conocimiento o desarrollo de los lenguajes audiovisuales de su entorno cercano al colegio o familiar.
- Ser capaz de percibir críticamente el nuevo paisaje audiovisual que ofrece el universo comunicativo que nos rodea, considerando los mensajes icónicos como producto de las condiciones sociopolíticas y culturales de su entorno juvenil.

Todo esto enmarcándolo también en el ámbito de la música y el crecimiento íntegro de los estudiantes más pequeños del establecimiento educacional.

Este proyecto sin duda ha dado frutos positivos a nuestra comunidad escolar, puesto que los estudiantes que han realizado el material, se sienten parte importante del aprendizaje de los más pequeños y a la vez responsables ir perfeccionándose cada vez más.

Además los más pequeños sienten que ahora las clases de música son un espacio de expresión, aprendizaje y desarrollo completo de ellos, sienten que ahora todos pueden ser parte de la clase y que pueden hacer todo lo que se les de cómo objetivo, sienten que la música está al alcance de todos, sin importar las capacidades diferentes que tenga cada uno, todos pueden participar.

Fundamentación

La base del proyecto se sustentó en la fusión de variadas teorías que apuntan al desarrollo íntegro del estudiante, en donde se tomó como referente pedagógico musical el uso de las metodologías de Dalcroze, Kodaly y Suzuki, en conjunto con el aprendizaje constructivista que permitió en todo momento que el estudiante sea quien construya y descubra su propio aprendizaje, es decir la teoría de Ausubel, “La Teoría del Aprendizaje Significativo” el cual aborda todos y cada uno de los elementos, factores, condiciones y tipos que garantizan la adquisición, la asimilación y la retención del contenido que la escuela ofrece al alumnado, de modo que adquiera significado para el mismo, lo cual permite que los estudiantes al momento de experimentar las actividades sienta que le es útil, y que además le servirá en todo momento, por ejemplo la expresión corporal que realizan al momento de escuchar diferentes melodías que les son familiares, les va a ayudar en otras asignaturas, tales como Lenguaje y Comunicación, al declamar diversos poemas, o bien al conocer las diversas figuras rítmicas, se da paso al uso de las matemáticas, debido a la duración de cada una de ellas, etc. Por lo que el aprendizaje significativo estuvo presente en cada momento de las clases, además del material creado por los estudiantes del taller de audiovisual que dio paso a que los más pequeños recuerden con mayor facilidad lo realizado en clases, gracias al uso de las Tics donde el autor Vicente Barrios menciona la importancia que tiene el uso de estas tecnologías en el aula, ya que es de vital importancia puesto que hace que los niños de hoy en día tienen

diferentes necesidades las puedan suplir, y este tipo de actividades hace que ellos creen competencias claves que los ayudará a desempeñarse en la vida que los espera más adelante.

Síntesis final

Mediante la observación del trabajo realizado por los estudiantes pertenecientes al proyecto en ejecución, nos damos por satisfechos al ver los logros obtenidos y más aun al ver éstos a tan poco tiempo. Sin duda que se ha logrado que los alumnos del Taller Audiovisual se sientan parte importante y fundamental en el desarrollo óptimo de la educación musical de sus compañeros más pequeños, puesto que han sido ellos mismos quienes han indagado y aprendido sobre un tema que no les era familiar en lo más absoluto, a su vez se dieron el trabajo de crear todo el material (en conjunto con su profesor) para poder utilizarlo en el aula con los cursos designados para este proyecto. Este trabajo realizado por el taller audiovisual dio como resultado el material interactivo para ser utilizado como recurso en sala, pero también se obtuvo resultados a nivel transversal de los estudiantes de este taller, al notar que la autoestima se ven en creciente aumento, puesto que son ellos los principales actores de la funcionalidad del proyecto.

En relación a los niños de 1° a 4° básico, se vio un creciente avance en el interés por las clases de educación musical, puesto que ahora son más interactivas y es un espacio en donde todo pueden aprender, todos pueden participar y lograr los objetivos propuestos en la clase, todo esto gracias a la colaboración de los estudiantes del taller de Audiovisual, lo cual ha hecho que los más pequeños se sientan tomados en cuenta por parte de sus compañeros del taller creando un ambiente de familiaridad entre ambos grupos de estudiantes. Sin duda se puede observar hoy en día que los estudiantes que pertenecen al grupo de integración del colegio, están totalmente empapados del nuevo sistema de trabajo, por ejemplo los estudiantes que tienen déficit atencional, gracias al sistema interactivo de trabajo a través de las Tics han logrado un aumento considerable en la capacidad de concentración en sala de clases. Otro ejemplo concreto, es el resultado obtenido por la alumna de 4° básico Martina Condeza, quien estudia Violín, ya que ella tiene como diagnóstico una “neuropatía óptica congénita dominante” lo cual ha disminuido considerablemente su campo visual, y al tener el material audiovisual creado por sus compañeros

para que las clases de violín ha hecho que sus clases sean más fructíferas, puesto que su sentido de la audición ha aumentado considerablemente para poder avanzar en este instrumento que tanto la apasiona. Este proyecto se seguirá aplicando a lo largo del año escolar y en lo posible en los años siguientes, extendiéndolo a los demás cursos partiendo desde la base de los preescolares, ya que ha hecho que la comunidad del Colegio Luterano se vea unida como familia, ha hecho también que sus estudiantes partícipes de este proyecto se vean reconocidos en todo momento por el trabajo realizado, ha creado lazos de amistad y compañerismo, ha abierto la imaginación hacia campos que ni los mismos estudiantes creían que podrían lograr, sin duda es un proyecto que hoy recién comienza y espera que siga *in crescendo* en toda la vida escolar de nuestra comunidad Luterana.

Anexo: Nómina de alumnos de integración de 1° a 4° básico

| NOMBRE | CURSO | DIAGNÓSTICO |
|------------------|-------|---|
| Vicente Beltrán | 1° | Trastorno específico del lenguaje |
| Yanira Gopaldas | 1° | Trastorno específico del lenguaje |
| Jonathan Díaz | 1° | Trastorno específico del lenguaje |
| Pablo Torres | 1° | Trastorno específico del lenguaje |
| Juan Alvarado | 1° | Síndrome Asperger |
| Tomás Muller | 1° | Disfasia sintáctica – pragmática |
| Felipe Vásquez | 1° | Trastorno generalizado del desarrollo inespecífico |
| Johan Pavic | 1° | Síndrome déficit atencional y retraso pedagógico |
| Franco Cárdenas | 2° | Dificultad específica del aprendizaje |
| Bastían Zúñiga | 2° | Síndrome déficit atencional |
| Felipe Toledo | 2° | Síndrome déficit atencional y trastorno específico del lenguaje |
| Gabriel Ibañez | 2° | Síndrome déficit atencional y dificultad específica del aprendizaje |
| Ignacio Daler | 2° | Dificultad específica del aprendizaje |
| Bastían Gamboa | 2° | Trastorno generalizado del desarrollo |
| Benjamín Gómez | 3° | Síndrome de déficit atencional e hiperactividad |
| Florencia Donoso | 3° | Dificultad específica del aprendizaje |
| Nicolás Andrade | 3° | Disfasia y dificultad específica del aprendizaje |
| Jafet Lavados | 3° | Trastorno generalizado del desarrollo no especificado, autismo atípico |
| Diego Jerez | 4° | Síndrome de déficit atencional con hiperactividad, dificultad específica del aprendizaje. |
| Francisco Jerez | 4° | Síndrome de déficit atencional con hiperactividad, dificultad específica del aprendizaje |
| Claudio Millalén | 4° | Síndrome de déficit atencional |
| Javiera Uribe | 4° | Síndrome de déficit atencional sin hipoactiva |

| | | |
|-----------------|----|--|
| Constanza Araya | 4° | Síndrome de déficit atencional |
| Martina Condeza | 4° | Neuropatía óptica congénita dominante |
| Daniel Oyarzo | 4° | Autismo atípico de alto nivel de funcionamiento. Síndrome de déficit atencional. |

Referencias bibliográficas

Willems, E. (2002). *El Valor humano de la educación Musical*. Ediciones Paidós Ibérica.

Vanderspar, E. (1990). *Manual Jaques – Dalcroze*. Publicacions Musicals Dinsic.

Ordog, L. (2000). *La educación musical según sistema Kodaly*. Editorial Rivera Mota.

Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Zaragoza: Edelvives.

González, F. M. (1993). *Aprendizaje significativo: técnicas y aplicaciones*. Madrid: Cincel.

Aumont, J. et al. (1989). *Estética del cine. Espacio filmico, montaje, narración, lenguaje*. Buenos Aires: Paidós.

Dancynger, K. (1999). *Técnicas de edición en cine y video*. Barcelona: Gedisa.

La organización de la transmisión de saberes musicales en Santa María Tlahuitoltepec

Victor Sabino Martínez Rivera
Escuela Nacional de Música.
victorsabino.martinezrivera@gmail.com

Resumen

Ante la situación de la educación musical en México donde la formación musical llega a ser un bien prescindible y el espacio dedicado a la educación artística dentro de los planes de estudio de las escuelas públicas presenta diversas problemáticas resulta contrastante el caso de Santa María **Tlahuitoltepec**. En esta comunidad la música tiene especial importancia dentro de su sistema de gobierno llamado **comunalidad**, por lo cual la formación musical es apoyada y alentada por el municipio. Por ello, esta investigación fue realizada con el propósito de indagar, desde el enfoque de observación participante y entrevistas a informantes calificados, cómo está organizado el desarrollo y transmisión de los **saberes musicales**.

Abstract

The current situation of music education in Mexico, where training is a dispensable content and the space dedicated to music within the curricula in public schools presents several problems, contrasts with Santa María **Tlahuitoltepec**. In this community the music is particularly important within their system of government called **comunalidad** so it musical training is supported and encouraged by the municipality. Therefore, this research was conducted in order to investigate, from the perspective of participant observation, and interviews with informants how it is organized the development and transmission of **musical knowledge**.

Introducción

En esta ponencia me refiero al caso de Santa María Tlahuitoltepec, comunidad indígena que en la conjunción de su sistema de autogobierno, concepto de música, contexto música-comunidad, proyecto educativo, ha llegado a posicionar esta comunidad como un referente de formación musical tanto en el estado de Oaxaca como en el país. Dicho posicionamiento resulta contrastante ante la situación en general de la educación musical en las escuelas públicas del país donde a la educación artística se le ha asignado un espacio insuficiente para el desarrollo de sus cuatro áreas (Reynoso 2009:59), sus contenidos guardan muy poca relación entre con el contexto socio-cultural del alumno (Pérez 2006:2), y en general se le considera un bien prescindible (Cortés. 2012:30).

Por ello, el que esta comunidad a pesar de estar en la periferia, ser indígena, estar clasificada como de alta marginación social, y aún así ser referente de formación musical de primer orden, invita a estudiar su caso para encontrar otro panorama para la educación musical en el país, un escenario que se encuentra en las comunidades rurales y que paradójicamente es en donde se suelen encontrar los semilleros de músicos que alimentan las matrículas de las carreras musicales universitarias.

Contexto

Tlahuitoltepec es una comunidad indígena que se encuentra en el estado de Oaxaca a 123 kilómetros de la capital dentro de la llamada Sierra Juárez y está clasificada como de alta marginación social. Cuenta con aproximadamente diez mil habitantes. Los idiomas principales son el ayuujk y el español, aunque debido a la existencia del bachillerato musical existen hablantes de otras lenguas como zapotecas, triquis, mixtecos, chontal, etc.

En el estudio de la organización de su enseñanza musical encontramos tres factores fundamentales: su sistema de gobierno denominado *comunalidad*, el concepto de educación llamado wëjën-kajën, y la praxis musical organizada en cuatro ciclos de música.

Comunalidad

En Tlahuitoltepec se tiene la comunalidad como sistema de gobierno, pero más que un sistema de gobierno es el sistema de organización social de la comunidad en el que se incluye el sistema de creencias, la relación individuo-pueblo, la relación con el medio ambiente y permite en sus prácticas buscar el bien común. Este sistema alienta y apoya la formación musical tanto en las escuelas públicas como en los espacios comunitarios. El término y descripción fue realizado por Floriberto Díaz (2004:368) y se basa en los siguientes puntos:

- La Tierra como madre y como territorio.
- El consenso en asamblea para la toma de decisiones.
- El servicio gratuito como ejercicio de autoridad.
- El trabajo colectivo como un acto de recreación.
- Los ritos y ceremonias como expresión del don comunal.

Wëjën-kajën

La educación es un asunto que, en Santa María Tlahuitoltepec, ha sido tomada por sus habitantes en entre las manos. Ésta, a lo largo de su historia se ha visto influenciada y configurada por acontecimientos tanto internos como externos de los que se ha buscado una aplicación favorable para la población. En el idioma ayuujk, el concepto que se refiere a la educación es **wëjën-kajën** y su teorización se refiere a:

“despertar', 'desenrollar' e 'innovar'-, primero en el sentido de desarrollar y perfeccionar las facultades físicas, mentales y espirituales del individuo-colectivo, y wëjën-kajënen la acepción de que aviva el entendimiento del ser humano. dinamiza los sentidos para desplegar, mirar, buscar, escuchar, orientar, informar, seleccionar, cuestionar, debatir, construir, desenrollar y desatar la búsqueda interminable de la sabiduría y la construcción de los conocimientos a partir del mundo natural y social en que nos encontramos.” (Cardoso 2011:73)

La reflexión sobre la educación no está acotada a las personas que tienen como profesión la de maestros, sino que se encuentra en los debates que la población hace sobre el bienestar de la comunidad. El hecho de que cualquier persona que cumpla cabalmente con los cargos asignados por la asamblea pueda llegar a fungir como regidor de educación o presidente municipal refuerza la necesidad de toda la población estar al tanto del tema de la educación, máxime cuando en su momento tendrán que atender a las diligencias educativas tanto internas como externas que la asamblea considere necesarios. La influencia de este pensamiento ha llevado a Tlahuitoltepec a plantear varias propuestas educativas desde las necesidades de la población. De ellas se encuentran en vigencia el Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente (BICAP), el Centro de Capacitación Musical (CECAM) y recientemente la creación de la Universidad Comunal (UNICEM).

El suunë y la praxis música-comunidad

En cierta manera, vivir en Tlahuitoltepec es vivir con la música constantemente. Desde el amanecer y a lo largo de todo el día hay un contacto con la música ya sea a través de los altavoces del municipio, los talleres de música de las escuelas, los ensayos de las mas de seis bandas tradicionales y los ensayos de otras agrupaciones musicales. La ubicación del pueblo, en la falda de una montaña teniendo enfrente otras montañas, crea un corredor en el que los sonidos viajan largas distancias, son refractados y llegan a diversos puntos alrededor, a veces a varios kilómetros de distancia.

El principal aspecto de su praxis musical es el vínculo música-comunidad. El uso de música en vivo en la mayor parte de los ritos de costumbre, actividades sociales y comunales hacen al municipio apoyar y alentar la formación musical tanto en las escuelas públicas como en los espacios comunitarios. Es por ello que el aprendizaje musical está enfocado a la satisfacción de las necesidades musicales de la población.

El otro aspecto es el cómo se refieren a su práctica musical. En el idioma ayuujk no existe el concepto música como usualmente se le conoce en la tradición occidental sino una serie de

palabras que hacen referencia a acciones y gestos musicales de las cuales suunē tiene el equivalente más aproximado:

“...el término Música realmente no existe en el vocabulario mixe, ésta está presente en sus más variadas formas y se le da el nombre de acuerdo a su función en ese momento [...] suunē es la manera como se le hace referencia a la música en Tlahui(toltepec) ya que la palabra música como tal no existe dentro del lenguaje y tiene que ver directamente con la producción de sonido agradable al oído...” (Díaz 2009)

La agrupación musical omnipresente en la mayoría de los eventos son las bandas de alientos tocando el repertorio tradicional de la región. También existen coros infantiles, rondallas escolares, bandas de guerra, conjuntos típico de cuerdas, conjunto de flauta de carrizo y tambor, grupos de música popular, bandas particulares, y otras propuestas esporádicas como grupos de rock, jazz, etc.

Los espacios de aprendizaje

Son cuatro los tipos de espacios en los que se transmiten los diversos saberes musicales: los espacios comunitarios -por ejemplo, las fiestas, los entierros, etc.-, las escuelas públicas, las escoletas municipales y la escuela del CECAM. Aunque se organizan por separado, en conjunto se benefician mutuamente.

Los primeros -y continuos- aprendizajes musicales acontecen en los **espacios comunitarios**. En ellos el constante contacto con la música en vivo tanto en el paisaje sonoro cotidiano como en los diversos eventos y festividades permite a los sujetos el acercamiento a las experiencias musicales que con el paso del tiempo pueden llevar a inclinarse a desarrollarse como músico. En ellos se desarrolla la interacción música-comunidad y viene siendo el motivo y finalidad de la formación musical, por lo que los tiempos de formación y conocimientos a transmitirse se organizan alrededor de las interacciones con la música en dichos espacios

En las **escuelas públicas** los talleres de música, coros infantiles, rondallas escolares, y bandas de guerra ofrecen diversas oportunidades para el desarrollo de habilidades musicales. En buena parte los instrumentos de dichos espacios han sido conseguidos con algún grado de intervención del municipio, ya sea adquiriendo parte de ellos o apoyando las gestiones que han hecho las escuelas. En palabras de los encargados de dichos espacios, además de permitir la interacción con la producción sonora de índole musical, tienen como objetivo desarrollar: Hábitos tales como respeto entre ellos, ayuda mutua, disciplina de estudio, autonomía, estudio independiente del maestro y auto-organización.

En las **escoletas** la formación musical está enfocada a las bandas de aliento. Estas están cobijadas por el municipio y existen un espacio dentro del organigrama escalafonario destinado a la atención de las escoletas. Dado la precaria situación económica de las familias los instrumentos han adquiridos por las autoridades municipales bajo cooperaciones de la comunidad, donaciones y otras gestiones, por ello, los instrumentos de las escoletas pertenecen a la comunidad. Los honorarios de los maestros de música los paga el municipio.

Aunque no ponen límites de edad la mayor parte de los que ingresan son niños y jóvenes. Generalmente a principio de año la autoridad municipal hace la invitación en las escuelas y por los altavoces a los interesados a conformar un nuevo grupo de “entonación”, en el durante un par de meses se enseñan los rudimentos de la lecto-escritura de la notación franconiana. Posteriormente, se realiza la asignación de instrumentos. Usualmente se toma en cuenta la elección del interesado, pero en caso de algún tipo de incompatibilidad o de que falte completar la dotación de la banda se suele sugerir otro instrumento dependiendo el caso. Después de un periodo de ensayo de repertorio acorde a su nivel de ejecución vienen la presentación oficial de la banda, lo que marca el inicio de la etapa como músicos activos.

La **escuela de música del CECAM** además de tener un sistema de préstamo de instrumentos similar al de las escoletas presenta otras particularidades: 1) en su plan de estudios llevan materias musicales como solfeo, armonía, contrapunto, etc. 2) Su repertorio y práctica musical aunque está enfocada a la música tradicional permite otras expresiones musicales como la música de concierto, popular, improvisación, etc. 3) En su nivel de bachillerato se imparten

materias del tronco común especificado por la SEP. 4) Cuenta con un albergue escolar. A esta escuela asisten principalmente alumnos provenientes de comunidades indígenas del estado de Oaxaca, los cuales al término de su estancia en el CECAM pueden optar por continuar estudiando, buscar trabajo como maestros formadores de banda o dedicarse a la ejecución en algún grupo musical.

Ciclos de música

En la observación participante de las actividades musicales de la comunidad se encontró que el repertorio abordado en los diversos espacios de aprendizaje se planean y organizan de acuerdo a los usos de la música. El aprendizaje del repertorio no incluye solamente el aprender de memoria las piezas, sino también el saber para qué momento y por qué razón habrá de ejecutarse. Dada la diversidad de eventos musicales en los que participan se hizo una clasificación del tipo de eventos encontrándose cuatro tipos de repertorios que corresponden a cuatro ciclos de música organizados del siguiente modo:

1. Ciclo cívico

Corresponde a las fechas oficiales en que se conmemora algún acontecimiento establecido en los calendarios oficiales, ya sean eventos de la historia mexicana o fechas conmemorativas internacionales. Se manifiesta en los honores a la bandera, desfiles escolares, realización de festivales y participación en concursos escolares. Participan: bandas de música, banda de guerra, coros y rondallas escolares

2. Ciclo de costumbre - Sagrado/Sacro

En este ciclo entran aquellos eventos relacionados con el sistema de creencias. A pesar del sincretismo religioso se puede encontrar distinción entre culto cristiano y culto a aspectos sagrados propios de la cosmogónica ayuujk: el culto cristiano se hace frente a alguna imagen de adoración, mientras que en culto a lo sagrado se ofrenda a la memoria de los antepasados, a los elementos de la naturaleza y a lo sobrenatural -esto no es un orden jerárquico-. Otra distinción es que lo sagrado está presente en prácticamente toda convivencia del ser humano, esto se hace

extensivo hacia la tierra, el cerro, las plantas, los animales, la memoria de los antepasados, parientes y amistades, siendo por estas razones que también se encontrará en otros eventos donde el culto cristiano no aparece. Participan: bandas de música, grupos musicales, conjuntos típicos, flauta de carrizo y tambor

3. Ciclo Comunal

Comprende aquellas actividades que tienen que ver con el sistema de cargos comunitarios. En este ciclo algunos eventos específicos se hacen coincidir con las fechas de algún otro ciclo. Hay dos momentos en que se requiere de música: cuando hay cambio de autoridades, y cuando hacen costumbre como agradecimiento-petición por haber transcurrido medio año de cargo o haberlo concluido. Participan: bandas de música, grupos musicales, conjuntos típicos, flauta de carrizo y tambor

4. Ciclo humano

En este ciclo entran todos aquellos eventos relacionados con el existir con vida en este mundo como los bautizos, bodas, graduaciones, incluyendo el último paso: la muerte. No todos festejan todo, pero si realizan la mayoría de estos. En algunas ocasiones estos eventos se hacen coincidir con algún otro ciclo. Participan: bandas de música, grupos musicales, conjuntos típicos.

Conclusiones

En el estudio del contexto que ha llevado a Santa María Tlahuitoltepec a posicionarse como un referente de formación musical se ha encontrado que la transmisión de los saberes musicales se organiza alrededor de interacción entre la *comunalidad*, el concepto educativo *wëējën-kajën* y la praxis música-comunidad. Debido a ello los espacios, los tiempos y los repertorios de las diferentes agrupaciones responden a la satisfacción de los usos de la música regidos por los cuatro ciclos de música descritos: cívico, humano, comunal y de costumbre.

Así mismo, se encontró que los conocimientos se organizan respondiendo a los requerimientos derivados de los ciclos de música en cuatro tipos de espacios de aprendizaje: los

espacios comunitarios, las escuelas públicas, las escoletas municipales y la escuela de música del CECAM, siendo ésta última un espacio donde se imparten materias musicales a la par de las materias de tronco común especificados por la SEP.

Referencias bibliográficas

Cardoso, A. (Coord). (2011). *Un encuentro con la palabra y el pensamiento mixe*. Oaxaca: IEEPO.

Cortes, A. (2012). *Cultura y educación. Consumo musical de los jóvenes en la UPN*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Díaz, F. (2004). Comunidad y comunalidad. En *Diálogos en acción*. México: Dirección General de Culturas Populares e Indígenas.

Díaz, I. (2009). *Xaamkëxpët koopë-jëëtpë, ëëpë-atspë xuxpë-woppë ja nykapxy, nymatsya'aky. La música y el contexto histórico del conjunto típico de Tlahuitoltepec mixe*. (Tesis). Universidad Veracruzana, Xalapa.

Reynoso, K. (2009). La educación musical y su impacto en el desarrollo. *Revista de Educación y Desarrollo*.

Vargas, X. N. (Coord.) (2008). *Wejën-Kajën. Las dimensiones del pensamiento y generación del conocimiento comunal*. Oaxaca: H. Ayuntamiento Único de Santa María Tlahuitoltepec.

Villorio, L. (2009). *Tres retos de la sociedad por venir*. México: Fondo de Cultura Económica.

La producción musical de competencias versátiles en la carrera de grado: evaluación en la acción

Silvia Malbrán
Universidad de Buenos Aires
silvia.malbran@gmail.com

Hernán D. Ramallo
Universidad de Buenos Aires
hernandramallo@hotmail.com

Resumen

Los autores presentan el desarrollo de instrumentos de evaluación para una materia de ciclo de grado universitario en el área de música. Se muestra el formato actual de las plantillas utilizadas y sus ajustes a través de sucesivas cohortes, detallando los indicadores cualitativos y cuantitativos usados para justipreciar el progreso de los alumnos en el marco de la metodología de trabajo con portfolios.

En la propuesta los estudiantes generan producciones versátiles altamente idiosincrásicas. Dichas realizaciones sugieren la posesión por parte de los estudiantes de variedad de estilos cognitivos, bagajes previos, campos de interés, habilidades de comunicación, y sesgos de personalidad.

Se considera que asumir la evaluación como recurso válido para el enriquecimiento académico supone una concepción basada en el ejercicio del análisis crítico de i) las diferencias individuales, ii) el grado de permanencia o cambio entre las conductas de entrada y salida, iii) los componentes actitudinales y su incidencia en otros procesos cognitivos y iv) el re-examen permanente de prácticas y performances musicales.

Palabras clave: Evaluación en artes; Portfolios; instrumentos de evaluación

Abstract

The authors present the development of evaluation instruments carried out for an undergraduate course in the music field. The current format of the templates used is shown, as well as their adjustments throughout successive cohorts, detailing qualitative and quantitative indicators with which it is attempted to appraise students' progress on the scope of Portfolio methodology.

Within this methodology, students generate highly versatile productions, presenting works of different amount and quality, extremely idiosyncratic, which in turn inform about cognitive styles, backgrounds, fields of interest, communication skills, and personality.

It is considered that assuming evaluation as a valid resource for academic enrichment supposes a conception based on the exercise of critical analysis of i) individual differences, ii) degree of permanence or change between input and output behaviours, iii) attitude components and their impact on other cognitive processes and iv) ongoing review of musical practices and performances.

Keywords: Evaluation in arts; Portfolios; evaluation instruments.

1. Problema

En el curso *Psicología Auditiva* (Departamento de Artes, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina), la aplicación de la metodología de portfolio (Malbrán y Alvarez, 2007), promueve que los estudiantes sean convocados a poner en ejecución producciones versátiles tales como: trabajos escritos (tipo ensayo), análisis musical aplicando estructuras jerárquicas, selección y estudio de fragmentos auditivos y multimediales, análisis y práctica de micro-emprendimientos empíricos, entrevistas y reportajes semi-estructurados, y defensa de posters científicos.

Para su construcción se les ofrece una paleta amplia de aplicación a los objetos de estudio, la que facilita la elección individual de los temas y prácticas de mayor interés.

En tal sentido i) las fichas bibliográficas generan herramientas de tratamiento de la información tales como redes y mapas conceptuales y consultas de documentación ampliatoria en la web, ii) los trabajos de investigación sugieren proyectos de réplica, iii) los análisis jerárquicos del repertorio aportan nuevas visiones de las obras musicales tanto desde la audición en tiempo real como desde el análisis notacional y iv) las producciones multimediales basadas en el análisis sintáctico comparado entre lenguajes artísticos diferentes supone una diferente perspectiva.

Pesquisar, seleccionar información pertinente, acopiar registros sonoros y musicales vinculados con los temas de estudio y, concomitantemente, interpretar la información seleccionada en informes de elaboración personal, pueden considerarse recursos pertinentes y altamente idiosincrásicos.

La eficacia en la evaluación de los aprendizajes incide en el mejoramiento de la calidad educativa, incrementan la motivación de los estudiantes, y produce un efecto modelador basado en una estimación apropiada del rendimiento y las competencias académicas individuales. La evaluación continua requiere planificación, previsión de acciones, continuidad y persistencia en las metas, por lo que el diseño e implementación de instrumentos de evaluación pertinentes es considerado fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2. Objetivos

- Construir indicadores de evaluación atendiendo al contenido y a la producción.
- Diseñar e implementar instrumentos de evaluación apropiados para producciones diversificadas (escritas, de ejecución/producción musical, y multimediales).
- Evaluar su recepción por parte del alumnado.
- Comparar los valores de puntuación obtenidos por los alumnos con las apreciaciones cualitativas de los docentes.

3. Referencias Teóricas

La formación de nivel superior necesita promover la autonomía del estudiante y el desarrollo de variadas habilidades cognitivas y meta-cognitivas. El aprendizaje autónomo y reflexivo es una parte integral del desarrollo y la formación profesional (Challis, 1999). La consulta a fuentes de estudio de diversa índole y la generación de espacios que impliquen a los estudiantes en la profundización de la documentación brindada, incentiva el desarrollo y aplicación de habilidades versátiles (Malbrán y Alvarez, 2007).

Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje trasciende la formalidad de asignar calificaciones según el rendimiento de los estudiantes (Bloom, 1956; Taebel, 1992).

El grado en que ciertos temas impactan en el imaginario de los estudiantes generalmente resulta de difícil acceso para los profesores en la situación de aula. En la metodología de portfolio, la elección de *algunos temas* sobre otros ayuda al estudiante a implicarse en la indagación multifocal de los mismos y al profesor a visionar las elecciones y recorrido que el alumno está realizando en dicho tránsito.

Estimar de manera eficaz estos procesos brinda información siempre renovada acerca de cómo lo que se enseña es comprendido e interpretado y la particular manera en que los objetos de estudio se insertan en el mundo mental y vital de los estudiantes.

La efectividad de los Portfolios en el progreso de los estudiantes ha sido descripta en trabajos anteriores. Según King y Campbell (2000) pueden concebirse como vehículos para poner en práctica diferentes tipos de evaluación. Paulson, Paulson, y Meyer (1991) los definieron como un conjunto manifiesto de propósitos sustanciados a través de los trabajos de los estudiantes y que muestran los esfuerzos de progreso y desarrollo en que están implicados. Según Malbrán y Alvarez (2007), la metodología de portfolios es una herramienta poderosa al poner en juego acciones del estudiante (producción intelectual, musical, y/o multimedial) que el profesor monitorea en diferentes etapas: a) en su configuración, b) en su modelización durante el proceso y c) en la estimación del producto final. Conjuga el análisis crítico del docente tanto

sobre su propia labor como del trabajo de los alumnos sobre las producciones que están desarrollando.

4. Método

4.1 Técnicas

4.1.1 Aplicación de portfolio: seguimiento personalizado a lo largo del curso con intercambio semanal (electrónico y personalizado) entre el tutor asignado y el estudiante⁹⁶. Realización de trabajos de variada factura y de concreción quincenal.

4.1.2 Evaluación sobre la marcha: apoyo académico regulado según los desempeños de entrada del alumno. El tránsito por el contenido permite i) sugerir nuevos ajustes o ii) aprobar preliminarmente como “borrador” y iii) someterlo al profesor para su consideración entre pares (profesor/tutor) iv) remitir al alumno con las sugerencias finales.

4.1.3 Progresión Gradiente que parte de las realizaciones más prescriptivas y avanza hacia trabajos de elaboración libre, acordes a las temáticas, bibliografía, y documentación suministradas.⁹⁷

4.1.4 Promoción autovalente: elección auto-dirigida a la indagación de bibliografía ampliatoria, a la aplicación de trabajos de investigación y a la realización de producciones artísticas y multimediales.

4.2 Instrumentos

4.2.1 Realizaciones cumplimentadas por los estudiantes

4.2.1.1 *Encuesta Inicial:* indaga la historia académica y musical de cada estudiante. Formato: cuestionario semi-estructurado.

⁹⁶ La modalidad ha sido detallada por Malbrán, García Malbrán y Ramallo (en prensa).

⁹⁷ Videos, grabaciones, trabajos de alumnos de cohortes anteriores, fotografías, textos, y actas de eventos previos de la cátedra.

4.2.1.2 *Prueba Pre-test, post- test*: dirigida al reconocimiento auditivo de la estructura métrica. Cumplimentada al ingreso y al cierre del curso. Formato: prueba objetiva.

4.2.1.3 *Trabajos de análisis musical*: aplicación de reglas, convenciones y modelos para analizar y concluir sobre composiciones presentadas en tiempo real y en partituras. Formato: grillas, estructuras jerárquicas, estructuras en árbol.

4.2.1.4 *Trabajos de argumentación teórica*: aplicación y transferencia de la lectura crítica de la documentación. Formatos: informe técnico, reportajes simulados, escritos de micro- ensayo

4.2.1.5 *Iniciación a la investigación* .Pruebas de muestreo y análisis de resultados de micro-experiencias de investigación; actuación como testistas y/o sujetos experimentales. Formatos: entrevistas, micro experimentos, pruebas de laboratorio.

4.2.1.6 *Selección de productos artísticos* Trabajos de selección y análisis de productos multimediales que muestren una concepción sintáctica aplicable al modelo *cross-modal*. Formatos: videos, animaciones, fragmentos filmicos.

4.2.1.7 *Elaboración y defensa de un poster científico*. Aplicado al cierre de la asignatura, en sesión abierta a la comunidad. Implica la autoevaluación-selección del estudiante de su trabajo de mejor factura. Formato: poster de 0,80 por un metro.

4.2.1.8 *Construcción de informes* Relativos a i) visitas guiadas a centros científicos y académicos ii) clases magistrales de expertos nacionales e internacionales invitados.

4.2.2 Instrumentos de evaluación de resultados utilizados por la cátedra

4.2.2.1 *Tabla de evaluación del rendimiento*: Informe de avance con indicadores actitudinales y cognitivos, de entrega mensual. Formato: escala likert con 10 indicadores cognitivos, cuatro actitudinales y un informe personalizado final.

4.2.2.2 *Tabla de la evaluación del poster*: Informe de avance con indicadores actitudinales y cognitivos. Formato: Escala likert con 11 indicadores.

4.2.2.3 *Cuestionario de evaluación final de la cátedra*. Cuestionario anónimo cumplimentado por los estudiantes al final del curso.

4.2.3 Recursos elaborados por la cátedra

4.2.3.1 *Fichas bibliográficas* Selección de textos organizada de acuerdo a Unidades y Ejes temáticos. Incluyen marcos teóricos generales, específicos, y trabajos de investigación

4.2.3.2 *Materiales auditivos y multimediales*. Selección de ejemplos de la literatura y producción de materiales de análisis en tiempo real.

4.2.3.3 *Abstracts de capítulos de libros*. Orientación para la selección de textos de lectura ampliatoria.

4.2.3.4 *Micro-anales de los pósters*. Compilación y publicación de los abstracts producidos para cada Sesión y publicación online de los Pósters de cohortes anteriores.⁹⁸

4.2.3.5 *Publicación web*. i) Producciones de alumnos de cohortes anteriores.

ii) Trabajos de investigación de los docentes producidos y publicados en diversos medios.

5. Resultados

Asumir la evaluación⁹⁹ como recurso válido para el enriquecimiento académico supone una concepción basada en el ejercicio del análisis crítico de i) las diferencias individuales, ii) el grado de permanencia o cambio entre las conductas de entrada y salida, iii) los componentes actitudinales y su incidencia en otros procesos cognitivos y iv) la revisión permanente de prácticas y performances musicales. Dichos indicadores resultan sustanciales para propender al mejoramiento académico a partir del meta-análisis de las estrategias didácticas intra-cátedra.

La diversificación de modalidades de evaluación utilizadas ha permitido acceder a una estimación de mayor profundidad acerca de las características individuales de los estudiantes. En tal sentido, el *cuestionario de evaluación final* en el que los alumnos opinan (entre otros ítemes) acerca de las modalidades con las que han sido evaluados, resultan coincidentes en cuanto al aprecio por los procedimientos empleados.

⁹⁸ Las publicaciones de la Cátedra cuya autoría pertenece a los alumnos cuentan con su expresa autorización.

⁹⁹ Se considera que la estructura, desarrollo y procedimientos de la Cátedra han podido llevarse a cabo gracias a la colaboración e interacción sostenida entre el profesor, el ayudante y los tutores pedagógicos.

Los desarrollos individuales obtenidos son de diferente monto y altamente idiosincrásicos. Informan sobre estilos cognitivos, bagajes previos, campos de interés, habilidades de comunicación escrita, y sesgos de personalidad.

El tránsito por la experiencia en su dimensión temporal muestra que es necesario dar tiempo a los estudiantes para los cambios de hábitos y actitudes puestos en juego: en las primeras semanas son escasas y elementales las producciones presentadas; se necesita impulsar la nueva modalidad de trabajo, hacerlos sentir aptos, y propender a la iniciativa individual. Pasado este tiempo se incrementa la complacencia de los alumnos por la tarea en la que están comprometidos. Este continuum de implicación en la tarea se ve coronado por los comentarios finales de evaluación de la cátedra: “Sentimos que nos tratan como adultos capaces de generar iniciativas personales y creativas”.

Un dato de interés acerca de las diferencias interindividuales es que la actitud de los estudiantes en la clase y el trabajo en el portfolio parecieran no resultar siempre correlativos. Se observan estudiantes que se mantienen silenciosos en las clases y que, sin embargo, producen materiales ponderables, mientras que otros, participativos e inteligentes en los planteos en el aula, muestran niveles de producción escasa y acotada a opiniones personales, sin consultas ampliatorias a otras vías de documentación. Todos estos datos sugieren trabajos de indagación posterior.

Referencias bibliográficas

Bloom B. (1956). *Taxonomy of educational objectives. Handbook 1: The Cognitive Domain.*

NewYork: David Mc Kay.

Challis, M. (1999). AMEE Medical Education Guide No. 11 (revised): Portfolio-based learning and assessment in medical education. *Medical Teacher*, 21(4), 370-386.

- King, S. & Campbell-Allan, L. (2000). Los portfolios, los trabajos de los alumnos y la práctica docente. En D. Allen (Ed.), *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes* (213-236). Buenos Aires: Paidós.
- Malbrán, S. & Alvarez, C. (2007). La construcción de interacciones personalizadas en el nivel universitario: el uso de portfolios. En M. C. Albini, Z. Noli (Comp.), *Terceras Jornadas de Educación Musical "Enseñar música hoy"* (53-59). Buenos Aires: IUNA.
- Malbrán, S., García Malbrán, E. & Ramallo, H.D. (en prensa). *Artes temporales y congruencia cross-modal: un recorrido por experiencias educativas y de investigación*. Buenos Aires: Universidad de Lanús.
- Paulson, F. L., Paulson, P. R. & Meyer, C. A. (1991). What makes a portfolio a portfolio? *Educational leadership*, 48(5), 60-63.
- Taebel, D. K. (1992). The evaluation of music teachers and teaching. En R. Colwell (Ed.), *Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (310-329). New York: Schirmer

La propuesta metodológica del “taller de música”

Denise Álvares Campos
Cepae/UFG
denialvacampos@hotmail.com

Resumen

La metodología del “Taller de Música” o “Taller de Sonido” presenta características muy interesantes para los educadores que buscan una renovación pedagógica con énfasis en la improvisación. En una investigación desarrollada en Brasil, he intentado hacer una contextualización histórica y llegar a una definición de esa metodología, teniendo en cuenta que la denominación utilizada por los educadores a veces no se refería a los mismos procedimientos pedagógicos. He encontrado, sin embargo, algunas características convergentes entre las prácticas observadas y, haciendo hincapié en ellas, he elaborado lo que he llamado de “caracterización de la metodología”. Posteriormente, he revisitado esa misma temática en el curso de Doctorado en Historia y Ciencias de la Música en la Universidad Autónoma de Madrid, con el objetivo de comprender las distintas aportaciones pedagógico-musicales en su relación con la cognición y, específicamente, con la percepción musical. Vuelvo a ese tema por considerar que las ideas de los educadores contemporáneos que defienden tal concepción metodológica pueden ser muy provechosas si, de hecho, fueren desarrolladas con toda la amplitud y libertad con la cual fueron propuestas.

Palabras clave: metodología; educación musical; taller de música.

Abstract

The Music Education methodology called Music Workshop has interesting characteristics for educators that look for a pedagogical renovation that emphasizes the improvisation. In a research developed in Brazil, I have intended to make a historical contextualization and find a definition of this methodology, considering that the denomination used by the educators sometimes doesn't refer to the same pedagogical procedures adopted. I found, however, some similar characteristics

between the practices observed, so I elaborated what I called “methodology characterization”. Afterwards, I came back to the same subject at the Doctorate in History and Musical Sciences Course of the Universidad Autónoma de Madrid-Spain, with the purpose of understanding the different pedagogical and musical conceptions in their relationships with the cognition and, specifically, with the musical perception. I am returning to this subject again, considering that such ideas defended by contemporary educators can be useful if, really, they are developed in the broadest scope and with the freedom that they were set out.

Keywords: Methodology; Music Education; Music Workshop.

En Brasil, lo que llamamos de “taller de música” (“Oficina de música”, en portugués) es una metodología para la educación musical, la cual hasta algunos años no tenía una definición clara de su fundamentación y de su práctica. A esta fundamentación, o “caracterización” como he llamado, fue que me dediqué en un curso de “Master” que hice en la década del 80. Después, en el curso de Doctorado en Historia y Ciencias de la Música de la Universidad Autónoma de Madrid, volví a este tema como parte integrante de un contexto más amplio en la pedagogía musical. Este texto es parte de este último trabajo y se lo presento en este congreso por encontrarlo muy actual en nuestra búsqueda, como educadores, por metodologías que puedan ayudarnos en nuestros desafíos cotidianos.

Al principio, haré un recorrido por el contexto histórico en el que surgió dicha metodología, para, después, hablar de sus características principales. Partiendo de las innovaciones compositivas del pos-guerra, en los años sesenta crece la “...insistencia en la creatividad de los niños más que en las tradiciones recibidas” (SWANWICK, 1988, p. 18). Así que, surge una nueva tendencia cuya trayectoria es así definida por Violeta Hemsy de Gainza:

La línea que, a nuestro juicio, se inicia con Carl Orff y Zoltan Kodaly, quienes pusieron un especial énfasis en el sentido y la calidad de los materiales didácticos (ambos enfoques representaron en su momento una salida novedosa aunque, como se mostrara luego, cerrada y proclive por

lo tanto al desgaste y a la estereotipia) se continúa en la década del sesenta con los aportes de los pioneros de la pedagogía de la música contemporánea, casi todos ellos, compositores” (GAINZA, en SCHAFER, 1975, p. 6).

De entre esos “pioneros” ella cita, por ejemplo a Murray Schafer, en Canadá; a George Self, Brian Dennis y John Paynter, en Inglaterra; a Lili Friedemann en Alemania y a otros educadores de varias partes del mundo.

Tales experiencias fueron denominadas, por ejemplo, en Suecia “Taller de sonido”; en Brasil, “Taller de música”; en Inglaterra, “Música experimental”. Sin embargo, tales denominaciones se volvieron estereotipadas, ya que prácticas pedagógicas totalmente contradictorias utilizaban el mismo “rótulo”.

Por lo tanto, sin detenernos en las denominaciones, intentaremos hablar de características que puedan ser comunes a diversas prácticas en esa línea de “la pedagogía de la música contemporánea”.

En la investigación que hemos hecho en Brasil sobre ese tema (CAMPOS, 1988), encontramos datos que revelaron que no siempre es la música contemporánea el origen y la finalidad de tal metodología. De entre los educadores, hay aquellos que, al utilizar como metodología el “taller de música”, lo hacen por algunos factores más generales, tales como:

- El interés por el desarrollo del alumno a nivel personal y social, con todas sus posibilidades.
- El estímulo a la creatividad, a través de la experimentación y de una postura no-autoritaria del educador.
- El estímulo a la realización de experiencias y evaluaciones colectivas.

Sin embargo, está claro que las características de la música contemporánea influyen y hasta cierto punto, apuntan un nuevo camino para la pedagogía musical de nuestros días. Tales características podrían ser resumidas, utilizando la clasificación hecha por Violeta Hemsy de

Gainza, según el objetivo, ámbito y materiales de la música contemporánea. El objetivo estaría relacionado a “La exploración creadora del universo sonoro”, recuperando y revalorizando el sonido “...como materia prima autónoma del quehacer musical”. En su ámbito estarían “...un conjunto de técnicas o formas de composición que dan origen a los diferentes estilos o tendencias musicales...”. Y, en cuanto a sus materiales:

Además de los sonidos producidos por fuentes eléctricas, en general se tiende a incorporar al espectro musical los sonidos producidos por objetos e instrumentos no convencionales como también aquellos que se obtienen mediante el uso no convencional de los instrumentos tradicionales y de la voz humana (GAINZA, 1977, p. 35)

Brian Dennis, hablando del desarrollo de la música en el siglo XX, resalta que, desde su punto de vista, el aspecto más saliente en esa música es el “color”:

El uso imaginativo de cualidades puras del sonido, juntamente con manifestaciones más complejas del conjunto de texturas y patrones sonoros. El misterio y la complejidad de los sonidos individuales y la experiencia con esos sonidos es el factor más progresivo de la música contemporánea (DENNIS, 1970, p. 2).

De entre aquellos educadores que vienen buscando establecer sus prácticas de forma coherente con ese enfoque contemporáneo, hemos encontrado en la investigación de la cual ya hemos hablado (CAMPOS, 1988), algunas ideas básicas que les son comunes. Por ejemplo:

- La definición de la metodología que utilizan como algo que propicia el “aprender a través del hacer”, o sea, la producción musical. Por parte de los alumnos entrevistados la mejor definición sería la de que es una metodología que tiene como objetivo el desarrollo de la creatividad. También hablan del desarrollo del raciocinio lógico.
- El planeamiento de las clases es flexible. No es negada su existencia, pero este es más o menos importante dependiendo del propio educador. Es adaptable al grupo de alumnos y al desarrollo de la clase.

- Es enfatizada la evaluación sistemática del proceso, la cual es hecha con la participación de los alumnos.
- El profesor debe adoptar como postura “incentivar sin interferir”. En general, es más alto el grado de control por parte del profesor en la etapa inicial del proceso.
- Tal profesor debe caracterizarse, según los alumnos, por la creatividad, la fundamentación teórica y la autoexpresión espontánea.
- Las etapas a recorrer no son rígidamente establecidas. Hay consenso en cuanto a la existencia de una etapa inicial de experimentación, y, para un gran número de educadores, hay una etapa final de reflexión y análisis (aunque esos sean momentos constantes en todo el proceso).
- La forma de organización de los alumnos es, casi siempre, en grupos, lo que demuestra la valoración del aspecto social de la experiencia.

Hablando, también, de esos educadores, Marisa Fonterrada dice que ellos

buscan incorporar a la práctica de la educación musical en las escuelas los mismos procedimientos de los compositores de la vanguardia, privilegiando a la creación, la escucha activa, el énfasis en el sonido y sus característica, y evitándose a la reproducción vocal e instrumental de lo que denominan ‘música del pasado’ (2003, p. 165)

Además de las relaciones con la música contemporánea, la cual también es producto de un contexto histórico y social, tales ideas se relacionan, sin duda, a concepciones filosóficas, pedagógicas, psicológicas y, lógicamente, musicales, que son más amplias. En nuestra investigación, algunos educadores intentaron fundamentar su práctica en su propia intuición personal. Pero otros, hablaron de las teorías que les influenciaron (CAMPOS, 1988, pp. 33-54 y 96-7).

Sin embargo, aunque no sea posible decir que todos los educadores parten de un mismo presupuesto teórico, las características comunes citadas anteriormente, nos permiten hablar de algunas actividades propuestas por algunos de ellos, como representativas de ese tipo de práctica

pedagógica. De entre tales actividades hemos elegido presentar algunas relacionadas con uno de los aspectos de la educación musical: el desarrollo de la percepción musical.

Aspectos relacionados con la percepción musical

La percepción musical se ve delante de un “universo sonoro” mucho más amplio en este nuevo contexto. Según M. Schafer, hay que

Presentar a los estudiantes de todas las edades los sonidos del entorno; inducirlos a tratar el paisaje sonoro del mundo como una composición musical cuyo principal compositor es el hombre y a producir apreciaciones críticas que puedan conducir a su mejoramiento (1975, p.21).

Por lo tanto, la audición no estaría confinada “...al estudio de música y a la sala de conciertos. Los oídos de una persona realmente sensible están siempre abiertos” (SCHAFER, 1975, p. 25). El “paisaje sonoro” a que Shafer se refiere es “...un conjunto de sonidos oídos en un determinado lugar” (SCHAFER, 1986, p. 214).

Partiendo del presupuesto de que el silencio total no existe (como ya decía John Cage), se debe estimular en los alumnos la percepción de esos sonidos que nos rodean. Por lo tanto, Schafer y otros hablan de una actividad perceptiva que esté “abierta” a toda esa “orquesta”, la cual él denomina “el universo sónico”. Podemos encontrar ejemplos de actividades prácticas con esa finalidad en sus libros. También Brian Dennis (1970, pp.1-2) propone algunos ejercicios, que transcribimos resumidamente a continuación:

Los alumnos, en silencio, deben apuntar los sonidos que oyen desde donde están durante un determinado periodo de tiempo. Después, según sus posibilidades, ellos deben hacer:

- Una identificación o descripción de los sonidos que oyeron. Por ejemplo: agudo, grave, metálico, regular, irregular, etc.

- Asociación con sonidos naturales, mecánicos u otros. También una breve descripción de la imagen producida por los sonidos en su imaginación.
- Confección de una tabla de sonidos producidos deliberadamente, relacionados con otros que son naturales o accidentales.
- Percepción del intervalo de tiempo en que ocurrieron esos sonidos. Su incidencia, comienzo y final. En este estadio, tales sonidos pueden ser representados en un diagrama.

Este tipo de actividad es adoptado por muchos educadores hoy en día. Según V. Hemsy de Gainza, “Se estimula en los alumnos el desarrollo del interés auditivo a través de la observación de materiales y objetos sonoros extraídos del ambiente que los rodea [...] En la práctica, el estudio de los materiales sonoros llegó a constituir una especie de introducción a la música” (GAINZA, 1977, p. 38).

Nuestro “universo sonoro” actual caracterizase también por la separación entre el sonido y la fuente que lo produce, debido a la invención de los aparatos de transmisión y almacenamiento de sonidos. “La vida moderna fue *ventriloquizada*” (SCHAFER, 1986, p. 173). Y, en la medida que “ninguna grabación es la reproducción exacta del sonido vivo”, nuestra percepción sufre también los efectos del progreso tecnológico. Por otro lado, tales recursos, permiten “congelar” los sonidos. Tenemos la posibilidad de oír la repetición de un efecto sonoro, lo que nos permite no solamente analizarlo mejor, sino también “...estudiar nuestro propio proceso de percepción patrón” (SCHAFER, 1986, p. 176).

La asociación sonido-representación gráfica no es el centro de tales actividades. Se busca una percepción musical con base en el oído y no en el ojo. “La música es algo que suena [...] la lectura incita demasiado fácilmente a una desviación hacia el papel y los pizarrones, *que no suenan*” (SCHAFER, 1975, p. 45). Se estimula, cuando sea necesario, la búsqueda de un sistema simplificado de representación gráfica de los sonidos. La notación tradicional podrá ser introducida más adelante.

Manteniendo la característica de entrenamiento auditivo, sin énfasis en la representación gráfica de los sonidos, hay educadores que proponen algunos dictados. Koellreuter, uno de los “pioneros” de ese tipo de metodología en Brasil, sugiere que se hagan dictados utilizando “fenómenos sonoros” tales como: tono, mezcla y ruido. Cada uno de esos “fenómenos” es así definido: tono = alturas determinadas; mezcla = combinación de tonos y ruidos; Ruidos = combinación de gran variedad de sonidos diferentes, predominantemente no-musicales. El dictado sigue, entonces, el proceso convencional: el profesor selecciona los instrumentos y objetos sonoros adecuados, los ejecuta en una secuencia determinada y los alumnos intentan identificar el tipo de “fenómeno sonoro” que han oído (ALFAYA y PAREJO, 1987, p. 47-8).

Observase, en las actividades citadas, la búsqueda del desarrollo y la expansión de la percepción auditiva del alumno, estimulándolo a acercarse a un “universo sonoro” (o “sónico”) bastante amplio. El alumno es llamado constantemente a participar, y el conocimiento musical se basará en su experimentación personal con el sonido, materia prima de la música.

Discusión

En la investigación que vinimos citando, a partir de las entrevistas, encuestas y observaciones de clases de “taller de música”, llegamos a distinguir factores positivos y negativos. Los factores positivos se relacionan casi siempre con la formación del alumno de forma general. Según los propios alumnos, ocurre efectivamente un desarrollo en la creatividad, autoexpresión, y socialización. En cuanto a la música, toman como valor positivo la oportunidad de experimentar ampliamente con el sonido, en sus múltiples posibilidades. Los factores negativos que apuntaron se relacionaron con la postura del profesor, algunas veces controlando excesivamente el proceso, otras veces, de forma opuesta, dejando que todo ocurra aleatoriamente, resultando actividades improductivas.

Parécenos que Swanwick resume de forma interesante las preocupaciones que hay en cuanto a la metodología que estamos tratando: “Aun siendo útil, algunos creyeron que esta perspectiva implicaba el riesgo de perder un propósito definido, de convertirse en un callejón sin

salida, en un campo de experimentación sin posibilidad de desarrollo” (SWANWICK, 1988, p.18).

También la educadora musical brasileña Maura Penna, hablando del “taller de música”, se refiere al riesgo de que todo el proceso se degenere en un “laissez-faire”, en el cual “...el alumno se queda perdido, sin referencia para trabajar. [...] La cuestión es que la expresión necesita de herramientas” (PENNA, 1990, p. 71).

No es negada la contribución que tal metodología trae a la educación musical, sobre todo por la “apertura de patrones”, por el estímulo al aprendizaje por el descubrimiento y a la creatividad, a demás de todos los factores positivos ya citados. La misma autora ya citada, Maura Penna, dice que “la propuesta pedagógica del taller de música, vinculada a la estética de la música contemporánea, trae, sin duda, indicaciones valiosas para la educación musical” (2008, p.25).

Sobre todo para la percepción musical, las ideas de esos educadores contemporáneos pueden ser muy provechosas, si, de hecho, logran desarrollarlas con toda la amplitud y libertad con que las proponen. En cuanto a la percepción y discriminación de los tonos musicales y de los intervalos que constituyen, estos deben ser percibidos sin vinculaciones a funciones tonales, lo que sería provechoso a la música contemporánea, pero algún entrenamiento más específico sería necesario para la comprensión de la música tonal.

De hecho, si es posible preparar alumnos con una visión ampliada del universo sonoro, entonces todas las actividades perceptivas tendrían también que adaptarse a ese propósito, favoreciendo una percepción musical que sea globalizadora y capaz, también, de un acercamiento específico a los elementos musicales, sean ellos tonales o no.

Referencias bibliográficas

Alfaya, M. & Parejo, E. (1987). *Musicalizar: uma proposta para vivência dos elementos musicais.*

São Paulo: MUSIMED.

Campos, D. Á. (1988). *Oficina de música: uma caracterização de sua metodologia.* Goiânia:

CEGRAF.

Dennis, B. (1972). *Experimental Music in Schools: Towards a New World of Sound.* London:

Oxford University Press.

Fonterrada, M. (2005). *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação.* São Paulo: Ed.

Unesp.

Gainza, V. (1977). *Fundamentos, materiales y técnicas de la educación musical.* Buenos Aires:

Ricordi.

_____ (1995). Didáctica de la música contemporánea en el aula. *Música y Educación*, Año

VIII, 4(24), 17-24.

Penna, M. (1990). *Reavaliações e buscas em musicalização.* São Paulo: Loyola.

_____ (2008). *Música(s) e seu ensino.* Porto Alegre: Sulina.

Schafer, R. M. (1986). *The Thinking Ear.* Canadá: Arcana Ed.

_____ (1975). *El rinoceronte en el aula.* Buenos Aires: Ricordi.

Swanwick, K. (1988). *Music, Mind and Education.* Londres: Routledge. (M. Olasagasti, Trad.).

Música, pensamiento y educación. Madrid: Morata.

L'enseignement collectif de la flûte à bec en école de musique : l'exemple de la ville de Sobral au Brésil

Adeline Stervinou,
Université de Toulouse 2 le Mirail et Ecole de Musique de Sobral
adeline.stervinou@univ-tlse2.fr

Résumé

Cet article a pour objectif de présenter une méthodologie d'enseignement collectif appliquée à la classe de flûte à bec de l'école de musique de la ville de Sobral, au Nord-Est du Brésil, proposant l'utilisation d'un répertoire méconnu des élèves afin de leur faire découvrir de nouveaux styles musicaux venus du monde entier. Les extraits musicaux ont été choisis en fonction du niveau des élèves (débutants), réunis dans un livre de partitions et organisés selon une progression adaptée à leur niveau. Afin de justifier ce choix de répertoire et ce projet pédagogique orienté sur les musiques du monde, plusieurs processus d'enseignement collectifs ont été analysés, permettant de mettre en exergue le processus d'enseignement collaboratif, processus principalement développé lors des leçons de flûte à bec à l'école de musique. L'utilisation de l'enseignement collaboratif, principalement basé sur l'élaboration de connections permettant à un groupe de résoudre des problèmes et de produire de nouvelles connaissances (ALMEIDA e MATOS, 2012), a démontré, dans ce cas, les bienfaits de la pratique instrumentale en groupe.

Mots-clés : flûte à bec, enseignement collectif, enseignement collaboratif, région Nord-Est du Brésil.

Abstract

This article aims to present a methodology of collective teaching applied to the recorder class in the music school in the city of Sobral in the Northeast of Brazil, proposing the use of a repertoire which is unknown to the students in order to allow them to discover new musical styles from around the world. The songs were chosen according to the students' level (beginner), and they were collected in a book of scores, organized to follow the students' learning progress. To justify

the inclusion of such repertoire in the pedagogical project geared to world music, several collective teaching processes were analyzed, highlighting the collaborative teaching process, which was specifically developed during the classes of recorder in the music school. The use of collaborative teaching, specially based on the elaboration of connections to solve problems and the production of new knowledge (ALMEIDA and MATOS, 2012), has shown, in this case, to be beneficial for the group's instrument practice.

Keywords: recorder, collective teaching, collaborative teaching.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo presentar una metodología de enseñanza colectiva aplicada en la clase de flauta dulce de la Escuela de Música de la ciudad de Sobral en el Nordeste de Brazil, que propone la utilización de un repertorio desconocido para los alumnos con la intención de descubrir nuevos estilos musicales oriundos de diversas partes del Mundo. Las músicas fueron escogidas en función del nivel de los alumnos (principiantes), reunidas en un libro de partituras y organizadas según la progresión relacionada con el nivel de aprendizaje de los estudiantes. Con la finalidad de justificar la inclusión de ese repertorio en el Proyecto Pedagógico dirigido a las músicas del Mundo, fueron analizados varios procesos de enseñanza colectiva permitiendo destacar el proceso de enseñanza colaborativa, proceso este particularmente desarrollado durante las clases de flauta dulce en la Escuela de Música. La utilización de la enseñanza colaborativa, que está basada principalmente en la elaboración de conexiones para la resolución de problemas y la producción de nuevos conocimientos (ALMEIDA y MATOS, 2012), demostró en ese caso, los beneficios de la práctica instrumental en grupo.

Palabras clave: flauta dulce, enseñanza colectiva, enseñanza colaborativa.

Introduction

Venant d'un pays où la pratique individuelle de l'instrument est le maître mot de l'enseignement de la musique dans les établissements spécialisés¹⁰⁰ et enseignant la musique au Brésil, l'apprentissage d'un instrument de musique par le biais de l'enseignement collectif s'est alors présenté comme une méthodologie nouvelle, pouvant s'appliquer à tous les âges et tous types d'instruments, aussi bien à l'école primaire que dans les écoles de musique. Cet article présente les résultats d'un projet pédagogique développé avec la classe de flûtes à bec de l'école de musique de Sobral, ville de la région Nord-Est du Ceará au Brésil. D'un point de vue économique et social, cette région, en récent développement, est encore considérée comme pauvre en comparaison avec les autres régions du Brésil. En effet, il est commun de constater que des familles vivent encore dans des conditions précaires, recevant peu de revenus.

Dans un tel contexte, l'apprentissage de la musique ne semble pas approprié à la réalité de ces personnes : inscriptions et leçons payantes, instruments de musique coûteux, pour ne citer que quelques aspects. C'est dans cet environnement social que c'est implantée l'École de Musique José Wilson Brasil en 1997 à Sobral, l'unique école de musique publique gratuite de la région Nord-Est de l'état du Ceará, proposant des cours d'instruments (guitare, basse, piano, cordes frottées, instruments à vent, chant, batterie et percussions), des cours théoriques (lecture musicale, histoire de la musique, informatique musical) et de nombreuses pratiques d'ensemble (orchestres à cordes, ensemble de guitares, harmonie, groupe de *choro*, etc.) (MATOS FILHO, 2012). L'école met à disposition des instruments, n'obligeant pas les familles à les acheter. L'inconvénient est que l'élève ne peut pas étudier à la maison, l'instrument devant rester à l'école. Dans le cas de la flûte à bec, la situation s'avère différente. En effet, elle se présente comme un instrument facile d'accès car peu coûteux, permettant d'émettre des sons facilement, de voir les doigtés lors de l'exécution et de pouvoir étudier à la maison.

A l'exception des instruments à cordes frottées où les professeurs fondent leurs leçons à partir de méthodes d'enseignement collectif présentant différents extraits musicaux provenant de

¹⁰⁰ La terminologie « établissement d'enseignement spécialisé » comprend les écoles de musique et les conservatoires.

compositeurs européens (Suzuki), il est observable que pour la grande majorité des professeurs profitent de la culture musicale populaire brésilienne pour l'enseignement instrumental, laissant une distance entre les élèves et les musiques étrangères.

De ce fait l'idée principale de ce projet est de montrer les possibilités pédagogiques et la polyvalence de la flûte à bec en introduisant des extraits de musiques provenant du monde entier afin de proposer une méthode d'enseignement à partir d'un répertoire diversifié, incluant différentes cultures. Travailler sur les musiques du monde est une manière de proposer une ouverture musicale au-delà de la musique brésilienne que les élèves sont habitués à écouter et exécuter, permettant d'aborder les notions théoriques et interprétatives basiques tout en jouant des pièces variées.

Elaboration du projet pédagogique

Différentes petites pièces musicales inspirées des rythmes et mélodies du monde ont été réunies dans la méthode d'enseignement collectif intitulée « La flûte à bec voyage dans le monde¹⁰¹ » (STERVINO, 2012, non publié), élaborée pour les élèves de 8 à 12 ans de la classe de flûte à bec de l'Ecole de Musique José Wilson Brasil à Sobral au Brésil. Ce projet pédagogique aborde plusieurs concepts fondamentaux spécifiques à l'apprentissage de la flûte à bec à travers d'exemples musicaux proposant la découverte de la culture musicale de différents pays. Les extraits musicaux, regroupés sous la forme d'un livre de partitions inspiré de la méthode française « Flût'issimo » (ALLA, 2007), ont été choisis, premièrement, par le professeur en fonction du niveau des élèves (débutants du premier et deuxième semestre), et deuxièmement, à partir de l'écoute des extraits par les élèves qui ont indiqué leurs préférences musicales. Quatorze destinations ont été retenues par les enfants permettant ainsi d'ouvrir leurs connaissances musicales sur le monde en leur montrant quelques particularités et richesses des musiques provenant d'autres pays. Le professeur a réalisé des arrangements pour deux ou trois parties de flûte à bec soprano de difficultés différentes, adaptés aux élèves du premier et second semestre d'apprentissage, et une partie de percussion afin de les sensibiliser à la pratique rythmique.

¹⁰¹ «A flauta doce viaja pelo mundo». Cette méthode, en attente de publication, a été réalisée par l'auteur elle-même.

La préparation de ce répertoire a été réalisée lors des leçons collectives de flûte à bec, leçons de cinquante minutes qui ont lieu deux fois par semaine. Les musiques, d'une durée approximative de trente secondes à une minute ont été utilisées en tant qu'exercices musicaux abordant divers aspects techniques et interprétatifs de la flûte à bec comme : l'apprentissage de nouvelles notes et nouveaux rythmes, des altérations, des silences, des répétitions, entre autres symboles ; le respect des nuances ; l'écoute des autres. Lors des séances de travail les élèves, au nombre de huit, commençaient par lire les notes des partitions proposées avec les rythmes, ensuite ils lisaient de nouveaux en montrant les doigtés appropriés à la flûte à bec, et une fois la lecture et les doigtés maîtrisés, ils jouaient la mélodie. Ce procédé d'apprentissage permettait aux élèves de mémoriser le contenu théorique et technique de chaque musique, et permettait au professeur de vérifier s'ils assimilaient correctement ce contenu.

Par exemple, dans le cas d'une nouvelle note et d'un nouveau rythme comme présenté ci-dessous, ce processus s'est avéré très efficace car il a permis aux élèves de mémoriser les nouvelles notes (do, ré et mi) ainsi que le nouveau rythme (croche deux doubles) en seulement une séance :



Figure 1 : Apprentissage progressif de nouvelles notes et de nouvelles figures rythmiques.

L'enseignement collectif

Les élèves réalisaient tous ensemble les exercices techniques mentionnés ci-dessus et il a été observé que ceux qui rencontraient des difficultés pour exécuter les mélodies demandées étaient immédiatement aidés par d'autres, sans que le professeur intervienne, montrant ainsi la mise en place d'une collaboration au sein de l'enseignement.

L'apprentissage musical en groupe est agréable pour les raisons suivantes : l'élève perçoit que ses difficultés sont partagées par les collègues, évitant

les désistements ; l'élève se sent, dès le début des études, comme membre d'un orchestre ou d'une chorale, [...] la qualité musicale de l'étude en groupe est supérieure comparé à l'étude individuel, contribuant à l'accélération du processus d'apprentissage (OLIVEIRA *apud* CRUVINEL, 2005, p.78)¹⁰².

La pratique collective montre, dans ce cas, quelle est un des atouts fondamental à la réussite de l'élève. Il semble alors opportun d'évoquer la définition proposée par Toledo Nascimento (2007) expliquant que la pratique collective des instruments musicaux consiste à enseigner la pratique instrumentale à plusieurs élèves en même temps, sous la forme de cours d'instruments homogènes ou hétérogènes¹⁰³. L'apprentissage s'effectue de manière interdisciplinaire, c'est-à-dire que plusieurs matières complémentaires à l'enseignement musical peuvent être enseignées comme : la composition, le solfège, l'histoire de la musique, l'improvisation, entre autres (TOLEDO NASCIMENTO, 2007).

La pratique collective est un des points centraux de la philosophie adoptée par l'école de musique de Sobral. En effet, les cours d'instruments sont tous organisés par groupes d'élèves de même niveau ou niveaux proches afin de former des ensembles homogènes organisés autour de l'apprentissage musical collectif. Il est recommandé à ces élèves d'intégrer, en plus des cours d'instrument, un groupe de musique d'instruments hétérogènes afin de découvrir les timbres des autres instruments et de s'habituer à exécuter la musique dans ce genre d'ensembles.

Au Brésil, différents processus d'apprentissage faisant partie de la pratique collective ont été développés. Deux exemples de pratiques collectives à l'école, se présentant comme les plus appropriés à notre recherche, seront cités dans cet article. Le premier est issu de l'investigation de Kátia Benedetti (2011) relatant une expérience réalisée avec des enfants et des jeunes ayant entre

¹⁰² “O aprendizado musical em grupo é agradável pelas seguintes razões: o aluno percebe que suas dificuldades são compartilhadas pelos colegas, evitando desestímulo; o aluno se sente, logo no início dos estudos, participante de uma orquestra ou de um coral, [...] a qualidade musical no estudo em grupo é muitas vezes superior se comparando ao individual, contribuindo para que o processo de aprendizagem seja acelerado.” Traduction de l'auteur.

¹⁰³ Enseignement collectif homogène signifie que le même instrument est enseigné pour tous les membres du groupe. L'enseignement collectif hétérogène a lieu lorsque plusieurs instruments différents se rencontrent au sein d'un groupe (CRUVINEL, 2005, p.74).

5 et 16 ans, provenant de différentes écoles primaires publiques et privées de l'Etat de São Paulo. La méthodologie d'enseignement choisi par cet auteur est d'inclure dans les leçons de musique le répertoire faisant partie du quotidien des enfants. Cette stratégie est proche du processus informel d'enseignement apprentissage privilégiant les échanges et les partages entre les élèves et aussi entre les élèves et le professeur, s'éloignant des pratiques formelles d'enseignement musical. L'auteur démontre que l'utilisation d'une telle méthodologie avec des élèves des écoles primaires a favorisé : l'insertion d'une pratique musicale à l'école, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture musicale, et a contribué à améliorer la technique d'un instrument. Les résultats de cette recherche ont montré que cette méthodologie d'enseignement a aidé les élèves à dépasser les difficultés techniques de l'instrument grâce à une pratique musicale incluant un répertoire faisant sens pour eux (musiques qu'ils connaissent) et ne proposant pas seulement un enseignement basé sur la répétition d'exercices techniques, méthode d'enseignement fréquemment utilisée dans l'enseignement formel (BENEDETTI, 2011).

Une autre méthode fondée sur la créativité des enfants (CUERVO et PEDRINI, 2010), propose d'introduire la flûte à bec lors des leçons de musique à l'école primaire avec des élèves de 6 à 10 ans. L'objectif de cette investigation est d'utiliser les situations de la vie quotidienne de l'enfant (sons du milieu scolaire, sons de la maison, de la rue, etc.) afin d'inciter l'élève à créer des cellules mélodiques par le biais de la flûte à bec à partir des sons perçus dans un environnement donné. Les leçons sont divisées en plusieurs activités où l'écoute, le dessin et la description des événements se côtoient, en ayant toujours à l'esprit l'idée d'explorer de nouvelles connaissances et de créer à partir de nouveaux concepts perçus.

Synthèse

Notre projet pédagogique semble s'intégrer parfaitement au processus d'enseignement apprentissage dans le sens où il inclue l'enseignement de plusieurs disciplines lors des leçons (solfège, composition, écoute musicale, etc.), développant ainsi la créativité des enfants, et se base sur l'enseignement collaboratif, privilégiant les interactions entre eux.

L'enseignement collaboratif des instruments musicaux peut être un outil important dans l'apprentissage musical, une fois que les aspects travaillés attestent une relation réciproque et dialogique entre les élèves. Dans cette perspective, l'apprentissage devient le point principal de la relation pédagogique. Le professeur alors concerné peut être considéré comme un stimulateur de ce projet dans lequel les élèves sont en constante collaboration (ALMEIDA e MATOS, 2012, p. 162)¹⁰⁴.

L'utilisation d'un répertoire musical différent, permettant une ouverture musicale sur le monde, semble avoir intensifié les bienfaits de l'apprentissage collectif, montrant l'enthousiasme et l'investissement des élèves face à la nouveauté. En effet, l'annonce de ce projet pédagogique a été perçue par les enfants comme une opportunité pour connaître de nouvelles musiques venant d'ailleurs. Cette motivation a donné des résultats remarquables. Les élèves ont développé différentes aptitudes grâce à ce projet comme par exemple la reconnaissance de styles musicaux, l'apprentissage plus rapide de nouvelles notions musicales, et ils ont également démontré leur volonté de réussir à exécuter les pièces proposées pour les présenter lors du spectacle de fin de semestre, en gardant toujours cet esprit de collaboration faisant que le niveau musical final de la classe était très satisfaisant et homogène.

Ce spectacle a eu lieu sur la place du théâtre, en face de l'école de musique, sous l'œil attentif des parents des élèves et des professeurs de l'école. Le spectacle a été pensé comme une suite de destinations réalisées par la flûte à bec autour du monde. A chaque arrêt de la flûte dans un pays, un morceau était interprété afin d'illustrer le lieu. Ce voyage musical a permis aux spectateurs de voyager avec nous, de sortir du quotidien. Il a également permis aux enfants de se démarquer lors de ce concert en étant les seuls à proposer ce type de musiques, ouvertes sur le monde. Cette expérience pédagogique et musicale a permis aux élèves de grandir musicalement mais aussi humainement grâce au contact qui s'est établi entre eux et également avec le professeur.

¹⁰⁴ “O ensino colaborativo de instrumentos musicais pode ser uma ferramenta importante na aprendizagem musical, uma vez que os aspectos trabalhados configuram uma relação recíproca e dialógica entre os alunos. Nessa perspectiva, a aprendizagem torna-se foco principal da relação pedagógica. O docente aí envolvido pode-se reconhecer como um incentivador deste processo, em que os alunos estão em constante colaboração.” Traduction de l'auteur.

Références bibliographiques

Almeida, R. & Matos, E. (2012). *Descortinar de uma coletiva realidade: ensino e aprendizagem de instrumentos musicais como exercício da docência*. In Luiz Botelho Albuquerque & Rogério, P. (Eds.). *Educação Musical: Campos de Pesquisa, Formação e Experiências*. Fortaleza: UFC, Coleção Diálogos Intempestivos.

Alla, Th. et al. (2007). *Flût'issimo*, 1. Paris : Van De Velde.

Benedetti, K. (2011). Canções do Cotidiano Como Contexto Significativo Para o Aprendizado Coletivo de Flauta-Doce. In *Ictus - Periódico do PPGMUS/UFBA*, 12(2).

Cruvinel, F. M. (2005). *Educação musical e transformação social*. Goiânia : ICBC.

Cuervo, L. & Pedrini, J. (2010). *Flauteando e criando: experiências e reflexões sobre criatividade na aula de música*. In *Revista Música na Educação Básica*, 2.

Matos Filho, J. (2012). *Escola de Música de Sobral: Propondo um caminho de uma formação para a vida via arte*. ABEM Nordeste.

Toledo Nascimento, M. A. (2007). O método “Da Capo” na Banda de Música 24 de Setembro. In *ISME Regional*.

Libros de texto como *textos visibles*: un estudio piloto

María Cecilia Jorquera Jaramillo
Universidad de Sevilla, España
mcjorquera@us.es

Resumen

Los libros de texto han sido analizados desde diferentes puntos de vista, aunque en educación musical existe poca investigación que los considere *textos visibles*, que muestran el estado de la disciplina. Los métodos empleados en el estudio de libros de texto son muy variados. El presente estudio piloto pretende principalmente (1) poner a prueba el método utilizado, (2) evidenciar los contenidos, procedimientos y aspectos educativos que caracterizan la educación musical actual, tal como se muestran en los libros de texto, (3) valorar la funcionalidad del método para mostrar las tendencias de la educación musical actual, y secundariamente, (4) valorar el estado de la disciplina con estos resultados. La aproximación es cualitativa, sirviéndose de dos sistemas de categorías independientes que apuntan a identificar temas educativos y modelos didácticos presentes en una pequeña muestra de textos. Se analizaron las tareas de aprendizaje en los textos para el alumno y las propuestas para el docente en las guías didácticas y demás materiales. Los resultados muestran la adecuación del método empleado y la necesidad de integrar ambos sistemas de categorías. Además de numerosas características de los textos, se evidencia una tendencia fuertemente tradicional, con algunas pocas aperturas y escasa presencia de temas educativos. El texto para sexto curso contiene más tareas de naturaleza conceptual respecto al libro para primero, reflejando una educación musical más abstracta con el aumento de edad. El método resulta útil para mostrar el estado de la educación musical, aunque la muestra no es representativa para llegar a conclusiones generales.

Palabras clave: educación musical, modelos didácticos, libros de texto.

Abstract

Textbooks have been analysed from different points of view. In music education there is little research considering them as *visible texts* showing the discipline's state of affairs. Methods used in studies on textbooks are quite diverse. This pilot study mainly aims at (1) testing the method employed, (2) highlighting the contents, procedures and educational aspects characterizing present music education, as they are shown in textbooks, (3) evaluating functionality of the method to show the trends of present music education, and subsidiarily (4) evaluating the discipline by means of these results. The approach is qualitative, using two independent category systems to identify educational topics, and instructional models in a small sample of books. Tasks in students' books, teachers' activities in instructional guides, and further materials were analysed. Results show the adequacy of the method used in this study, and the need to integrate the two category systems. Besides many features of the texts, a trend towards a strong traditional focus with little more evolved activities, and scarce educational topics were observed. Comparing the textbook for 6th and for 1st grade, the former contains more conceptual tasks, reflecting a more abstract concept of music education for older students. The method showed to be useful in analysing textbooks to display how music education is taught. The sample is too small to allow general conclusions on music education.

Keywords: music education, instructional models, textbooks.

Antecedentes

La literatura sobre libros de texto es muy amplia y cuenta con ejemplos de análisis desde numerosos puntos de vista, sobre todo en aquellos países en que la investigación se realiza desde instituciones especializadas. Johnsen (1996) muestra aproximaciones variadas a la cuestión, de modo exhaustivo, aunque es un análisis que debería actualizarse. Muchos autores analizan el libro de texto para su uso en el aula (p. ej., Colectivo Urdimbre, 2000; Ruesga Ramos et al., 2006) o proponen modelos para su análisis y posterior selección para el aula (en educación musical, p. ej., Galli, 1990; Della Casa, 1993). Otros estudios son de corte histórico (p. ej. Tiana Ferrer, 2000) y también hay autores que analizan un tema específico (p. ej., Deriù et al., 1988;

Jorquera, 1991; García Gallardo y Arredondo Pérez, 2006; Vicente Nicolás, 2010) pensando en su proyección en el aula. Sólo hay pocos estudios que consideran los libros de texto como *textos visibles*, entendiendo que cada asignatura tiene un *código disciplinar* propio (Cuesta Fernández, 1998), y que es un producto *sociogenético* de la historia misma de la disciplina (Goodson, 1991 y 1995; Viñao, 1982), es decir como referentes para diagnosticar el estado de la disciplina (p. ej., Deriù, 1994; Jorquera, 1996; o Llorente et al., 2003, para las artes plásticas y visuales). Estos últimos autores evidencian aspectos paralelos respecto a la educación musical, reconociendo su marginalidad educativa y estatus inferior respecto a otras asignaturas. Independientemente de las disciplinas, Granado (2004) ofrece un análisis del significado del libro de texto en términos educativos, evidenciando los numerosos asuntos conectados con el mismo, como las políticas editoriales y las necesidades que cubren en el aula, sobre todo las cuestiones transversales que afectan a todas las disciplinas. Desde el punto de vista de la disciplina, Jorquera (2010) ofrece como herramienta para el análisis la conceptualización de la educación musical mediante *modelos didácticos*.

La aproximación más frecuente al estudiar libros de texto consiste en analizar sus contenidos sobre todo mediante descripción, hecho que resulta algo problemático, ya que éstos son de naturaleza variada. Llorente et al. (2003) utilizan un método de análisis que tiene como referencia algunos elementos que componen, a su vez, los modelos didácticos Jorquera (2010). Pardo (2004) propone un modelo de análisis en que se clasifican las actividades (correspondientes quizás a *tareas*) según una tipología y luego se cuantifica su presencia en la muestra de textos. Vicente Nicolás (2010) procede por tres niveles desde macrocategorías hasta actividades, todas referidas sólo al movimiento, aplicando finalmente métodos estadísticos. Por tanto, dada la diversidad de objetivos, es necesario formular un método funcional respecto a los conceptos, procedimientos y aspectos educativos expuestos en los libros de texto y que tenga en cuenta los objetivos del estudio.

Objetivos

El presente estudio piloto pretende principalmente (1) poner a prueba el método de análisis, (2) evidenciar los contenidos, procedimientos y aspectos educativos que caracterizan la educación musical actual, tal como se muestra en los libros de texto, (3) valorar la funcionalidad del método para mostrar tendencias en la educación musical actual y, en segundo plano, (4) valorar el estado actual de la disciplina entregado por los resultados obtenidos con la muestra piloto.

Método

La muestra se compone de dos textos, uno para primero y otro para sexto curso de Enseñanza Primaria, cada uno con una guía didáctica para el docente y otros materiales, publicados ambos por la misma editorial. Es un estudio cualitativo, que utiliza análisis de contenido (Huberman y Miles, 1994; Bauer, 2000), identificando como unidad de información (UI) cada tarea dirigida al alumno, y cada tarea propuesta por el docente, además de otras indicaciones entregadas en segmentos de texto de significado uniforme, y coherentes respecto a las categorías de análisis. Se elaboraron dos sistemas de categorías independientes y complementarios a partir de Granado (2004) y Jorquera (2010), uno para el análisis de los aspectos educativos y transversales, presentes en las guías didácticas dirigidas al docente, y otro para el análisis de las tareas propuestas al alumno. El primer sistema incluye el tipo de conocimiento, la flexibilidad del soporte, el formato, la relevancia de los contenidos, tratamiento de temas interdisciplinarios, cuestiones sociales, temas controvertidos, participación del alumnado, presentación de los contenidos y tareas de aprendizaje. A la vez, define tres grados de complejidad, siendo 1 el grado menor y 3 el mayor. El segundo utiliza las dimensiones que componen los modelos didácticos (objetivos, materia, enseñanza, aprendizaje, ideas e intereses de los alumnos, evaluación, concepción de currículum y relación entre la actividad de aula y el sistema social), siendo éstos el académico, el práctico, el comunicativo lúdico y el complejo (Jorquera, 2010).

Resultados

La estructura de ambos textos es análoga: la guía comienza con un apartado introductorio en que se presenta el enfoque del texto y las competencias básicas del nivel, se expone en detalle el contenido del libro del alumno (6 unidades en ambos textos, dos por cada trimestre) y las acciones docentes previstas en el aula con ese material, y un tercer apartado en que se presentan y se ilustran algunos de los materiales complementarios, entre los que hay también fichas preparadas para la evaluación. No se encontraron contenidos interdisciplinarios, sobre cuestiones sociales o temas controvertidos en ninguno de los textos. Tal como se presenta el material, no resulta ser flexible, y su formato es esencialmente cerrado, con pocas aperturas evidenciadas en las guías didácticas. El conocimiento propuesto resulta ser relevante para el docente (grado 1) por limitarse a la disciplina. En síntesis, con el primer sistema de categorías se ha clasificado ambos textos en el grado 1, es decir, en un enfoque muy conservador.

Algunas categorías de este sistema coincidieron con las dimensiones de los modelos didácticos, de modo que resultan ser superfluas: tipo de conocimiento, presentación de los contenidos y tareas de aprendizaje. Además de la cita literal de la exposición en el libro para el alumno, se describe la estructura de éste y las secciones que componen cada página. Luego se dan instrucciones detalladas para el docente en relación con cada tarea específica, enriqueciéndolas con otras propuestas no incluidas en el texto para el alumno. Al final de cada trimestre se incluyen actividades de evaluación, esencialmente escritas. Entre los materiales complementarios se encuentra un cuaderno de *Lenguaje Musical*, dirigido en su totalidad al aprendizaje de la notación tradicional y su escritura.

El segundo sistema de categorías permitió analizar las tareas planteadas en el libro del alumno, identificando 169 UI en el texto 1 y 394 UI en el texto 6. En ambos textos se aprecia una orientación fuertemente tradicional, ya que las tareas de aprendizaje se concentran mayormente entre los modelos académico (texto 1: 36,09%; texto 6: 68,53%) y práctico (texto 1: 52,07%; texto 6: 28,68%), ambos componentes del modelo tradicional, con poca presencia del comunicativo-lúdico (texto 1: 11,24%; texto 6: 1,78%). Sólo en el texto 6 hay una pequeña presencia de tareas clasificables en el modelo complejo (0,25%), aunque quedan dudas sobre ello,

porque el sólo hecho de investigar no constituye por sí mismo un enfoque según este modelo. Numerosas tareas en el texto 1 consisten en dibujar, colorear o realizar manualidades, que poco aportan a la adquisición de conocimiento musical relevante y que reflejan la necesidad de entretener a los alumnos.

La cuestión de la participación del alumno plantea dilemas, ya que se trata de tareas *prácticas* que, sin embargo, son en gran parte de imitación del maestro o tienen fines de comprensión de cuestiones teóricas desligadas de las experiencias musicales del alumnado y del uso social de la música. Por ello, se presentan más bien como tareas aparentemente participativas, aunque se trata de actividades mecánicas, que se podrían definir como de ejecución, más que interpretación musical.

Más allá del análisis del contenido de la propuesta editorial, se detectaron errores de escritura en italiano y alemán en el texto 6, además de información incorrecta. También hay numerosas tareas implícitas, es decir información que se proporciona sin indicar al alumno qué debe hacer con ella; algunas son contradictorias respecto a lo declarado en la introducción; otras se presentan de forma lúdica, aunque el propósito consiste en la asimilación de conceptos que no necesariamente son relevantes, es decir se utiliza el juego como estrategia algo engañosa. Finalmente, hay tareas arbitrarias (conocimiento sin sentido), tareas ambiguas, tareas incompletas, y poco adecuadas al nivel (texto 1).

El único tema controvertido, pero a la vez problemático, no es presentado como tal y se refiere a repertorio navideño relacionado con tradiciones religiosas cristianas que podrían suscitar conflictos en un territorio con amplia presencia de inmigrantes de diferentes credos religiosos.

El cuaderno de *Lenguaje Musical* se analizó con el segundo sistema de categorías, siendo la totalidad de las tareas de aprendizaje de la lectoescritura musical, sobre todo de tipo gráfico en el texto 1, es decir correspondientes al modelo didáctico académico, hecho que refuerza la naturaleza tradicional de la propuesta.

Conclusiones

Las categorías útiles del primer sistema de categorías resultaron ser las referidas a la flexibilidad, al formato, a la interdisciplinaridad, a las cuestiones sociales y a los temas controvertidos. El tipo de conocimiento está también en la dimensión relacionada con la materia en el segundo sistema de categorías y, de manera similar, la participación de los alumnos, al igual que las tareas de aprendizaje, se encuentran en este último sistema en lo relacionado con el aprendizaje. La presentación de los contenidos también se puede asociar a la materia y a la dimensión referida al aprendizaje del segundo sistema. De este modo, sería útil integrar las categorías procedentes de los modelos didácticos con algunas de las dimensiones del primer sistema de categorías propuesto en este estudio piloto. Convendría, además, ampliar estas dimensiones, contemplando 4 grados correspondientes a los diferentes modelos didácticos.

El análisis de las tareas propuestas a los alumnos mostró que sólo pocas dimensiones de los modelos didácticos son útiles para ello. Sin embargo, merecería la pena utilizarlas para analizar las guías didácticas, además del libro del alumno. En éstas se encuentran *Actividades complementarias* y *Actividades de apoyo a la acción educativa*, que incluyen numerosas tareas no explicitadas en el libro del alumno, además de *Orientaciones didácticas*, que muestran claramente las características del modelo didáctico propuesto. Al atribuir al docente la función exclusiva de *aplicar* las propuestas en el aula, se le coloca en posición de técnico, sin necesidad de tomar decisiones y poniendo en práctica un *modelo tecnológico* (García Pérez, 2000).

El análisis del cuaderno de *Lenguaje Musical* corrobora el modelo tradicional de la propuesta, ulteriormente confirmado por las actividades de *evaluación*, que se dirigen sobre todo a verificar la adquisición de *conceptos*, sin tener en cuenta la naturaleza misma de la educación musical y proponiendo un concepto abstracto de la misma. Posiblemente esto se debe a la necesidad de conferir estatus a la disciplina, proponiendo modalidades “escolares” de adquisición del conocimiento, a pesar de que la educación musical requeriría otras aproximaciones. Esta situación resulta ser similar a lo evidenciado por Llorente et al. (2003) en relación con la educación plástica y visual, reconociendo que la disciplina todavía tiene un largo camino por recorrer. Estos autores también mencionan la desconexión entre los objetivos declarados –

esencialmente para cumplir con las exigencias de la administración – y las características de la propuesta didáctica de la editorial, lo que corresponde exactamente a los dos textos estudiados.

Integrando ambos sistemas de categorías el análisis podría revelar las tendencias de la educación musical tal como se evidencian en los libros de texto, sean éstos actuales o de tiempos pasados. Esto permitiría construir con *textos visibles*, de manera crítica, teniendo en cuenta las cuestiones que determinan las políticas editoriales, y completando el panorama con otros elementos, una historia de la disciplina. Además, se podría diagnosticar el estado actual de la disciplina para implementar una formación docente que tenga en cuenta el estado de cosas en educación musical.

Afortunadamente los resultados poco estimulantes en cuanto a innovación se refiere, se circunscriben exclusivamente a la pequeña muestra de textos considerada. Si ésta reflejara el estado de la educación musical, el panorama daría razones para preocuparse: habría que pensar en cómo romper el círculo de la tradición para introducir contenidos, procedimientos y aspectos educativos relevantes en la formación del profesorado.

Referencias bibliográficas

Bauer, M. W. (2000). Classical content analysis: A review. En M. W. Bauer y G. Gaskell (Eds.), *Qualitative Researching With Text, Image and Sound* (131-151). Londres: Sage.

Colectivo Urdimbre. (2000). *Libros de texto y aprendizaje en la escuela*. Sevilla: Díada.

Cuesta Fernández, R. (1998). *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España, entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal.

Della Casa, M. (1993). Una griglia per l'analisi dei libri di testo. *Musica Domani*, 89, 12-20.

- Deriù, R. (1994). Testi, contesti, pretesti: L'editoria scolastica in Italia dal '63 ad oggi. En G. Grazioso (Ed.), *L'educazione musicale tra passato, presente e futuro* (36-63). Milán: Ricordi.
- Deriù, R., Pasquali, A., Tugnoli, P. & Ventura, M. (1988). La cultura dei ragazzi nei programmi e nei testi scolastici. En G. Stefani y M. Vitali (Eds.), *Musica nella scuola e cultura dei ragazzi* (37-47). Bologna: Cappelli.
- Galli, C. (1990). Che cosa offrono i libri di testo? *La Cartellina*, 68, 3-7.
- García Gallardo, F. J. & Arredondo Pérez, H. (2006). *La imagen de la música tradicional andaluza en los materiales curriculares de la educación primaria*. Sevilla: Fundación Centro de Estudios Andaluces.
- García Pérez, F. F. (2000). Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa. *Biblio 3W, Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 207 Recuperado de <http://www.ub.es/geocrit/b3w-207.htm>
- Goodson, I. F. (1991). La construcción social del currículum. *Revista de Educación*, 295, 7-37.
- _____ (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Granado Alonso, C. (2004). Política y didáctica de los materiales curriculares. En E. L. Lucio Villegas Ramos (Ed.), *Investigación y práctica en la educación de personas adultas* (99-136). Valencia: Nau Llibres.

Huberman, A. M. & Miles, M. B. (1994). Data management and analysis methods. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (428-444). Thousand Oaks: Sage.

Johnsen, E. B. (1996). *Libros de texto en el calidoscopio: Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.

Jorquera, M. C. (1991). Musica e movimento V: Il movimento nell'educazione musicale, I libri di testo. *La Cartellina*, XV(75), 12-18.

_____ (1996). Musikpädagogik in Italien zwischen Tradition und Fortschritt. En Oebelsberger, M. & Reinstadler, W. (Eds.), *Musikpädagogik. Tradition und Herausforderung. Festschrift für Josef Sulz zum 65. Geburtstag* (309-317). Anif (Salzburg): Müller-Speiser.

_____ (2010). Modelos didácticos en la enseñanza musical: El caso de la escuela española. *Revista Musical Chilena*, 214, 52-74.

Llorente, E., Andrieu, A., Montorio, A. & Lekue, P. (2003). Análisis de libros de texto de Expresión Plástica y Visual de Educación Primaria. *Psicodidáctica*, 014, 149-160.

Pardo, P. (2004). ¿Qué actividades proponen los libros de texto elaborados para enseñar Geología? *Pulso*, 27, 49-60.

Ruesga, P., Valls, F. & Rodríguez, T. (2006). Un instrumento para seleccionar libros de texto de Matemáticas. Aplicación al bloque curricular de Geometría. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(9(1)), 1-13.

Tiana Ferrer, A. (2000). *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Vicente, G. (2010). Las actividades de movimiento en el aula de música: Una aproximación a través de los libros de texto. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 209-226.

Viñao, A. (1982). *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea. Examen especial de sus relaciones con la Enseñanza Secundaria*. Madrid: Siglo XXI.

Mejorando el aprendizaje del análisis musical Reporte de una experiencia educativa universitaria

Juan Pablo Correa Ortega
Universidad Autónoma de Aguascalientes
juanpablo_correa@hotmail.com

Resumen

Este trabajo presenta los resultados de un proyecto de investigación acción cuyo objetivo fue mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje en un curso de análisis musical. Los estudiantes realizaron un diario de aprendizaje que funcionó como herramienta de integración entre el análisis teórico y la práctica musical. A través de entrevistas semiestructuradas y de la revisión de los diarios, se realizó un análisis comparativo de dos semestres continuos –sólo en el segundo semestre se realizó el diario. Los resultados del análisis describen la relación de este enfoque integrador con una motivación más intrínsecamente regulada y un aprendizaje de mayor calidad.

Palabras clave: enseñanza y aprendizaje integrado, análisis musical, práctica instrumental, aprendizaje significativo, motivación intrínseca.

Abstract

This paper reports the findings of an action-research project devoted to the improvement of the teaching and learning process in a musical analysis course. Students were asked to keep a learning diary intended to integrate the theoretical analysis to the musical performance practice. These diaries and semi-structured interviews were the main data sources for a comparative analysis of two adjacent semesters –the diary was made only during the second semester. The findings suggest a relation between this integrating strategy, an intrinsically regulated motivation and an improvement in the quality of learning.

Keywords: integrated teaching and learning, musical analysis, performance practice, meaningful learning, and intrinsic motivation.

Antecedentes y descripción del problema

Este proyecto nació como una necesidad de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje en un curso de Análisis Musical. Un diagnóstico inicial de los grupos señaló que: los estudiantes carecían de una formación teórica sólida; la mayoría de ellos no se sentían motivados a estudiar análisis; no comprendían la utilidad de la teoría y el análisis desde su práctica musical; y no correlacionaban conceptos de diferentes aproximaciones teóricas (ej. historia, estilo, armonía, contrapunto).

Para el diseño del proyecto, utilicé tres supuestos derivados de la información recolectada: a) la falta de integración de los conocimientos teóricos, y de comunicación entre teoría y práctica, había generado una concepción limitada del fenómeno musical y un aprendizaje no-significativo de la teoría; b) la práctica como instrumentistas era la principal motivación de los estudiantes; y c) esta falta de integración de la teoría con el foco más importante de motivación bloqueaba el aprendizaje significativo de la teoría musical.

Marco teórico

Los tres supuestos descritos me llevaron a sustentar el diseño de la investigación en un marco teórico que abordara el aprendizaje significativo basado en la integración de los conocimientos prácticos y teóricos, y que explicara el papel de la motivación en el proceso de aprendizaje. Con este fin utilicé el concepto de aprendizaje significativo definido por Ausubel *et al.* (1983), unido al las reflexiones filosóficas de Rogers (1984) sobre integración vs. separación en la enseñanza de la teoría musical, y las de Estelle Jorgensen (2005) a cerca de las relaciones entre teoría y práctica en la enseñanza. Finalmente para explicar el factor motivacional utilicé el constructo de motivación intrínseca definido por Ryan *et al.* (2000) en su teoría de autodeterminación.

Descripción del proyecto

El proyecto se realizó en un curso de estudiantes de análisis musical en un programa de estudios musicales exclusivo para instrumentistas. El curso tenía una duración de dos semestres, y se implementó en dos generaciones diferentes, a lo largo de dos años. Cada estudiante realizó un diario de aprendizaje durante el segundo semestre del curso, y al final, cada uno fue invitado a una entrevista. En el diario, los estudiantes registraron el proceso de aprendizaje de una pieza de su repertorio de instrumento principal, al cual trataron de aplicar los conocimientos adquiridos en las clases de análisis. Además, registraron otros factores que pudieron influir en el aprendizaje e interpretación de la pieza; ej., la intuición musical del estudiante y las discusiones con profesores y compañeros. La realización diario en el segundo semestre del curso permitió tener un semestre de control para evaluar qué tan determinante había sido esta estrategia en la motivación y el aprendizaje significativo.

Mi hipótesis general consiste en que el diseño de estrategias de enseñanza-aprendizaje que promueven la integración entre teoría y práctica musical, en la formación de intérpretes, aumentan el interés por la teoría y facilitan su aprendizaje significativo. La estrategia, en este caso, fue el diario.

A pesar de que mi preocupación se centraba en el aprendizaje del análisis musical, ésta hipótesis tiene una doble dirección que ya ha sido señalada por Jorgensen en su modelo de *polaridad*, y por Rogers en su reflexión sobre integración vs. separación de la enseñanza teórica. ‘El análisis musical sirve de guía al oído, al mismo tiempo que es guiado por éste’ (Rogers, 1984, p.18). De ahí que no sólo se esperó mejorar el aprendizaje del análisis, sino la interpretación musical de la pieza del diario, y de otras aprendidas después de esta experiencia.

Metodología

Al inicio del semestre los estudiantes recibieron lineamientos generales para realizar el diario. La obra escogida debería ser estudiada durante todo el semestre. Al final del semestre los alumnos

recibieron una calificación por la realización del diario por ser éste de carácter curricular; sin embargo la información para éste proyecto proviene de entrevistas semiestructuradas realizadas voluntariamente, después de acordar la calificación final del estudiante. Esto con el fin de reducir sesgos.

Para complementar esta información y ampliar las posibilidades de obtener información relevante, realicé un registro sobre el desempeño de cada estudiante en el que observé principalmente tres aspectos: compromiso con los objetivos del curso, autonomía, e interés por la materia. Esto lo hice a partir de la observación de actividades como: participación en clase, realización de tareas, y profundidad del análisis del repertorio visto en clase.

La primera generación de participantes comprendía 6 estudiantes, de los cuales sólo participaron 4. Entre ellos incluyo a uno quien, aunque no realizó el diario, insistió en que trató de llevar un diario mental por su interés y pudo ofrecer información relevante para el proyecto. Este estudiante decidió participar en el proyecto sabiendo que no podía ser evaluado formalmente para la materia, y demostró que no tenía ningún interés en recibir una calificación. La segunda generación se componía de 8 estudiantes, de los cuales participaron 5. En este grupo de participantes, uno obtuvo una calificación reprobatoria por trabajo insuficiente con el diario. Sin embargo decidió participar en la entrevista, aportando también información relevante.

Hallazgos

Los estudiantes serán denominados por letras del alfabeto y tendrán un subíndice que hará referencia a la generación a la que pertenecieron.

Dividí los hallazgos en seis categorías según las preguntas de investigación: 1. dificultades para realizar el diario; 2. fortalezas generales del diario; 3. influencia del diario en la motivación del estudiante; 4. evolución cronológica del contenido del diario; 5 influencia del diario en el aprendizaje significativo; 6. influencia del diario en la Integración de conocimientos teóricos, el análisis y la práctica musical.

La dificultad más importante tuvo que ver con un rechazo inicial hacia la estrategia. 7 de los 10 estudiantes respondieron que dudaban de la utilidad del diario, y, entre ellos, 3 afirmaron verlo como una molestia para el estudio de la pieza escogida. Esto último está relacionado a la evolución de la motivación en la elaboración del diario y respalda el modelo de interiorización de la regulación de Deci y Ryan. Todos reportaron haber iniciado el diario por obligación para cumplir con los requisitos de la materia. Así mismo, todos excepto I2, afirmaron que en el transcurso del semestre habían empezado a ver la utilidad de esta actividad y había mejorado la motivación.

A cerca de los frutos generales del diario, todos, excepto F2 fueron explícitos a cerca de la utilidad del diario para entender mejor la pieza que estaban tocando. Adicionalmente, 7 estudiantes reconocieron que el diario les había ayudado a cambiar su postura frente a problemas musicales. Finalmente, 3 estudiantes mencionaron que el diario les había sido útil para mejorar sus habilidades de comunicación escrita; convirtiendo esta dificultad en fortaleza.

Para analizar el efecto del ejercicio del diario en la motivación general de los estudiantes obtuve dos tipos de información: por un lado, sobre el factor central en su motivación para estudiar música, y por otro, sobre papel jugó el diario en la motivación por el análisis y por la música en general.

A pesar de que dos estudiantes, D1 y F2, afirmaron que su instrumento no era central en su motivación por estudiar música, todos menos D1 fueron explícitos al decir que la práctica musical era lo más importante para ellos. Esto confirmó mi suposición a cerca de que su motivación más fuerte –es decir, la más intrínsecamente regulada- era su práctica musical como instrumentistas.

Sobre el papel del diario en la motivación por el análisis encontré cuatro categorías: determinante, importante, parte del proceso y no influyente. Los estudiantes B1, C1 y G2 coincidieron en que el diario fue determinante por que les permitió aplicar los conceptos teóricos directamente sobre su práctica instrumental, y marcó una gran diferencia con el primer semestre. Los estudiantes A1, E2, F2, H2 y J2, lo consideraron importante debido a las mismas razones,

pero afirmaron que para ellos los análisis hechos en clase durante todo el año del curso fueron de igual importancia. Sin embargo A1 reporta que ‘no hacía las tareas de análisis si no se trataba de una pieza para su instrumento,’ y más adelante reconoció que su interés por el análisis aumenta cuando se hacía sobre el repertorio para su instrumento y que el diario aumentó su autonomía como intérprete. Debido al contexto del curso yo interpreté sus respuestas como: el diario si fue determinante en su motivación hacia el análisis pero no es la única estrategia que puede motivarlo.

Finalmente, J2 dice que ‘el diario fue parte del proceso, no central;’ y D1 afirma que este ejercicio no afecta su motivación por el análisis. Debemos recordar que D1 no escribió el diario. Su entrevista se basó en su experiencia realizando lo que él llamó ‘un diario mental.’

A cerca de la motivación por la música en general, B1, C1 y G2 afirmaron que el diario tuvo una influencia importante.

Sobre la influencia del diario en el aprendizaje significativo traté de recolectar información relevante a partir de dos procesos. Primero, evaluando cuál era el estado de comprensión de las metodologías de análisis vistas a lo largo del año; y segundo, explorando el cambio en las concepciones de música, análisis y práctica musical.

A cerca de los conceptos específicos de las metodologías encontré niveles dispares de aprendizaje. Los estudiantes que, de acuerdo al registro de mis observaciones en clase, mostraron un mayor compromiso con las actividades de la materia, obtuvieron mejores resultados. Sin embargo, llama la atención que, en general, el aprendizaje no fue el deseado. Sólo un alumno demostró, a través del diario y la entrevista, comprensión y aplicación de prácticamente todos los conceptos clave estudiados a lo largo del año.

A pesar del resultado de mi evaluación sobre el aprendizaje de conceptos específicos a las metodologías de análisis estudiadas, todos los participantes, excepto I2, manifestaron que, gracias a la aplicación práctica sobre el repertorio de su instrumento, el ejercicio del diario había

facilitado su aprendizaje. De nuevo, para B1, C1 y G2 el diario fue determinante para el aprendizaje; para los demás fue sólo importante.

De acuerdo a mis registros de clase, entre más autónomos y comprometidos con la materia fueron los estudiantes, menos determinante fue el diario. Una excepción fue la estudiante C1, quien a pesar de haber demostrado un nivel de desempeño alto durante todo el año, con cumplimiento de tareas y participación en clase abundante y de calidad, en la entrevista reconoció que el primer semestre había estado sujeta a estímulos como mantener un buen desempeño y sacar una buena calificación. En cambio, durante el segundo semestre el diario hizo que el análisis se convirtiera en un asunto más personal, llevándola a un aprendizaje de mayor calidad.

La otra excepción fue I2, quien demostró un alto grado de autonomía y motivación durante el primer semestre, pero en el segundo parecía que la materia le había dejado de interesar. Su diario fue escaso y fue el único que no hizo referencia a ningún concepto estudiado en el curso.

Si bien el diario no ha demostrado ser efectivo en el aprendizaje deseado de todos los conceptos específicos clave, su influencia sobre el cambio de macroconceptos como música, práctica musical y análisis, fue importante. Además existe una correspondencia entre el grado de influencia del diario sobre la motivación y sobre el aprendizaje significativo expresado a través del cambio de estos macroconceptos.

Todos los participantes coincidieron en que a lo largo del año su concepción y actitudes ante la música en general, la práctica musical y el análisis habían cambiado. Un objetivo de esta investigación era ver cuándo había cambiado más y qué papel había jugado el diario en esta transformación. Las categorías resultantes en el análisis esta información resultó similar a las hechas con relación a la motivación. Nuevamente, el diario probó ser determinante para A1, B1, C1 y G2. Para los demás, el diario fue determinante sólo en algunos aspectos de esta transformación.

Sobre la integración de los conocimientos teóricos con la práctica todos los participantes coincidieron en que el diario fue fundamental. A cerca de la integración de diferentes tipos de conocimientos teóricos, el diario representó una ayuda en diferentes grados, los cuales coincidieron nuevamente con las categorías establecidas en el aprendizaje significativo.

Para concluir esta sección de hallazgos, el contenido cronológico de los diarios demostró en general un dominio creciente del análisis, una mejor comprensión del repertorio y un aumento en la motivación.

Discusión

La estrategia del diario de aprendizaje probó ser de gran utilidad en el desarrollo de los participantes. Un hallazgo importante fue la relación entre autonomía y compromiso del estudiante y cantidad de beneficio que obtuvo del diario. Entre más autónomos y de mejor desempeño, los estudiantes dependieron menos del diario para motivarse, para integrar los conocimientos teóricos y para llegar a un aprendizaje significativo. El caso aparentemente excepcional de C1 demostró confirmar esta hipótesis ya que durante la entrevista la estudiante admitió no haber sido realmente autónoma durante el primer semestre. Tratando de ponerlo en términos de Deci y Ryan, su motivación estaba regulada por presiones que pudieron ser sociales o personales, pero que no estaban integradas a sus necesidades reales. Las otras dos excepciones fueron D1 e I2, quienes desafortunadamente no se dieron la oportunidad de trabajar con el diario, como lo hicieron sus compañeros.

El vacío en el aprendizaje de conceptos específicos sugiere que el diario es sin duda una buena estrategia pero debe ser combinada con otras que se adecuen a diferentes estilos de aprendizaje. Las dos generaciones coincidieron en que el segundo semestre fue menos formal y más flexible que el primero, causando dificultades en el aprendizaje de conceptos.

La efectividad del diario radicó en que, en todos los casos, fue determinante para integrar la teoría y la práctica, y para la mayoría fue importante en la integración de diversos conceptos teóricos.

Debido a que la práctica musical era el foco de motivación de todos los participantes, el diario fungió como catalizador para integrar el análisis y la teoría a este regulador que, en términos de Deci y Ryan se encontraba integrado a las necesidades internas de los estudiantes. De esta manera la estrategia del diario cumple su función de aumentar la motivación intrínseca por el análisis a través de la integración de éste con la práctica musical.

Este mismo mecanismo sirvió para incrementar la calidad del aprendizaje. Si bien la comprensión de conceptos no fue la esperada, la transformación que sufrieron los macroconceptos de música, práctica musical y análisis prueban que el aprendizaje fue significativo. Fue principalmente la aplicación práctica del análisis lo que redundó en un cambio de concepción y actitudes hacia los tres macroconceptos. Los testimonios de los participantes sugieren que el modelo de *polaridad* de Jorgensen es de gran utilidad para procesos educativos de calidad. Tanto el análisis sirvió para mejorar la práctica, como la práctica para comprender mejor los conceptos de análisis.

¿Qué tan determinante fue el diario para este proceso? Ya hemos visto que está relacionado con el nivel de autonomía y motivación interna, que según Deci y Ryan van estrechamente ligados. De esta manera se cierra el argumento a favor de la eficacia de esta estrategia y de su necesidad de estar acompañada por otras. La evidencia sugiere que los estudiantes con menor autonomía y automotivación recibieron un mayor beneficio de una estrategia que se proponía justamente mejorar la motivación interna y el aprendizaje significativo.

Conclusiones

Los resultados de esta investigación sugieren la importancia del constructo de motivación intrínseca con respecto al aprendizaje significativo. Además, prueban su eficacia en la 'integración de la enseñanza en espacios separados.' (Rogers, 1984, p. 18)

Por otro lado, presenta evidencia a favor de la investigación acción en el salón de clases como medio para remediar situaciones complejas de dilucidar. Si bien la presente investigación nunca se propuso ir a las causas curriculares o pedagógicas de la problemática que la inspiró, ha probado ser de utilidad para mejorar el aprendizaje. No se debe olvidar que es en el salón de clase donde finalmente confluyen los objetivos de cualquier diseño curricular.

Finalmente, creo que la principal conclusión de esta experiencia es que los profesores debemos indagar sobre la manera en que nuestros estudiantes perciben los contenidos y las estrategias que utilizamos en nuestras materias. El estado de motivación de los estudiantes debe ser una variable fundamental en la toma de decisiones. Parte del trabajo docente es velar por que los ideales y aspiraciones de un currículo no se trunquen. Esta experiencia nos presenta evidencias que señalan que el salón de clase es un terreno fértil donde realizar esta tarea.

Referencias bibliográficas

- Ausubel, D.P., Novak, J.D. & Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas,
- Givvin, K.B., Stipek, D.J., Salmon, J.M. & MacGyvers, V.L. (2001). In the eyes of the beholder: students' and teachers' judgments of students' motivation. *Teaching and Teacher Education*, 17, 321-331.

- Jorgensen, E. R. (2005). Four Philosophical Models of the Relationship Between Theory and Practice. *Philosophy of Music. Education Review*, 13, 21-35.
- Renwick, J. M. & McPherson, G. E. (2002). Interest and choice: student-selected repertoire and its effect on practicing behaviour. *British Journal of Music Education*, 19, 173-188.
- Rogers, M. (1984). *Teaching Approaches in Music theory. An Overview of Pedagogical Philosophies*. Southern Illinois University Press.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-Determination theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social development, and Weell-Being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Rusinek, G. (2004). Aprendizaje musical significativo. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en educación Musical*, 1. Disponible en <http://www.ucm.es/info/reciem/v1n5.pdf>

Memórias de (auto) formação em educação musical

Mariana Fonseca Lopes¹⁰⁵

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
marizinhah_lopes@hotmail.com

Soraia Rodrigues Santana¹⁰⁶

Universidade Federal de Santa Maria
soraiasantana@gmail.com

Resumo

Este trabalho é um relato da experiência de monitoria e tutoria de duas bolsistas da disciplina de Educação Musical no curso de Pedagogia de uma universidade pública de Porto Alegre/Brasil. Ao lado da professora da turma, acompanhamos a formação das estudantes, que registravam em memoriais narrativos as suas experiências com a música. As reflexões que aconteceram em paralelo a esse trabalho constituem o objeto de estudo do presente e texto, ao qual nos dedicamos em examinar nossas experiências a partir dos aportes teóricos do método autobiográfico. Os principais autores utilizados foram António Nóvoa (2011), Marie-Christine Josso (2004-2010) e Maria da Conceição Passeggi (2008). O trabalho desenvolvido pela professora permitiu retomar aspectos da identidade cultural coletiva, gerando na classe sentimentos comuns de pertencimento a um mesmo contexto histórico e cultural. Foram nesses momentos que nossas memórias musicais também foram mobilizadas e pudemos refletir sobre o processo de (auto)formação pelo estávamos passando. Acreditamos que a música na vida das estudantes possui um potencial formador capaz de promover um melhor conhecimento de si e de suas capacidades para a docência a partir do fazer musical. Por outro lado, nos tornamos sujeitos aprendentes, no momento em que a experiência potencializou nossa prática docente e ressignificou nossa compreensão sobre o ensino e a aprendizagem.

Palavras chaves: Educação Musical, Histórias de Vida, Experiências de formação, Memórias.

¹⁰⁵ Professora iniciante da Educação Básica, bolsista participante do PROGRAMA OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO, CAPES; Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Música e Educação – EDUCAMUS, CNPq. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRGS, sob orientação da Dra. Leda de Albuquerque Maffioletti.

¹⁰⁶ Pós-Graduada do curso de Tecnologias da Informação e Comunicação Aplicadas à Educação da UFSM. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Música e Educação – EDUCAMUS, CNPq.

Abstract

This paper is a collaboration that reports the experience with tutoring of two former scholarship recipients in the Musical Education classes related to Pedagogy course at a public university in Porto Alegre, Brazil. Its purpose is to reflect on the musical development of students who were observed during a semester. Classes were structured accordingly to the students' Life Stories, coming from different musical backgrounds but all involved with music previously. Theoretical contribution came from Life Stories theory and memorials. Authors cited include António Nóvoa (2011), Marie-Christine Josso (2004-2010) and Maria da Conceição Passeggi (2008). The work of the teacher allowed the class to resume collective aspects of cultural identity, generating common feelings of belonging to the same historical and cultural context. At these moments our musical memories were also mobilized and we could reflect on the process of self-education we were going through. We believe that music in the lives of students has an educational potential that is capable of inciting a better understanding of themselves and their capacities for teaching. On the other hand, we become subject learners, in the moment that the experience has enhanced our teaching practice and re-signified our understanding of teaching and learning.

Keywords: Musical Education, Life Stories, Formation Experience, Memories.

1 Encontro com a música

O presente trabalho tem por objetivo relatar nossas experiências como bolsistas da disciplina de Educação Musical, do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), período em que assumimos juntamente com a professora a tarefa de planejar e acompanhar as atividades da classe, garantido momentos individuais e coletivos de aprendizagem musical. Esse período proporcionou a realização de reflexões sobre a formação inicial de professores para o ensino de música na escola básica, como também auxiliou em nossa própria formação, enquanto participávamos do processo formativo das estudantes de Pedagogia. Apesar da inexistência da educação musical no curso de Pedagogia que cursamos, houve interesse da nossa parte em trabalhar com a música, aprofundar os conhecimentos na área, aprender através da cultura das estudantes e das intervenções da professora da disciplina. O interesse em escrever e

compartilhar nossas experiências se deve ao fato de compreendermos a importância do papel da música na formação pessoal e na dimensão humanizadora da música no espaço escolar, ao permitir que a musicalidade faça parte do processo educativo.

2 Realidade brasileira recente sobre o ensino de música na escola básica

Atualmente a realidade educacional brasileira propõe o ensino de música na escola básica. Com a aprovação da Lei 11.769/2008, relativa à obrigatoriedade da música na educação básica como “conteúdo obrigatório, mas não exclusivo”, do ensino da arte (Brasil, 2008), assegurou-se um espaço para a música no currículo, ampliando sua presença na escola, abrindo múltiplas possibilidades no campo da educação musical.

Porém, não há exigência de um professor de formação musical específica para desenvolver esses conteúdos, ou seja, essa demanda deve ser atendida pelas professoras pedagogas. Em escolas da rede privada a presença de professores com formação em Música é mais efetiva, já nas escolas públicas é mais raro encontrar professores específicos.

Acreditamos que o pedagogo é capaz de desenvolver práticas musicais com qualidade. Entretanto, preocupa-nos a carga horária de apenas 45 horas aula, como é o caso do nosso curso, uma vez que nem sempre dá conta das necessidades das estudantes em formação para atender desde o berçário até as turmas da Educação de Jovens e Adultos.

O certo, é que a inserção da área de música na formação acadêmica do pedagogo torna-se altamente relevante, possibilitando que os conhecimentos e as vivências musicais previstas nessa formação o levem a um fazer musical no contexto de seu trabalho, integrando-se ao processo de desenvolvimento de seus alunos.

3 Como aconteciam as aulas que acompanhávamos?

Durante o período de um semestre compartilhamos a experiência de monitoria presencial e tutoria virtual das aulas de educação musical. Participávamos do planejamento e organização das aulas, auxiliávamos a professora a avaliar a participação dos alunos, o envolvimento nas aulas, o crescimento de cada estudante e a presença nas atividades virtuais.

Nossa experiência com Educação Musical permitiu a compreensão de que para formar professoras (pedagogas) é preciso partir da cultura das estudantes para aprofundar os conceitos musicais. Ao considerar as histórias de vida de cada uma, descobrimos que é possível formar pedagogas mais seguras para realizar práticas musicais. Percebemos que a possibilidade de falar sobre si incentivou a participação das estudantes nas aulas e no ambiente virtual.

Os encontros da disciplina aconteciam uma vez por semana, durante um semestre. Para facilitar o entendimento da estrutura das aulas de música, a seguinte tabela explicita o modo como as atividades eram propostas ao longo do semestre:

| | |
|---|--|
| Apresentação inicial | Conversa sobre a vida pessoal e a relação com a musicalidade. |
| Debates sobre os textos | A literatura escolhida para a disciplina é relacionada com as aulas práticas. Alguns debates eram realizados virtualmente. |
| Participação online | Conversa sobre instrumento favorito dos alunos; discussões sobre os textos da disciplina; compartilhamento de materiais. |
| Experiências de ensinar e aprender música | Apresentação individual: uma música, dinâmica ou brincadeira musical. Apresentações em grupo: trabalho sobre conceitos musicais; trabalho de pesquisa sobre algum tema relacionado à música, de escolha das estudantes. |

- Quadro sobre a estrutura da disciplina de Educação Musical.

Conforme o quadro demonstra, a apresentação inicial era uma conversa presencial entre professora, monitora e alunas. Nesse momento, as estudantes eram convidadas a falar sobre sua relação com a música. Destacamos a presença de familiares, professores, amigos e namorados

nas histórias contadas pelas estudantes. Vale lembrar que essa é uma característica muito frequente em experiências com teorias de Histórias de Vida, conforme destaca Pierre Dominicé. Segundo o autor, é comum ao sujeito em processos de (auto)formação evocarem a presença de familiares e amigos. (DOMINICÉ, 2010).

Além desse envolvimento e de outras pessoas nas histórias narradas em aula, também destacamos que assim como algumas estudantes expressavam sua paixão pela música, boas experiências e desejo de aprender, outras narravam pavor, experiências negativas, até mesmo desanimadoras como o sentimento de vergonha e o medo de se expor aos olhares dos outros.

Sobre os debates dos textos que alimentavam as discussões teóricas da disciplina, é preciso destacar que as leituras principais acompanhavam o tema de cada aula. Dessa forma, as estudantes poderiam focar a prática pensando na teoria, para então compreender o que há de teoria na prática que desenvolvemos. Também funcionava ativamente. A participação das alunas em atividades online na Plataforma MOODLE foi efetiva e frequente. A tutora da disciplina encarregou-se de mediar a relação das estudantes com as tecnologias educacionais, incentivando as postagens das estudantes para debater autores, ideias e conceitos estudados.

Ainda sobre a participação online, havia os fóruns sobre temas específicos, onde a participação individual na discussão coletiva era a modalidade mais enfatizada. Outros fóruns foram abertos para dar conta da diversidade dos temas de emergiam na sala de aula e continuavam na plataforma MOODLE. Nesse espaços as estudantes compartilhavam materiais, vídeos interessantes da internet, jogos, brincadeiras, versos e as músicas que eram ensinadas nas aulas.

As experiências de ensinar e aprender música eram momentos na aula nos quais as próprias estudantes ensinavam aquilo que sabiam. Havia espaço, semanalmente, para que duas ou três pessoas apresentassem uma música para os colegas. A ideia era que todas tivessem a chance de ter uma experiência de ensino musical e que, ao mesmo tempo, ajudasse a construir um repertório de músicas para que elas pudessem trabalhar com seus próprios alunos nas práticas ou estágios acadêmicos. Essa oportunidade era um importante momento para àquelas que nunca

havam ensinado música, pois precisavam ensaiar, preparar materiais, inventar alguma brincadeira, enfim, planejavam e desenvolviam uma atividade musical com seus colegas.

Já os trabalhos em grupo, tinham diferentes focos e funcionavam na modalidade de oficinas sobre temas, por exemplo, estudo sobre os parâmetros sonoros e/ou os elementos que constituem a música. Os temas deveriam ser estudados por cada grupo, compreendidos e pesquisados, por fim transformados em atividades práticas a serem desenvolvidas com as colegas da disciplina.

Essa oportunidade era muito interessante, pois as estudantes apresentavam importantes conhecimentos da música, fazendo sempre a relação com as experiências práticas vividas no contexto sociocultural. Por exemplo, alguns temas como música em alemão, espanhol, inglês, música judaica, capoeira e seus cantos, oficinas de construção de instrumentos musicais, entre outros.

O trabalho final era mais acadêmico, o momento em que as estudantes escolhiam o tema musical que gostariam de pesquisar. Essa pesquisa era construída por um grupo ao longo do semestre e apresentada no final. Novamente a riqueza das diferentes culturas das emergiram no grupo. Temas como “canções de ninar”, “diferentes etnias”, “música na televisão e em filmes”, análise de letras de algum tipo de música, entre outros apareciam, já que o tema era de livre escolha.

A seguir passamos a falar sobre a influência dessa experiência para nós, monitora e tutora das aulas de Educação Musical.

4 E para nós, o que ficou?

Em meio à formação musical das estudantes, estávamos intervindo, refletindo, aprendendo, recordando nossas próprias experiências com a música e o compromisso da docência. Ou seja, ao participar da formação das estudantes, estávamos realizando a (auto)formação. Ao passo que

interagimos e intervimos nas práticas, nas discussões de textos, nas reflexões sobre a música na vida de cada estudante, estávamos aprendendo sobre a prática docente.

Esse período foi importante para a nossa formação, pois significou uma transformação em nossa compreensão sobre o ensino de música. Aprendemos, na prática e na teoria, a importância de conhecer a cultura das estudantes para a partir disso aprofundar conhecimentos da área estudada. Aprendemos a trabalhar colaborativamente, sempre fazendo as combinações necessárias entre nós antes de passar as informações às alunas. Aprendemos a integrar as aulas presenciais com as aulas virtuais, que para nós e para a professora, era o grande desafio do semestre. Enfim, vivenciamos as dúvidas, ideias, medos e descobertas das estudantes e aprendemos muito com elas.

Relacionamos nossa experiência com as teorias de Histórias de Vida, amplamente estudada e debatida por autores como António Nóvoa (2010-2011) e Marie-Christine Josso (2004-2010), pois aprendemos o potencial da valorização das histórias de cada estudante e, também, a possibilidade da construção de novos conhecimentos sobre música e sobre si mesmo, partindo das histórias que eram trazidas para a sala de aula e através dos registros no ambiente virtual de momentos significativos com a música. Para Josso (2010), é preciso que o ser em formação torne-se capaz de intervir em seu processo de aprendizagem:

O ser em formação só se torna sujeito no momento em que a sua intencionalidade é explicada no ato de aprender e em que é capaz de intervir no seu processo de aprendizagem e de formação para favorecê-lo e para reorientá-lo. (JOSSO, 2010, p.78)

Para nós, essa possibilidade torna-se realidade em experiências como a que tivemos, nas quais as estudantes interviam em seus próprios conhecimentos, para ensiná-los às colegas. Vale lembrar que, também nos tornamos “*sujeitos aprendentes*”¹⁰⁷ (Josso, 2010), no momento em que a experiência potencializou nossa prática docente e ressignificou nossa compreensão sobre o ensino e a aprendizagem. Por considerar importante o registro dessas memórias, também fazemos

¹⁰⁷ Termo adotado pela autora para os sujeitos que passam pelo processo de (auto)formação.

relação com as ideias de Passeggi (2008), que deixa claro que o memorial potencializa a compreensão do processo formativo.

A escrita de si possibilita a reflexão e a aprendizagem sobre as situações do dia-a-dia, que estão entrelaçadas na formação docente. “A arte do conhecimento de si constitui uma forma de autogoverno, como sugere o preceito délfico: *Conhece-te a ti mesmo e conhecerás os deuses e o universo.*” (PASSEGGI, 2008, p.29). A partir da escrita, é possível conhecer a si mesmo e apontar os processos pelos quais passam os docentes. Nossas reuniões e a escrita das memórias sobre a experiência com a Educação Musical demonstram o quanto aprendemos e queremos continuar a aprender sobre o ensino da música e nossa formação docente.

Referências bibliográficas

BRASIL. Lei nº 9.394, de 26 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27833.

BRASIL. Lei n. 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 ago. 2008. p. 1.

Dominicé, P. (2010). A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In Nóvoa, A. & Finger, M. (Org.). *O método (auto)biográfico e a Formação* (143-155). Natal: Edufrn.

Dominicé, P. (2010). O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: Nóvoa, A. & Finger, M. (Org.). *O método (auto)biográfico e a Formação* (81-95). Natal: EDUFRN.

Josso, M-C. (2004). *Experiências de Vida e Formação*. São Paulo: Cortez..

_____ (2010). Da formação do sujeito...Ao sujeito da formação. In Nóvoa, A. & Finger, M. (Org.). *O método (auto)biográfico e a Formação* (59-79). Natal: EDUFRN.

Passeggi, M. (2006). A formação do formador na abordagem autobiográfica. A experiência dos memoriais de formação. In Souza, E.C. & Abrahão, M. H. (dir.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*, (203-218). Porto Alegre: EDIPUCRS.

_____ (2008). Barbosa, T. M. (Org.). *Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente*. Natal: EDUFRN.

Microcanções CDG: primeiros registros

Helena de Souza Nunes. UFRGS. helena.souza.nunes@gmail.com
Clarissa de Godoy Menezes. UFBA. cla110581@caef.ufrgs.br
Cláudia Elisiane Ferreira dos Santos. UFBA. claudiaefs@ig.com.br
Jaqueline Câmara Leite. UFBA. leitejaqueline@yahoo.com.br
Leandro Libardi Serafim. UFBA. serafim.caef@gmail.com
Leonardo de Assis Nunes. UFBA. assisnunes@gmail.com

Resumo

Este relato resgata as primeiras experiências musicais e pedagógicas referentes à construção de um processo composicional de microcanções CDG. Busca-se, com isso, compreender a natureza dessa proposta de criação e de ensino, que tem por foco um modelo ao mesmo tempo, estruturante e libertador, para práticas de musicalização, formação de professores e oferta de repertório escolar.

Palavras-chave: Composição. Microcanção. Proposta Musicopedagógica CDG. Musicalização. Formação de Professores.

Abstract

This report rescues the first musical and educational experiences for the construction of a compositional process of microcanções CDG. The aim is, therefore, to understand the nature of this proposal for the creation and teaching, which is focused on a model at the same time, structuring and liberating to music learning practices, teacher's education and school supply of school repertoire.

Keywords: Composition. CDG Musicopedagogical Proposal. Music Learning Practices. Teacher's Education.

Introdução

Os autores deste texto têm sido testemunhas e participantes do nascimento de um roteiro para criação e ensino de composição de microcanções para a escola, baseada na Proposta Musicopedagógica CDG (WÖHL-COELHO, 1999). Cada um vivenciou essa história do seu próprio jeito, em diferentes contextos e momentos. Aqui, somam essas narrativas individuais, com vistas a contribuir na sistematização de uma metodologia para promover o que, de momento, denominam Processo Composicional de Microcanções CDG.

De onde surgiu a ideia

As primeiras experiências de composição de microcanções estão registradas no livro *Musicalização de Adultos através da Voz* (COELHO, 1991), resultado da dissertação de mestrado de Helena de Souza Nunes¹⁰⁸, *Musicalização de Adultos Através da Voz* – uma proposta metodológica de abordagem multi-modal (sic). Este método, conhecido sob a sigla MAaV, foi desenvolvido entre os anos de 1987 e 1990, junto ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Nesta primeira fase, o método era constituído de quinze unidades e propunha o desenvolvimento simultâneo de todos os parâmetros musicais, quando por ocasião de um processo de musicalização. Cada uma dessas unidades de estudo continha uma canção de caráter didático (microcanção), composta pela autora do MAaV, com o objetivo de ilustrar os conteúdos nela desenvolvidos (COELHO, 1991). Conforme Borges e Nunes (2006), as canções não serviam apenas para ilustrar o conteúdo estudado, mas também deveriam ser executadas (cantadas) pelos alunos, junto com o acompanhamento de instrumento harmônico feito pelo professor.

Nos anos imediatamente seguintes, não se tem conhecimento de outras ocasiões, nas quais a ideia tenha sido utilizada; mas no encarte de um cancionário publicado junto com o primeiro registro sonoro do CDG (1991) encontramos um relato de suas autoras, no qual é narrada a história de como uma tomou conhecimento do trabalho da outra. Ressaltando a então grave falta de repertório infantil de caráter educativo, contam como procuraram ressaltar a identificação do

¹⁰⁸ Nos registros mais antigos a autora é citada bibliograficamente como Helena Wöhl Coelho.

potencial pedagógico de suas canções e a necessidade de desenvolver um caráter individual para cada uma delas. Desta parceria, nasceram as primeiras composições CDG que, neste momento, ainda tinham a extensão usual de uma canção, com cerca de três minutos de duração. Neste mesmo contexto, qual seja, a Escola Maternal Pingo de Gente e a Associação Cante e Dance com a Gente (ACDG), ambas em Novo Hamburgo, no ano de 1998, constata-se sinais do reaparecimento do formato microcanções. Com o grupo de cerca de 30 crianças e adolescentes, então participantes do projeto, foi ensaiado um musical, que, partindo da proposição de uma microcanção intitulada “Cena de Acidente”, que foi ampliada com a participação autoral de todos os seus integrantes. Nunca chegou a ser apresentado publicamente, mas fez renascer o interesse pelo tema (1999).

Em 1999, na disciplina Canto para a Escola, oferecida no curso de Licenciatura em Música da UFRGS e parte integrante da grade curricular do curso de Educação Artística – hab. Música, desta mesma universidade. Na época, os alunos trabalhavam sob a orientação direta da autora e, com isso, predominava um processo ainda intuitivo e exploratório de composição de canções, a serem criadas pelos alunos do curso. Posteriormente, no projeto Quero-quero, desenvolvido pela UFRGS em parceria com o Instituto Ayrton Senna, no período 2002 a 2003, a microcanção foi novamente utilizada, como proposta para a criação de cenas musicopedagógicas.

Sobre os propósitos da iniciativa

A falta de material didático e repertório para a escola, assim como para a formação de professores, que sejam criadores e não só reprodutores da mídia ou reféns do que foi produzido até aqui, motivaram a produção de novas canções, no âmbito da Proposta Musicopedagógica CDG (NUNES, 2003) Busca-se acima de tudo, então, permitir, que o professor, olhando para si mesmo, seja também um crítico consciente da produção cultural contemporânea e, superando a posição de reprodutor e/ou refém, adquira a condição de proponente. Iniciadas algumas experiências de composição e diante dos primeiros resultados, mais representativos a partir do PROLICENMUS, percebeu-se a necessidade de sistematização desse processo até então relativamente espontâneo. Assim, no momento, ao mesmo tempo em que se pensa em compor e

proporcionar oportunidades propícias à composição de microcanções, também se procura compreender o fenômeno de processo composicional em si.

Tem-se constatado que, à medida que se aplica essa metodologia, mais se é musicalizado, num processo de desenvolvimento das capacidades de observação e (auto)crítica. Ao que parece, essa forma de trabalho também é libertadora, no sentido de oferecer uma opção de composição diferente de outras tradicionais; contudo, tem se mostrado mais eficaz à medida que tem sido mais bem estruturada e fundamentada. Assim, é necessário sistematizar as ideias sobre composição de microcanções CDG; porém, sem perder seu permanente espírito de improviso, sua leveza bem-humorada e sua perspectiva abrangente. Essa, por sua vez, inclui vivência e seu correspondente dar-se conta, leitura e escrita, habilidades de performance, e compreensão da totalidade da Música. Tal totalidade advém do contato como um percurso, que vai desde o puro envolvimento no fenômeno psicoacústico até o uso de linguagem compartilhada. Ambos são objetos de musicalização, implicando um modo de comunicar ideias.

Entende-se, que o privilégio de viver musicalmente é dado a todos, a ideia geradora das microcanções CDG é oferecer um modo de apresentar Música às pessoas, em sua fase de formalização inicial, sob uma estrutura reduzida e concisa, que possui totalidade, isso é: expõe e contextualiza um único tema, o conduz a um conflito e o resolve... musicalmente. Essa narrativa musical deve ter plasticidade, ao associar texto com cadências musicais, estruturas rítmico-melódicas com referenciais estilísticos, som com coreografia e paisagem, peça finalizada com retratos da vida de cada um, e assim por diante, tudo de modo concentrado, o qual transcende ao que é apenas dito diretamente. Sendo também versátil, pode ser democrática e acessível a qualquer pessoa, tornando a Música real também para aquele, que sequer a pode escutar, em particular em tempos da busca por uma educação inclusiva. Por isso, a microcanção pode ampliar-se para além dela, à medida que se completa muito mais por intermédio do que é sugerido, do que por aquilo, que é economicamente explícito. Ser econômico significa que, sem estender-se por maiores complexidades ou extensão, a obra criada remete a pedaços musicais da vida de cada pessoa e grupo social, em seu próprio tempo ou revivendo tempos de outros, os quais são detalhados e ricos em informações. Fechando-se essa lógica de construção, portanto, pode-se afirmar, que a riqueza das microcanções, distinguindo-a daquelas de uma canção

pequena, advém da capacidade de, por intermédio da precisão, consistência interna e coerência de poucas palavras (notas e valores, enfim), remeterem a muito, descortinando um leque imenso de possibilidades, no caso, musicopedagógicas.

Por onde andaram as experiências desenvolvidas

A proposta musicopedagógica para composição de microcanção CDG foi aplicada no curso de Licenciatura em Música, modalidade EAD (PROLICENMUS), da UFRGS. As aulas do PROLICENMUS iniciaram em abril de 2008 e foram concluídas com a formatura de 189 alunos, em maio de 2012. Este projeto, vinculado ao Programa Pró-licenciatura fase II do MEC, teve abrangência nacional (BRASIL, 2005). Quando nos confrontamos com o desafio de relatar esse momento específico da experiência aqui abordada, o pensamento deixa de ser predominantemente intuitivo e passa a ser predominantemente intelectual. Até porque, o momento de ensinar sobre microcanções na modalidade EAD exigiu grande exercício intelectual, à medida que soluções improvisadas, na realidade presencial, a distância funcionavam de outro modo: era necessário que fossem previstas e imaginadas soluções, antes mesmo que fossem formuladas questões. Resumindo, as respostas precisavam anteceder às perguntas. Como lidar com isso, num processo criativo?

A proposta musicopedagógica microcanções CDG em aplicação presencial, enquanto *sui generis*, permitia modificações e adaptações instantâneas, posto que se caracterizava como uma proposta subjetiva, flexível, aberta. No entanto, quando transferida para o curso EAD, precisava adquirir um caráter de "método escrito". Criou-se então, uma indesejável tendência à cristalização e generalizações apressadas de entendimentos parciais. No sentido de dar transparência ao método, se buscava orientar os alunos por meio de etapas e regras facilitadoras. Contudo, se esperava que reagissem espontaneamente... Foi daí que surgiu e se impôs a indagação: como tratar algo então subjetivo, num espaço que exige e pressupõe objetividade? Entender a natureza desta proposta de processo criador significou, naquele novo contexto, conviver com uma estrutura, que ao mesmo tempo delimitava e precisa libertar. Tal constatação, num processo

essencialmente vivencial e instantâneo, como o fora até então a criação de microcanções CDG, representavam grande ameaça.

Na ocasião, três mundos perceptivos distintos e concomitantes foram sendo evidenciados: o dos tutores presenciais, no polo; o dos alunos; e o dos tutores na sede. À medida que se aplicava a proposta, mais se vivenciavam os ironicamente chamados "processos do processo". No "tempo de polo", os tutores presenciais vivenciaram etapas de criação metodológica, constatando entre os alunos felicidades, angústias e incertezas da/na proposta. Quando os tutores interagem com a proposta juntamente aos alunos do polo, muitas vezes servia como retomada de conteúdos, ao mesmo tempo que eram supridas carências de suas próprias formações acadêmicas. No "tempo dos alunos", dirigiam-se ao corpo docente em grande expectativa, esperando respostas prontas, as quais nunca vinham, mesmo que os professores colaborassem com eles extrínseca e intrinsecamente, formulando enunciados e respondendo dúvidas de modo o mais objetivo possível, e evidenciando conhecimentos musicais e expressões individuais inerentes a cada novo momento, respectivamente. No "tempo dos tutores na sede", as microcanções trabalhadas como exemplos de composição e de proposta de musicalização (solfejos, prática vocal e instrumental) foram compostas e levadas aos alunos; logo, o material existia à medida que a proposta era aplicada, conduzida pela exigência de transformá-los em compositores.

No momento atual

A partir do segundo semestre de 2012, o processo de composição de microcanções vem sendo aplicado na disciplina Prática de Conjunto Instrumental I e II, do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal da Bahia (UFBA), sob a supervisão da professora Jaqueline Leite, e orientação da professora Helena de Souza Nunes. A primeira experiência aconteceu durante o Tirocínio Docente da mestranda Cláudia Elisiane dos Santos, atuando junto a licenciandos a partir do quinto semestre de curso. O programa da disciplina foi dividido em três momentos: elaboração e execução de arranjos de canções da cultura de tradição oral e canções de autoria dos alunos, criação de microcanções a partir da proposta CDG, ensaio e apresentação do repertório trabalhado.

Durante o primeiro momento, aspectos da proposta foram inicializados como, por exemplo, a utilização de texto expressivo nos arranjos e a correção de erros de prosódia nas canções de autoria. Neste momento, foi apresentada aos alunos a Ficha de Análise CDG (NUNES, 2012a), a qual foi utilizada para examinar as canções escolhidas. No segundo momento, a proposta de composição aqui discutida foi apresentada e vivenciada na mesma ordem e com os mesmos materiais didáticos do PROLICENMUS (UFRGS, 2010). Depois dos ensaios, os licenciandos apresentaram o repertório em uma escola da rede municipal de ensino de Salvador. Ao final da experiência, avaliaram a proposta, considerando-a interessante e destacando o princípio dela, que partiu da fala expressiva e da exploração de movimentos de entonação. Alguns destes alunos, advindos do curso de Composição, afirmaram que apesar de já terem experiência na área, não possuíam uma metodologia para fazer canções, o que os limitava a composições instrumentais. Neste momento, junho de 2013, está sendo realizada a elaboração do relatório deste tirocínio, o qual integra a análise do processo aplicado e das microcanções produzidas. Paralelamente, esse mesmo processo de composição está sendo aplicado durante o Tirocínio Docente do mestrando Leonardo de Assis Nunes, (2013), na mesma disciplina do mesmo curso, contudo em outra turma. O mestrando, ex-tutor residente em um polo do PROLICENMUS, está re-vivendo as mesmas unidades de estudo; porém agora sob a ótica do curso presencial. Sua pesquisa e dissertação de mestrado, com defesa prevista para 2015, junto ao Programa de Pós-Graduação da UFBA, pretende explicitar os caminhos metodológicos deste processo, explicando seus vínculos no campo da Composição Musical.

Uma pesquisa registrada na UFRGS (2013) está realizando a revisão e a análise das microcanções dos alunos e tutores do PROLICENMUS, produzidas entre 2010 e 2011, com fins de registro e publicação das mesmas em um cancionário. Também se tem notícias de aproveitamento dessa ideia por egressos do PROLICENMUS, em seus campos de trabalho; contudo, um estudo mais rigoroso sobre esse tema ainda não foi conduzido. Estas ações objetivam explorar, expandir e estruturar a proposta de composição CDG, que vem contribuindo para ampliar o repertório escolar, para musicalização de licenciandos e de seus alunos, e também para suprir uma lacuna nos currículos de licenciatura, como por exemplo no caso da UFBA e da UFRGS.

Conclusão

Na condição de integrantes das experiências aqui narradas, imaginamos ser possível sistematizar rumos para um processo composicional incipiente, particularmente destinado à musicalização, à formação de professores e à oferta de repertório escolar. Paira, contudo, uma questão metodológica importante: por um lado, investe-se em sua sistematização, porque se acredita, ser possível utilizá-lo em larga escala tão logo esteja sistematizado; por outro lado, o fato de estar sendo criado à medida que vem sendo utilizado é, precisamente, aquilo, que o torna peculiar. Não sabemos, ainda, onde este caminho nos conduzirá, posto que cada integrante deste processo criativo colaborativo e aberto acabará somando a ele sempre renovadas definições de caminhos a trilhar, sejam por ruas, que levam a outras, sejam por ruas sem saída. Apesar dessa inquietação e possivelmente devido a ela mesma, os resultados já obtidos apontam perspectivas merecedoras de consideração. Acima de tudo, vem sendo acumuladas experiências e se vem produzindo conhecimentos. O registro, a reunião de evidências e a sistematização do percurso até agora vivido é parte da ampliação do processo composicional de microcanções CDG.

Referências bibliográficas

ACDG - Arquivos: Relatório Bianual 1998-1999. Novo Hamburgo/RS, 1999.

Borges, S. & Nunes, H.de S. (n.d.). *A musicalização de Adultos na Proposta Musicopedagógica CDG*. Disponível em http://www.caef.ufrgs.br/produtos/boletim/index.php?option=com_content&view=article&id=709:a-musicaliza-de-adultos-na-proposta-musicopedaga-cdg&catid=176:agosto-de-2006&Itemid=69

Coelho, H. de S. (1991). *Musicalização de adultos através da voz: material do aluno*. São Leopoldo: Sinodal.

_____ (1991). E Acontece Que a Música na Escola... In ACDG. *Cante e Dance com a Gente*. Direção Artística: Helena de Souza Nunes Wöhl Coelho e Laura Franch Schmidt Silva. Porto Alegre: ISAEC.

Nunes, H. de S. (2012.) A canção brasileira infantil na perspectiva da Ficha CDG para Análise e Composição de Canções. In *Revista Brasileira de Estudos da Canção*, 1(1), 151-173.

Disponível em

http://rbec.ect.ufrn.br/index.php/A_can%C3%A7%C3%A3o_brasileira_infantil

_____ (2005). *Bichos e Brinquedos*. Porto Alegre: CAEF da UFRGS.

_____ (Org.) (2012). EAD na Formação de Professores de Música: fundamentos e prospecções. Porto Alegre: UFRGS.

_____ (2011). Fundamentos Pedagógicos de um Curso de Licenciatura em Música

EAD. In *Ictus*, 12(1), 6-16. Disponível em

<http://www.ictus.ufba.br/index.php/ictus/article/view/211>

_____ (2003). O musical escolar CDG como moldura de educação musical. In *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, 9, 55-63.

UFRGS. (2010). Música Aplicada. In *Unidades de Estudo do Curso de Licenciatura em Música modalidade EAD - PROLICENMUS*, vinculado ao Programa Pró-Licenciaturas do MEC.

Porto Alegre: UFRGS.

Wöhl-Coelho, H. (1999). *Cante e Dance com a Gente: ein Projekt für die Musikerziehung in Brasilien*. Frankfurt am Main; Berlin; Bern; New York; Paris; Wien: Lang.

Música e cérebro: Práticas mediadas pelas tecnologias digitais

Luciane Cuervo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
luciane.cuervo@ufrgs.br

Anelise Sonza
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
anelise.sonza@gmail.com

Milton Zaro
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
zaro@ufrgs.br

Resumo

O presente relato de experiência apresenta a implementação de curso extensionista sobre a expansão dos conhecimentos das bases neurobiológicas do processamento musical, cujo conteúdo ainda não tem sido abordado na formação de músicos nos cursos de graduação no Brasil. A proposta visa contemplar a introdução à temática música e neurociências para estudantes e profissionais da música por meio da discussão sobre como o cérebro processa se dá sentido e emoção aos sons. O trabalho parte da descrição metodológica, elencando como pontos norteadores da produção do material didático os usos e funções dos recursos tecnológicos inerentes à educação à distância.

Palavras-chave: Música, neurociências, educação a distância.

Abstract

This experience report presents the implementation of extension course on the expansion of knowledge of the neurobiological bases of musical processing, the contents of which have not yet been addressed in the training of musicians in undergraduate courses in Brazil. The proposal aims at providing an introduction to the theme of music and neuroscience for students and music professionals through discussion on how the brain processes and gives meaning and emotion to

the sounds. The work starts from a methodological description, listing the uses and functions of technological resources inherent in distance education as the guiding points of the teaching materials production.

Introdução

O Curso de Música e Cérebro foi concebido a partir da constatação de uma lacuna na formação dos estudantes de música do Ensino Superior no que tange aos avanços científicos sobre a neurobiologia do processamento musical. Trata-se de uma iniciativa no âmbito da extensão universitária, dentre um conjunto de ações de fomento nesse campo interdisciplinar, cujo objetivo em comum é fomentar as discussões sobre a temática música e cérebro. Com duração de 30 horas em sua primeira edição e de 40 horas na segunda edição, vem sendo oferecido de forma aberta à comunidade, com o intuito de disseminar o conhecimento, estimular a curiosidade e discussões sobre a temática e delinear uma possível arquitetura pedagógica direcionada ao Ensino Superior.

Objetivando promover e democratizar o acesso a investigações científicas atualizadas sobre como se dá o processamento musical no sistema nervoso, inicialmente foram concebidas sete unidades temáticas (objetos virtuais de aprendizagem – OVA) para a aplicação no ambiente virtual de aprendizagem, nesse caso o Moodle Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Como a natureza do curso mescla as modalidades presencial e a distância, a carga horária foi distribuída de forma igualitária entre ambas e o material didático foi construído prevendo essa metodologia de trabalho.

A avaliação da proposta em sua primeira edição foi realizada através de aplicação de questionário aos participantes, solicitando análise discente sobre quesitos como relevância da proposta, horário e carga horária, material didático, infraestrutura, abordagem da ministrante, fluência das modalidades presencial e educação a distância (EAD). A oferta da 2ª edição, no corrente ano, foi baseada na avaliação detalhada dos participantes da 1ª edição do Curso de Extensão Música e Cérebro, bem como da alta receptividade e demanda constatada da proposta.

A 2ª edição previu o trabalho colaborativo entre pesquisadores do Departamento de Música, do Programa de Pós-Graduação em Neurociências e do Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação da UFRGS, cujo projeto de extensão é parte integrante da tese de doutorado da autora principal, orientada pelo professor Milton Zaro, um dos coautores desse trabalho.

A metodologia proposta consiste em sete encontros presenciais semanais (50% da carga horária) em aulas no formato de seminário de discussões antecedida da apresentação expositiva do conteúdo. As aulas presenciais possuem apoio de recursos hipermediáticos e continuidade dos trabalhos por meio das unidades de aprendizagem e ferramentas inerentes à plataforma virtual de aprendizagem através da educação a distância (50% restantes da carga horária), como fórum, questionário, hipertexto, glossário, dentre outras.

A utilização de recursos digitais ocorreu em ambas as modalidades, presencial e a distância. Nos encontros presenciais foram previstos recursos como vídeos e animações didáticas do processamento neuronal, macromodelos de peças anatômicas, vídeos publicados com livre acesso, bem como apresentação e discussão de objetos de aprendizagem construídos especificamente para o curso, sendo parte desses recursos já aplicados em sua 1ª edição. A cada aula presencial o material é apresentado e discutido e, posteriormente, publicado no ambiente virtual, permitindo o acesso dos alunos aos objetos de aprendizagem de maneira autônoma e sem limites de tempo ou espaço. Esses OVAS são retroalimentados por intervenções dos alunos, na medida em que colaboram com dicas de materiais didáticos e reflexões pertinentes ao enriquecimento do debate da turma. Essa é uma estratégia pedagógica que visa valorizar a bagagem cultural dos participantes, além de incentivar a interação e o engajamento no processo de construção do conhecimento.

Outro recurso proposto regularmente é o fórum, no qual os alunos são convidados a dar continuidade às discussões, bem como compartilhar recursos e materiais concernentes ao tema. De maneira intercalada com essas duas ferramentas foram propostos recursos como a criação de glossário de termos comumente empregados nas neurociências e relacionados ao processamento

neural da música, questionários com questões dissertativas e optativas, análise de vídeo publicado no ambiente, dentre outros.

O conteúdo desenvolvido busca introduzir conhecimentos básicos de neuroanatomia, desenvolvimento do sistema neuropsicomotor, neurobiologia do aprendizado, também chamada de neuroeducação e funções básicas do sistema nervoso central, especialmente no que diz respeito ao processamento neuronal da música. Dentre os cinco sentidos, a audição recebe atenção especial, sobre a qual se discute o processo psicoacústico e neurofisiológico da escuta. Ambiciona-se partir da discussão sobre a musicalidade humana sob o ponto de vista evolutivo e encerrar com implicações educativo musicais dos conhecimentos neurocientíficos sobre o cérebro musical.

Destacam-se dois importantes elementos norteadores da proposta: a natureza multidisciplinar dos estudos de neurociências aplicadas à música e educação, bem como a consideração dos diversos fatores que estão imbricados no complexo processo global de desenvolvimento humano, numa abordagem multifatorial (CUERVO, 2011).

Os estudos realizados buscam contemplar a complexidade da manifestação musical, articulando hábitos e os legados culturais a fatores como maturação biológica e o desenvolvimento cognitivo. Pesquisas de Maffioletti (2001; 2011a; 2011b) e Cuervo (2009; 2011) aprofundaram a análise de fatores que consolidam a ideia de que a musicalidade é uma característica humana, acessível a todos, enfatizando o pressuposto de que a essa capacidade pode ser potencializada no processo educacional.

Fundamentação

As duas últimas décadas foram marcadas por expressivos avanços das investigações sobre o processamento neuronal diante comportamento musical. Esse campo de estudos do se fortalece por meio de pesquisas apoiadas por recursos tecnológicos de ponta, particularmente recursos de

imageamento funcional, que visam enriquecer a compreensão sobre o funcionamento neuronal durante o fazer musical.

A proposta do Curso de Extensão Música e Cérebro busca discutir alguns dos principais mitos em relação ao cérebro e ideias sobre um conjunto de conhecimentos básicos necessários para a qualificação da formação musical. A concepção norteadora dessas reflexões é a proposta dialógica entre cultura e biologia na compreensão da musicalidade humana.

No que concerne à atuação e formação de professores de música ou educadores musicais, cabem dois questionamentos norteadores: *Quais são os conhecimentos básicos acerca do tema música e cérebro, a ponto de que esse saber reflita-se na qualificação do processo educativo-musical? Qual o papel do educador musical nesse sentido?*

Atualmente constata-se um verdadeiro fascínio das neurociências com o cérebro musical, pois a música domina diversas regiões neurais e transforma o sistema nervoso central de forma impressionante. A música oferece uma ferramenta de estudos em diversificadas áreas das neurociências desde a aprendizagem das habilidades motoras até a emoção (Latorre, 2005). Sacks (2007a) explica que a música domina o cérebro, tendo conquistando muitas partes dele, inclusive modificando-o significativamente:

Estudos com imagens do cérebro já comprovaram a ampliação de determinadas regiões no cérebro de músicos. Vendo imagens de cérebros, não dá para dizer quem é matemático ou escritor. Mas dá para dizer facilmente quem é músico quando essas estruturas ampliadas aparecem.

Ilari (2003) defende o necessário consenso sobre a importância do cérebro no desenvolvimento humano, assim como na aprendizagem e cognição. Em suas palavras: “Não há novidade alguma em dizer que o cérebro controla nossas ações e pensamentos, entre elas nossas atividades musicais” (Ilari, 2003, p.7). Quase duas décadas antes Despins (1986, p. 16) explicava que, nos Estados Unidos, as pesquisas na área de neuropsicofisiologia avançaram de tal forma

que alavancaram um enorme interesse pela aplicação dessas descobertas em todas as esferas da educação, incluindo aí a educação musical.

Como explicam Muszkat, Correia e Campos (2000, p. 70), o interesse interdisciplinar entre música e neurociências reflete uma mudança paradigmática, cuja ocorrência se dá tanto nas chamadas ciências humanas quanto nas ciências biológicas, “no qual as especializações dão lugar às fronteiras e à unificação de áreas, antes seccionadas do conhecimento como as ciências e as artes”. A visão otimista desses pesquisadores, no entanto, ainda encontra obstáculos no Ensino Superior no Brasil: o diálogo interdisciplinar nem sempre é fácil entre as unidades de ensino, departamentos e mesmo nas relações intradepartamentais.

Alguns pesquisadores são cautelosos em explicar que as descobertas neurocientíficas não podem ser forçadamente implementadas no processo educacional, mas podem qualificar o planejamento docente a ponto de aperfeiçoar estratégias metodológicas, de acordo com Guerra (2011). Não é uma relação direta e simples e tão pouco os resultados parecem não ser facilmente mensuráveis.

A necessidade de afirmar a área interdisciplinar dos estudos sobre mente, cérebro e educação em contextos nem sempre favoráveis foi relatada por renomados pesquisadores da área no I Fórum Internacional de Mente, Cérebro e Educação (2012). Haddad defendeu que a Neurociência deveria ser vista como uma ciência básica da Educação, suscitando a criação de “pontes” de diálogo entre a visão epistemológica, as ações metodológicas na relação pesquisa laboratorial e a pesquisa na sala de aula permeadas por dados quantitativos e qualitativos. Acima de tudo, essas ações visam efetivamente diminuir o fosso entre neurociências e educação, buscando responder propositivamente à questão “o que a neurociência pode oferecer à educação”. Scholl-Franco, no mesmo evento, ressaltou a relevância da integração disciplinar, contexto no qual as artes e dos desportos deveriam ser levados em conta. Esse pesquisador entende que somente um conjunto de ações na formação profissional e continuada, possuindo a universidade um papel estruturante como produtora e difusora de conhecimentos.

Nessa linha de pensamento, Zaro *et al.* (2010) ressaltam que, no contexto contemporâneo de exigências múltiplas, a aplicação da Neuroeducação mostra a necessidade de integração entre pedagogos, neurocientistas e psicólogos, abarcando todas as demais áreas das Ciências Cognitivas, da Comunicação e das Ciências da Informação. Dessa forma, pode-se supor que não seja tarefa fácil integrar estudos e práticas de equipes com essas características, porém “não é plausível supor que os processos de ensino-aprendizagem voltem a depender apenas de uma boa teoria, ou de um bom quadro-negro, mesmo que estejam integrados a um bom fundamento neurocientífico”, como ressaltam os mesmos autores (2010, p.206).

Piaget (1973) afirma existir um conjunto de fatores que influenciam no desenvolvimento intelectual: fatores sociais e biológicos, experiência física e o processo de equilíbrio (que indica o desafio cuja nova aprendizagem gera, “desestabilizando” o sujeito em busca do equilíbrio gerado pela nova aprendizagem) são indissociáveis entre si. Em consonância com este pensamento, Cuervo (2009, p.75) defende que esses fatores não agem de forma independente, mas, sim, concomitantemente:

Em relação à musicalidade, bem como em qualquer área de desenvolvimento intelectual, fatores biológicos e culturais são complementares, formando uma rede de elementos indissociáveis entre si. Relacionando essas afirmações à música, constatamos que a musicalidade é constituída por um conjunto de elementos do fazer musical que vão além de habilidades técnicas específicas.

Outra ação de fomento aos estudos sobre as relações entre música e neurociências é a construção em andamento do acervo de artigos e materiais hipermediáticos, disponível no site Educação Musical e Musicalidade pelo link <http://paginas.ufrgs.br/musicalidade/ovas/musica-e-neurociencias>. Este material contribui para a complementação da ação de extensão aqui proposta, como fonte de pesquisa e interação com a temática proposta.

Conclusão

Os efeitos da música no cérebro humano constituem um campo rico e em aberto, já tendo indícios de sua relevância comprovados por estudos realizados por equipes interdisciplinares com profissionais renomados de países como Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos.

Nesse sentido, acredita-se que propostas como vêm ao encontro da difusão e democratização dos conhecimentos da interação do sistema nervoso aplicados à música e, em especial, à educação musical. As tecnologias digitais assumem um papel facilitador da aprendizagem, propiciando que diferentes recursos e ferramentas sejam utilizados de modo a qualificar e aperfeiçoar a construção do conhecimento.

A intenção é fomentar novos estudos e debates acerca das possíveis contribuições das neurociências para o processo educativo musical, com a convicção de que há muito a ser desvendado e consolidado nesse campo.

Dessa forma, assim como as neurociências concentram-se nos benefícios que as habilidades musicais proporcionam no enriquecimento de conexões entre os processos mentais - emocionais e sensoriomotores, a educação musical poderá favorecer-se de diferentes formas com a difusão e incorporação de conhecimentos neurocientíficos, englobando a performance, a criação e a apreciação musical. O assunto de maneira alguma se esgota nessas reflexões, as quais são motivadas por um vasto campo a ser explorado.

Referências bibliográficas

Cuervo, L. (2009). *Musicalidade na Performance com a Flauta Doce*. (Dissertação mestrado).

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

- _____ (2011). Articulações entre música, educação e neurociências: Ideias para o Ensino Superior. *Anais SIMCAM VII*. Brasília, Universidade de Brasília.
- Guerra, L. (2011). O diálogo entre a neurociência e a educação: da euforia aos desafios e possibilidades. *Revista Neurociência e Educação*, 4(4).
- Haddad, H. (2012). *As Ciências Cognitivas e a Educação*. Conferência proferida no I Fórum Internacional de Ciência da Mente, Cérebro e Educação. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Cultura.
- Ilari, B. (2003). A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, 9, 7-16.
- Latorre, R. (2005). Music: The food of neuroscience? *Nature*, 434, 312-315.
- Levitin, D. (2010). *A Música no seu Cérebro*. (Trad. Clóvis Marques). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Maffioletti, L. (2001). A. Musicalidade humana: Aquela que todos podem ter. In IV Encontro Regional da ABEM Sul, *Anais Educação Musical hoje: Múltiplos Espaços*. Novas demandas profissionais, 53-63. Santa Maria: UFSM/RS.
- _____ (2011a). Musicalidade, Mitos e Educação. In *Musicalidad Humana. Actas del X Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Música*, 273-382. Buenos Aires: SACCoM.
- _____ (2011b). Aprendizagens sociais propiciadas pela música na infância. In Santiago, D; Broock, A. & Carvalho, T. *Educação Musical Infantil*. Salvador: PPGMUS-UFBA.

Muszkat, M., Correia, C.M.F. & Campos, S.M. 2000. Música e Neurociências. *Neurociências*, 8(2), 70-75.

Peretz I. (2003). *The cognitive neuroscience of music*. Oxford: Oxford University Press.

Piaget, J. (1973). *Problemas de Psicologia Genética*. Rio de Janeiro: Forense.

Sacks, O. *Música domina o cérebro humano, diz o neurocientista*. (2007a). Entrevista concedida à Jansen, R. O Globo, seção O Globo Entrevista,. Disponível em <http://blogdofavre.ig.com.br/2007/09/musica-domina-o-cerebro-humano-diz-neurologista/>

_____ (2007b). *Alucinações Musicais: relatos sobre a música e o cérebro*. São Paulo: Cia. das Letras.

School-Franco, A. (2012). *Neuroeducação: novos caminhos para uma pedagogia do século XXI*. Conferência proferida no I Fórum Internacional de Ciência da Mente, Cérebro e Educação. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Cultura.

Tokuhama-Espinosa, T.(2010). *Mind, brain and education conscience: a comprehensive guide to the new brain base teaching*. New York: NY WW Norton.

Zaro, M., Rosat, R. M., Meireles, L. O. R., Spindola, M., Azevedo, A. C. R. & Timm, M. I. (2010). Emergência da Neuroeducação: a hora e a vez da neurociência para agregar valor à pesquisa educacional. *Ciências & Cognição*, 15(1), 199-210.

Música e história: uma experiência interdisciplinar

Maria Carolina Leme Joly, maroljoly@yahoo.com.br

Mariana Barbosa Ament, edmusical.ma@gmail.com

Natália Búriço Severino, nataliadasluzes@gmail.com

André Gomes Felipe, andregfelipe@gmail.com

Matheus Felipe de Oliveira Pagliacci, pagliacci.matheus@gmail.com

Universidade Federal de São Carlos

Resumo

Este trabalho é um relato de experiência sobre o projeto “Música também ensina História”, realizado na sétima série “B” da Escola Estadual Dona Aracy Leite Pereira Lopes, no interior de São Paulo. Oito bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da área de Música da Universidade Federal de São Carlos, por meio de uma parceria entre escola e universidade, realizaram esse projeto, proposto por uma professora da escola, que uniu Música e História. Com o objetivo de promover um bom convívio em sala de aula e de resgatar valores e comportamentos, foram realizadas algumas atividades de apreciação musical, vinculadas a discussões e reflexões. Como resultado final, os alunos criaram suas ‘idéias musicais’ e essas composições foram gravadas para a posteridade. Neste trabalho, serão descritos os objetivos do processo, sua metodologia, bem como os resultados alcançados.

Palavras-chave: Educação Musical Escolar, Humanização, Interdisciplinaridade, Educação e Comunidade.

Abstract

This paper is an experience report about a project named “Music also teaches History” held in a seventh grade in the public school named Dona Aracy Leite Pereira Lopes in the São Paulo upstate. Eight graduate students that works in a Institutional Program for Teaching Initiation (PIBID) from the Federal University of São Carlos Music graduation, through a partnership

between university and school, started this proposal, with the school's History teacher that united music and history. With the aim of promoting good fellowship in the classroom and rescue values and good behaviors, there were developed some activities with music appreciations, and discussions about that experience. As a final result of this proposal, the students created their own music, and those compositions were recorded for posterity. In this paper, the objectives from this experience, the methodology and the results will be exposed.

Keywords: School Music Education, Humanization, Interdisciplinarity, Education and Community

1. Introdução e objetivos

No início do ano de 2010, o curso de graduação em Música – Habilitação em Educação Musical da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), integrou ao projeto interdisciplinar de apoio à docência do Ministério da Educação, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Sua proposta visa à valorização do magistério mediante apoio aos estudantes de licenciatura plena, das instituições municipais públicas e comunitárias, sem fins econômicos, de educação superior (Ministério da Educação, Brasil, 2009). A intenção principal do projeto PIBID é que as escolas coloquem suas demandas para os cursos participantes visando uma proposta dialógica e, a partir destes desejos, os alunos e professores da universidade desenvolvem projetos em parceria com professores e coordenação da escola.

Após um primeiro contato, surgiram duas propostas: a reativação da fanfarra escolar, e a possibilidade de um trabalho interdisciplinar com uma professora de História, cujo objetivo inicial da educadora era proporcionar aos seus alunos a integração de conteúdos musicais com os conteúdos da sua disciplina, a fim de oferecer ferramentas para a melhoria do desempenho individual e coletivo da turma. Sendo assim, relataremos nossa experiência, enquanto alunos(as) de graduação e orientadora do programa, sobre o exercício docente na sétima série, de uma escola estadual do município de São Carlos.

2. Caminhos metodológicos

A proposta de parceria entre os bolsistas do PIBID-Música e as aulas de História foi iniciativa da própria professora da disciplina por conta da dificuldade de comunicação com os alunos e devido a presença de hábitos e comportamentos inadequados dos mesmos para com o ambiente escolar. Os primeiros contatos com a escola, antes da parceria, foram turbulentos, devido à essas condutas sociais dos alunos, que eram dos mais diversos tipos: gritarias, bombas, entre outros comportamentos com os quais nós não nos sentíamos preparados para vivenciar na perspectiva de futuros educadores.

Estes comportamentos observados na primeira entrada na escola, apesar de gerar insegurança, nos mobilizaram a encontrar saídas que permitissem ultrapassar as barreiras impostas por eles e propor um trabalho que permitisse explorar as qualidades daquela turma, uma vez que ela era reconhecida na escola apenas pelos seus aspectos negativos. Desse modo, a convivência fraterna, a tolerância e o respeito mútuo passaram a integrar os nossos objetivos enquanto educadores musicais.

Sob essa perspectiva, iniciamos o trabalho. Ainda inseguros na primeira intervenção com a turma, uma de nossas orientadoras realizou as atividades, de modo que os(as) bolsistas se aproximassem dos alunos(as) para iniciar o contato. A reação dos alunos(as) perante as atividades propostas demonstrou resistência àquilo que foi proposto; como por exemplo, conversas paralelas, aparelhos eletrônicos ligados, saída frequente da sala de aula, alguns alunos deitados nas carteiras, bem como pequenos grupos fechados à nossa tentativa de diálogo.

A partir das observações realizadas na aula e reflexões posteriores, nós bolsistas constatamos certa disparidade entre o tema abordado e a realidade sociocultural dos alunos. O tema abordado foi a vinda da Família Real portuguesa ao Brasil. Apesar do êxito do desenvolvimento da atividade de escuta ativa baseada em uma música barroca e sua contextualização histórico-social, não houve de fato uma identificação por parte dos alunos. Diante disso, os planejamentos das aulas seguintes foram elaborados com a preocupação de utilizar músicas e/ou gêneros que dessem margem à exploração de elementos musicais e sociais

de origem popular, e que pudessem, talvez, gerar um maior interesse e identificação com aqueles alunos. Sobre a utilização de gêneros musicais de origem popular, Fernando Galizia (2009) escreve:

Axé, *techno* brega, *funk*, *rap*, enfim, todos os estilos que nossos alunos vivenciam em seu dia-a-dia poderiam estar em sala de aula para se trabalharem conteúdos técnico-musicais, ou senso crítico, ou ainda como elemento motivador. Dessa forma, o ensino de música nas escolas passaria a ter um sentido concreto nas vidas dos alunos, aproximando-se de seu cotidiano (GALIZIA 2009, p.78).

As atividades, então, foram estruturadas com o intuito de promover maior aproximação do cotidiano com os conteúdos de música e história. As temáticas da disciplina que trabalhamos juntamente com a apreciação musical foram a **Revolta de Malês** e a **Internacional Comunista**. Os conteúdos e as abordagens utilizadas serão descritos a seguir.

2.1 Revolta de Malês

A Revolta de Malês foi um movimento de resistência, durante o período regencial onde centenas de escravos negros mulçumanos – chamados “Malês” - se rebelaram contra abusos e maus tratos. A principal reivindicação desse povo foi a liberdade de prática religiosa, no caso o Islamismo, proibida pelo catolicismo (Secretaria de Educação, Brasil, 2009).

Enquanto a professora desenvolvia o conteúdo histórico, nós decidimos trabalhar com os alunos alguns cantos dos escravos africanos que descrevem a vida sofrida, mas que, ao mesmo tempo, retratam a esperança de um povo unido. Através de escuta ativa, utilização de musicogramas¹⁰⁹, movimentos corporais e análise de letras musicais, apresentamos as músicas: “Shosholoza” e “Muriquinho Piquininho”¹¹⁰.

¹⁰⁹ Musicograma: forma de notação alternativa que se utiliza de gráficos. Extraído do livro “Audição Musical Activa” de Jo Wuytack e Graça Boal Palheiros.

¹¹⁰ A canção “Shosholoza” é de origem sul-africana e integra o folclore do país. É um canto de trabalho criado por escravos mineradores. “Muriquinho Piquinino” também é um canto de escravos mineradores proveniente de Minas Gerais, considerado parte do folclore brasileiro. Ambas as músicas são de domínio público.

Com o desenrolar das atividades, os alunos foram se envolvendo cada vez mais e seus esforços investidos na gritaria e bagunça aos poucos foram canalizados para nossas propostas e ganhamos espaço e confiança para realizar as atividades.

2.2 Internacional comunista

A Internacional Comunista foi um organismo coordenador de diferentes organizações socialistas de diversos países, cujo objetivo era apoiar a ação da classe trabalhadora contra a ordem política, social e econômica, em meados dos séculos XIX e XX. Destacando alguns elementos, como a essência ideológica de tais revoltas e os pontos em comum entre elas, o caderno de planejamento da disciplina de História, possibilitou o desenvolvimento, juntamente com os alunos, de uma reflexão sobre a presença de elementos como revolta, protesto e rebeldia, dentro do universo das Artes – em especial, na Música.

Com essa intenção, foram escolhidos três gêneros musicais representativos de classes sociais distintas, a saber: RAP, Punk e MPB (Canções de Protesto), que traziam um elemento comum: expressão de ideias contrárias à organização social estabelecida, em uma mesma época histórica – segunda metade do século XX. Nosso objetivo foi proporcionar reflexões acerca da possibilidade de grupos ou pessoas se expressarem através da linguagem musical.

Recordando também as músicas utilizadas nas aulas anteriores (inclusive a do período barroco), traçou-se uma análise da estética musical, época e contexto social de cada gênero escolhido. Seja da periferia (RAP), classe operária (Punk) ou pertencente à classe média alta (MPB) cada estética se afirmou enquanto arte, pois o mundo da qual emergem as necessidades que os indivíduos têm de estar e modificar o mundo bastou para justificá-la. Portanto, cada ser humano tem uma contribuição social a ser compartilhada, inclusive cada integrante daquela sétima série. Então, o que eles tinham para “falar”?!

Lançamos assim uma atividade de composição. Em pequenos grupos, os alunos tiveram que criar uma música que refletisse características da identidade pessoal e demonstrasse seu posicionamento perante a vida. Não foi estabelecido estilo, nem qualquer outro limitador. O

resultado? O grupo de meninas de maior resistência à nossa atuação aderiu à atividade pela primeira vez desde que o trabalho começou, criando um Funk auto descritivo onde suas ações debochadas e postura agressiva compuseram o eixo temático. Outro aluno, vítima de zombarias por parte dos companheiros de sala, fez uma música em homenagem à sua mãe e por meio dessa composição, conseguiu a adesão de quase a todos os colegas de classe para cantarem juntos. Ainda tivemos a participação de dois alunos, considerados os mais desordeiros, que criaram um RAP retratando o cotidiano pessoal, abordando a violência e sentimentos de revolta. Essas transformações observadas reforçam uma proposta de Educação Musical escolar:

[...] que [ofereça] condições a crianças e jovens de tomarem contato prazeroso e afetivo com sua própria musicalidade, desenvolvê-la e vivenciá-la, mediante experiências criativas, a música em seu fazer humanamente integrador e transformador; o que significa desenvolverem seus potenciais, conhecerem-se melhor e qualificarem sua existência no mundo (KATER, 2012, p. 42-43).

Após a apresentação das composições para a turma, os bolsistas elaboraram arranjos instrumentais e fizeram algumas adequações na prosódia e/ou na forma das músicas. Realizados alguns ensaios com toda a turma, pudemos apresentar na Feira do Conhecimento¹¹¹ que gerou uma repercussão positiva tanto por parte do público presente (alunos e pais de alunos), quanto pelo corpo docente da escola.

Outro resultado que consideramos muito importante foi a visita e a gravação das músicas na rádio da UFSCar. Fomos com a turma toda para uma participação ao vivo em um programa da rádio, o que possibilitou tanto a divulgação como a gravação do resultado musical deste processo educativo.

Ter um espaço ao vivo em uma rádio da Universidade e um registro das próprias músicas, com suas vozes gravadas, teve um forte impacto tanto para a turma, quanto para os

¹¹¹ Evento promovido pela Escola em parceria com o PIBID, cujo objetivo era expor aos alunos e a comunidade local os trabalhos realizados durante o ano em diversas áreas do conhecimento.

bolsistas. Pelo relato das professoras que acompanharam esta visita, nunca se viu a turma tão comportada e concentrada como naquele dia. Parecia a melhor, e não a pior turma da escola, como eram conhecidos. Essa mudança de comportamento se deve ao que Gadotti e Gutiérrez sugerem: “todas as condutas se aprendem, e são aprendidas em um ambiente, e todos os ambientes têm capacidade de educar se soubermos percebê-los e nos relacionar com eles significativamente” (Gadotti; Gutiérrez, 1999, p. 113).

Depois da visita à rádio, fomos todos almoçar no restaurante universitário, o que nos proporcionou um momento único para sentarmos e conversarmos sobre as experiências que estávamos construindo juntos: brincarmos, contarmos piadas, enfim, fortalecemos os vínculos. Pudemos perceber que havia confiança entre a própria turma, o que, antes do trabalho, não ocorria, pois se separavam em grupos desiguais e não dialogavam entre si. Esta relação se estendeu também ao grupo de bolsistas. Sobre esse aspecto, Oliveira e Stotz (2004) escrevem:

Para que aconteça o convívio, há algumas condições. No nível pessoal, todos concordam com a simpatia – aquela que nos põe em sintonia com o outro – e a sensibilidade, para que os outros gostem de estar junto, de estar por perto, de conversar. Para tanto, é necessário gostar de estar lá, de conhecer pessoas, um gostar autêntico que coloca as pessoas em uma relação de confiança. [...] A confiança, a simplicidade que nos põe como iguais, a partir da aceitação das diferenças, que faz com que todos se sentem e tenham espaço para falar e ouvir (OLIVEIRA; STOTZ, 2004, p. 06-07).

3. Resultados do processo e discussões

Esta experiência com o projeto PIBID nos permitiu vivenciar e refletir sobre nossa formação e atuação profissional como educadores musicais. Estar em sala de aula, conviver, arranjar composições musicais, estudar e relembrar conhecimentos gerais, através da interação social, do respeito ao próximo e do trabalho colaborativo, entre bolsistas, alunos(as) e professores da

Universidade e da escola, nos faz acreditar nas possibilidades do trabalho musical e nas suas potencialidades.

É nesta perspectiva que a parceria entre Música e História pôde proporcionar reflexões nos alunos. Quais são as possibilidades de transformação do mundo em que vivem e como podem agir para que elas ocorram?

É no processo de transformação e tomada de consciência que esses jovens podem se construir como cidadãos e se identificar enquanto sujeito pertencente a um grupo, com objetivos em comum, que os levam a unirem-se e respeitarem-se na busca da expressão, da igualdade e da humanização. Nesse processo Flávia Cruvinel (2005) ainda aponta que a aula de música coletiva pode proporcionar novos comportamentos, ideias e valores emergidos do processo de ensino e aprendizagem de todos os participantes do grupo e que, por meio da música conquistam seu momento de igualdade - com as mesmas oportunidades de atuarem também como produtores de conhecimentos musicais e, portanto re-significando sua trajetória de vida - “vivenciando a humanidade pouco exercida” (Cruvinel, 2005, p. 244).

Esta humanidade à que a autora se refere se percebe ao longo deste trabalho, nos momentos em que estes jovens têm a oportunidade de se expressar e de serem ouvidos, e neste processo iniciaram um movimento de transformação e sensibilização. Podemos perceber que a música facilita este processo, mas é o fato de estar junto, de compartilhar a vida e se abrir à relação com o outro que modificou esta turma e vem transformando nossa concepção do que é ser educador musical neste espaço delicado que é a Instituição Escolar. Sobre isso, Penna (2002), alerta:

[...] seja buscando novas formas de atuar na escola, seja construindo propostas pedagógicas e metodológicas adequadas para esse contexto educacional, seja ainda repensando a formação do professor, é preciso aprofundar cada vez mais o compromisso com a educação básica, pois só assim a educação musical pode de fato pretender o reconhecimento de seu valor e de sua necessidade na formação de todos os cidadãos. Este é, portanto, o grande desafio (PENNA, 2002, p. 18).

4. Considerações finais

Apesar de esta experiência ter ocorrido no início da nossa atuação na escola, os resultados obtidos foram notórios e significativos. As mudanças no tocante à disciplina repercutiram em outras matérias e mais especificamente no grupo, tendo em vista a observação de uma maior integração entre os próprios colegas de sala e destes com a professora de História, e com a gente.

Essa experiência docente no ambiente escolar nos permitiu construir coletivamente procedimentos didáticos de forma empírica e medir o retorno de nossas investidas. Estar em grupo nos transmitiu maior segurança em relação ao exercício docente e ter a oportunidade de ingressar em tal contexto, ainda na graduação, nos proporcionou uma experiência enriquecedora no sentido de nos preparar para a realidade do ensino público do país.

A busca em conhecer os alunos e nos aproximar deles foi decisiva para o sucesso dessa trabalho. Segundo Oliveira e Stotz (2004):

...quando se realizam trabalhos na base do diálogo com o outro, aprende-se a convivência, e com ela, aprende-se sobre o outro e sobre si mesmo, a gostar de si e da vida. Aprende-se pessoalmente e profissionalmente, com isto ganha a pessoa que convive e ganha o conhecimento eu se produz. Aprende-se, essencialmente, sobre humanidade e que, como seres humanos, somos ricamente diversos e iguais (OLIVEIRA; STOTZ, 2004, p. 15).

Há também, um exercício constante de aplicação das teorias aprendidas na graduação, bem como a reflexão a partir da experiência prática. Partindo disso, podemos compreender a importância da Educação Musical, com um caráter humanizador e socializador no contexto escolar. É um meio e um fim em si mesmo, capaz de mobilizar e transformar.

Referências bibliográficas

- BRASIL, Ministério da Educação. (2009). Programa institucional de bolsa de iniciação a docência. Brasília. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=467&id=233&option=com_content&view=article
- BRASIL, Secretaria da Educação. (2009). Caderno do Professor: história, ensino fundamental – 7ª Série, 3º bimestre, vol.3. São Paulo : SEE
- Cruvinel, F. M. (2005). *Educação musical e transformação social – uma experiência com ensino coletivo de cordas*. Goiânia: Instituto centro-Brasileiro de Cultura.
- Galizia, F. S. (2009). Educação musical nas escolas de ensino fundamental e médio: considerando as vivências musicais dos alunos e as tecnologias digitais. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, 21, 76-83.
- Gadotti, M. & Guttiérrez, F. (Orgs.). (1999). *Educação comunitária e economia popular*. São Paulo: Cortez.
- Wuytack, J. & Palheiros, G. B. (1995). *Audição Musical Ativa*. Portugal.
- Oliveira, M.W. & Stotz, E. N. (2004). Perspectivas de diálogo entre organizações governamentais e não governamentais e instituição acadêmica: o convívio metodológico. In *Anais da 27ª reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) - GT Educação Popular*. Caxambu.

Kater, C. (2012). “Porque Música na Escola?”. Algumas reflexões. *A música na escola*. São Paulo: Alluci & Associados Comunicações.

Penna, M. (2000, setembro). Professores de Música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, 7.

Música na educação infantil: a formação de profissionais que trabalham com música

Larissa Rosa Antunes
Universidade de Brasília
larissarosa.musica@gmail.com

Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo
Universidade de Brasília
criscarvalhocazevedo@gmail.com

Resumo

A presença da música na Educação Básica tem sido tema de discussão na área de Educação Musical e envolve temáticas relacionadas às políticas educacionais, às concepções de ensino de música, às práticas pedagógico-musicais, às funções da música na escola, às políticas e ações formativas. Dentre elas, a formação de professores tem se mostrado temática atual no contexto político e educativo. Nesse sentido, este artigo apresenta recorte de pesquisa de mestrado em andamento que tem como objetivo investigar a formação e a atuação de professores que trabalham com a Música na Educação Infantil em Brasília. Utilizando questionários, entrevistas e observação como instrumentos de coletas de dados, sendo um estudo quali-quantitativo. Até o momento os dados apontam para presença representativa de profissionais nas escolas particulares, enquanto na rede pública apresenta-se a ausência. Quanto a formação, a maioria é de licenciados em Música e de professores que estão se cursando a graduação em Música.

Palavras-chave: Música na Educação Infantil, Formação de Professores.

Abstract

The presence of music in the Primary Education has been a topic of discussion in the field of music education and involves issues related to educational policies, the conceptions of music education, musical-pedagogical practices, the functions of music in school policies and training actions . Among them, the teacher training has been shown to current issues in the political and educational. Accordingly, this article presents research outline masters in progress that aims to

investigate the formation and action of teachers who work with the Music in Early Childhood Education in Brasilia. Using questionnaires, interviews and observation as tools for data collection, being a qualitative and quantitative study. So far the data point to the presence of representative professional in private schools, while the public shows the absence. As for training, most are licensed in Music and teachers who are pursuing a degree in Music.

Keywords: Music, Early Childhood Education, Teacher Training.

1. Introdução

A presença da música na Educação Básica é um dos principais temas de discussão na área de Educação Musical e envolve questões relacionadas às políticas educacionais, às concepções de ensino de música, às práticas pedagógico-musicais, às funções da música na escola, às políticas e ações formativas. Dentre estes, neste artigo, pretende-se abordar o debate sobre a música e a formação de professores para a Educação Básica.

As discussões vigentes desde os anos 1970, sob diferentes perspectivas, colocam em discussão a presença/ausência da música na Educação Básica, o profissional habilitado a ministrar o conteúdo música (impasse entre polivalência ou especificidade), interpretações divergentes da legislação e sua regulamentação. Apesar da promulgação da Lei nº 11.769/2008, que altera a LDBEN 9394/96 e regulamenta a música como conteúdo curricular obrigatório na Educação Básica, ainda não há, no país, consenso sobre como essa inclusão deverá ser efetivada: em aula autônoma e específica? Conteúdo da aula de Artes? Atividade complementar? Integração das possibilidades anteriores?

Para cada uma das propostas supracitadas subentende-se um perfil de educador: professor de música, especialista? Professor de Arte, polivalente? Animador cultural, músicos ou voluntários? Colaboração entre diferentes profissionais? Cada um desses profissionais demandará um tipo de formação com objetivos e habilidades direcionados a sua atuação na escola, o que coloca em evidencia os contextos formativos: universidade? Cursos de capacitação? Treinamento em serviço? Formação continuada?

O debate sobre a formação docente (inicial e continuada) é recorrente na educação e assume diferentes dimensões de acordo com as demandas políticas, sociais, educacionais e profissionais. No contexto brasileiro atual, vivenciamos uma diversidade de posições e concepções que dependem de decisões políticas definidas no âmbito federal, estadual e municipal. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional (LDBEN 9394/96) a formação de professores para atuar na Educação Infantil (EI) e nas séries iniciais do Ensino Fundamental (EF) é competência dos cursos de Pedagogia aceitando-se a formação em cursos de nível Médio realizados nos Institutos Federais de Educação. Para atuação nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, a formação de professores para ministrar o componente curricular Arte (música, artes visuais, artes cênicas e dança) deve ser realizada em cursos de Licenciatura plena, oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior (IES). Neste cenário, a música deve integrar a formação de pedagogos e os cursos de música devem formar professores. Contudo, no cotidiano da escola observamos uma situação distinta daquela recomendada pela legislação: licenciados em música, estudantes de música (cursos de licenciatura, bacharelado e técnico), técnicos, músicos profissionais e amadores atuando na escola como professores, monitores e voluntários, principalmente na EI e séries iniciais do EF. No caso específico da Educação Infantil, nível educacional em processo de escolarização no Brasil, a presença de diferentes profissionais atuando com o conteúdo música tem suscitado reflexões que podem ser agrupadas em três linhas: 1) capacitação musical do(a) pedagogo(a)¹¹²; 2) atuação do professor de música e 3) trabalho colaborativo entre pedagogos(as) e professores de música.

A primeira linha de reflexão, a capacitação musical do pedagogo(a), é objeto de estudo para Bellochio (2000) e Figueiredo (2004, 2005) que discutem a relação do(a) pedagogo(a) com a música e suas práticas docentes. Em seus estudos, Bellochio (2003), afirma que a formação deve auxiliar a prática musical, e que sua capacitação não exclui a presença do professor especialista, mas reforça a importância da música na escola (BELLOCHIO, 2003). Esse pensamento é reforçado por Diniz (2005), que ao investigar a presença da música na Educação Infantil aponta para a necessidade de investimento na formação musical continuada de pedagogos(as) e no

¹¹² Os pedagogos, formados nos cursos de Pedagogia, tem a Educação Infantil com um dos campos de atuação profissional. Chamados também de generalistas, unidocentes ou educadores, os pedagogos são os professores que trabalham com conteúdos de naturezas diversas, desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento.

desenvolvimento de parcerias entre as instituições formadoras e o ensino de música na Educação Infantil.

Essas pesquisas destacam a necessidade de formar musicalmente o(a) pedagogo(a) e não excluem a presença do professor de música nessa etapa educacional. No Brasil, a presença do licenciado em música na EI é regulamentado por lei em alguns estados brasileiros. Em Natal, por exemplo, a pesquisa de Gomes (2011) discute as concepções e práticas que caracterizam a atuação desses professores. Seus resultados revelam a influencia da formação musical na atuação dos professores e indicam que as aulas consideradas “boas” pelos docentes são articuladas com o universo infantil, por meio do repertório, da ludicidade, da relação com outras disciplinas ou projetos temáticos. Seus resultados apontam a importância de uma formação que integre conhecimentos musicais aos conhecimentos sobre a criança e sua cultura. Por outro lado, o trabalho de Marques (2011) ao discutir a ação pedagógico-musical de uma professora de música na Educação Infantil em Brasília revela que este profissional contribui para o desenvolvimento musical da criança. Segundo a pesquisadora, a sua participação na EI pode envolver três possibilidades de atuação: colaborativa, individual e conjunta (MARQUES, 2011, p. 68-71).

Por fim, com relação ao trabalho colaborativo entre pedagogos(as) e professores de música, Beaumont, Baesse e Patussi (2006) observam a dificuldade de integração desses dois profissionais no currículo escolar. Segundo as autoras, nas escolas investigadas, a música apresenta-se como uma prática descontextualizada das atividades cotidianas, contribuindo para a fragmentação do currículo. A integração entre esses profissionais, quando ocorre, se concretiza na preparação de datas comemorativas. Para as autoras, as aulas de música na EI apresentam-se como um componente extra-curricular, um diferencial que destaca a escola no mercado educacional. De modo geral, a música é considerada importante, pois atrai candidatos para a escola e é pano de fundo para ensinar comportamentos, disciplinas, conhecimentos e habilidades associados à linguagem, movimento e conhecimento do mundo. O conteúdo musical em si não está integrado ao cotidiano escolar o que exige formar professores (pedagogos(as) ou licenciados(as)) que saibam fundamentar e argumentar sobre a importância da música para o ser humano.

As reflexões apresentadas implicam a necessidade de aprofundar os estudos sobre o profissional que está atuando com o conteúdo música na EI, sua formação e sua atuação, procurando compreender como ele interage com o universo infantil, com a proposta curricular da escola e com os profissionais que nela trabalham. Nesse sentido, este artigo apresenta pesquisa de mestrado em andamento que objetiva investigar a formação e a atuação de professores que trabalham com a Música na Educação Infantil em Brasília, DF. O texto, inicialmente, apresenta o conceito de formação docente que orienta as políticas públicas na área, para em seguida discutir a formação do profissional de educação infantil no Brasil. Para finalizar são apresentados dados sobre

2. Formação Docente

No Brasil, desde a década de 1990, a formação de professores tem sido considerada prioridade nos discursos políticos e educacionais. Na literatura especializada, ela é entendida como um processo contínuo e permanente de aprendizagem. Segundo Garcia (1999), a formação de professores pode ser dividida em etapas, fases ou ciclos que compreendem a formação inicial, a formação durante o período de iniciação a carreira e o desenvolvimento profissional. Cada uma dessas etapas envolve características próprias que interessam aos pesquisadores e formadores.

Ao analisar estudos sobre a formação inicial, Garcia (1999) argumenta que nessa etapa o futuro professor adquire mais do que conhecimentos acadêmicos, pedagógicos e práticos que contribuirão para sua prática educativa. Para o autor, nessa fase, devem ser incorporadas atitudes, competências e conhecimentos que capacitem o professor a identificar, refletir e compreender as situações complexas da prática docente. De maneira semelhante, Imbernón (2010) afirma que na formação inicial o futuro professor deve “apreender os fundamentos de uma profissão, o que significa saber por que se realizam determinadas ações ou se adotam algumas atitudes concretas, e quando e por que será necessário fazê-lo de outro modo” (IMBERNÓN, 2010, p. 67-68). Para ele, essa fase deve abranger conhecimentos científicos, culturais, sociais, psicopedagógicos e pessoais visando uma atitude crítica e reflexiva sobre a prática docente e o contexto em que o professor estará inserido.

Com relação à iniciação profissional, Garcia (1999) a considera um período de amadurecimento em que os docentes fazem a transição de estudantes para professores. Esse momento é caracterizado pela aquisição de conhecimento profissional advindos de tensões e aprendizagens que surgem nos contextos em que eles estão inseridos.

A última fase da formação docente, desenvolvimento profissional, é contínua e está relacionada com o trabalho e a carreira docente, ou seja, com o desenvolvimento pessoal do professor, a sua interação com a comunidade escolar e a organização da escola, do currículo e do ensino (GARCIA, 1999). Segundo Garcia (1999), esse desenvolvimento relaciona-se com o propósito de modificar as atividades institucionais e transformar a prática pedagógica visando à melhor aprendizagem dos alunos. Nessa mesma perspectiva, Imbernón (2010) associa os processos de formação de professores a profissionalização docente. Para esse teórico, as mudanças ocorridas na história da educação refletem na profissão docente, cujo profissional deve assumir novas competências pedagógica, científicas e culturais. A formação então é constituída como um espaço “de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e com a incerteza” (IMBERNÓN, 2010, p. 15).

A formação, portanto, deve ser dinâmica e estar em sintonia com as transformações da sociedade. Segundo Pimenta (1999), o processo de formação docente deve capacitar o professor a mobilizar conhecimentos, atitudes, habilidades, de acordo com as necessidades da realidade em que se encontra, construindo saberes que constituem sua atividade: o ensinar. Complementando o pensamento de Pimenta, Tardif (2011) afirma que “ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los pelo e para o trabalho” (p. 21). O trabalho então, é o espaço em que o professor mobiliza, reproduz, adapta os saberes produzindo a sua prática profissional e a sua própria formação.

Considerando a relação entre trabalho docente e formação, esta pesquisa é relevante uma vez que se propõe a conhecer a realidade dos profissionais que atuam com música na EI em Brasília para melhor qualificar sua formação tanto nos cursos de pedagogia quanto nos cursos de formação de professores de música.

3. Metodologia

Para investigar a atuação e formação de professores que trabalham com a Música na Educação Infantil, esta pesquisa adota como metodologia um estudo quali-quantitativo de pequeno porte com questionários, entrevistas e observação. Nesta pesquisa, a coleta de dados está sendo realizada em três fases: 1) distribuição de questionário para conhecer a formação dos professores atuantes na EI; 2) entrevistas com professores de música, licenciados para aprofundar informações sobre sua prática docente e sua interação na escola, e 3) observações de algumas aulas para auxiliar a realização das entrevistas. O questionário foi elaborado com questões abertas e fechadas, que possibilitam o respondente opinar, justificar e dar sugestões. As entrevistas deverão seguir roteiro estruturado com base nas respostas dos questionários dos professores selecionados.

Para definir a amostra da pesquisa, foram coletadas informações em documentos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Segundo o Censo Escolas, a Educação Infantil (EI) na cidade é oferecida em 633 instituições educacionais. Ela ocupa o segundo lugar com relação ao número de instituições (públicas e particulares) da Educação Básica, ficando entre o Ensino Fundamental (952 escolas) e o Ensino Médio (197 escolas). O grande número de escolas (633) exigiu uma seleção intencional por região administrativa que possibilitasse fácil acesso: Coordenação Regional de Ensino Plano Piloto Cruzeiro (CRE-PP-Cruzeiro) com 114 instituições. Dentre elas, a maioria é de escolas particulares credenciadas, 66% (75 escolas), seguida de 24% (28 escolas) da rede pública, e 10% (11 escolas) particulares conveniadas. Após definição da região, foram contatadas por telefônico e/ou visita as 114 instituições para conhecer a presença ou não de profissionais atuando com o conteúdo música na escola. Das 114 escolas, 82 responderam. Destas, 60,9% (50 escolas) afirmaram contar com a presença de um profissional (leigo ou formado) que desenvolve um trabalho musical intencional diferenciado das práticas musicais tradicionais da EI.

Após esse levantamento, foi encaminhado, por email ou pessoalmente, um questionário autoadministrado para os profissionais das 50 escolas identificadas. Após 2 meses de

contato e solicitação de retorno dos questionários, apenas 26% (13 profissionais) responderam. Dentre os respondentes, foram identificados 5 (38, 4%) professores licenciados em Educação Artística, com habilitação em Música. Dentre eles, 3 foram contatados para a fase final da pesquisa, observação e entrevistas, em andamento.

4. Considerações Finais

O ensino de música na Educação Básica brasileira é uma reivindicação da sociedade e dos educadores. De modo geral, pedagogos(as) e professores de música reconhecem a importância do trabalho musical na educação da primeira infância. Contudo, ainda não há um consenso sobre o papel de cada um nessa tarefa. As pesquisas revelam a diversidade de concepções e práticas que permeiam essa etapa educacional, e apontam a relevância do trabalho colaborativo entre esses dois profissionais. Segundo resultados parciais desta pesquisa, no contexto educacional do Distrito Federal, professores de música, pedagogos(as), músicos e estudantes de música atuam na EI. Dentre as respostas sobre que conhecimentos eles consideram necessários para trabalhar com a música nesse contexto educacional, esses profissionais afirmaram que é necessário saber sobre a criança e seu desenvolvimento, mas também sobre música e seu ensino. Assim, espera-se, com esta pesquisa, desenvolver um trabalho mais integrado entre a Licenciatura e a Pedagogia.

Referências bibliográficas

- Beaumont, M. T. de., Baesse, J. A. & Patussi, M. E. (2006). Aula de música na escola: integração entre especialistas e professoras na perspectiva de docentes e gestores. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, 14, 115-123.
- Bellochio, C. R. (2003). A formação profissional do educador musical: algumas apostas. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, 8, 17-24.

- _____ (2000). *A Educação Musical nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor*. Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Diniz, L. N. (2005). *Música na educação infantil: um survey com professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre - RS*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Figueiredo, S. L. (2004). A preparação musical de professores generalistas no Brasil. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, 11, 55-61.
- _____ (2005). Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, 12, 21-29.
- Garcia, C. M. (2009). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. (I. Narciso, Trad.). Barcelona: Porto.
- Gomes, C. Ch. (2011). *O ensino de música na educação infantil da cidade de Natal: concepções e práticas docentes*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- Imbernón, F. (2010). *Formação Docente e Profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza*. (S. Cobucci, Trad.). São Paulo: Cortez.
- Marques, M. L. (2011). *A ação pedagógico-musical na Educação Infantil: um estudo de caso com professora de música*. Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.

Pimenta, S. G. (1999). Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In Pimenta, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*, 15-34. São Paulo: Cortez.

Tardif, M. (n.d). *Saberes docentes e formação profissional*. (F. Pereira, Trad.). Petrópolis.

Musical futures and transformative music engagement to improve sight-reading and improvisational skills

Yaroslav Senyshyn
Simon Fraser University
senyshyn@sfu.ca

Susan O'Neill
Simon Fraser University
sao@sfu.ca

Abstract

Musical Futures originated in the UK and is growing in the music education community internationally (O'Flynn, 2010). It brings informal music learning practices identified by Green (2001) to more formal school music programs. As well, it engages preteens and teens (students aged 11-18) in relevant, meaningful music learning that connects in-school and out-of-school experiences and makes use of aural learning that integrates listening with practical music making, improvising, and composing. It develops leadership skills as students take initiative for making music and act as peer leaders. This also encourages real-world inquiry and reflection – as in the student-led participatory action research of this project. Students were “dropped into the deep end” to learn a piece of music without notation or direct instruction. They worked collaboratively in small groups and were able to use any instrumentation to complete the task. Students were observed and videotaped – and their written reflections were analyzed using a thematic, grounded theory approach that examined themes and meanings that emerged through students' experiences. Through the use of this transformative music engagement approach, students were challenged to think of the different ways one can learn music. They experienced purposeful music listening and enjoyed the success associated with playing by ear and coming to understand that playing by ear is a different, but no less valuable, musical skill than reading music. And their sight-reading skills improved through an enhanced confidence that they were able to acquire as musicians by figuring out melodies through listening and working with others.

Keywords: transformative music engagement, Musical Futures, sight-reading, improvisation

Resumen

Futuros Musicales originó en el Reino Unido y es cada vez mayor en la comunidad de la educación musical a nivel internacional (O'Flynn, 2010). Trae las prácticas de aprendizaje musicales informales identificados por Green (2001) para los programas más formales de música de la escuela. Además, la organización implica preadolescentes y adolescentes (estudiantes de 11 a 18 años) en el aprendizaje de música valiosa y relevante que se conecta en la escuela y las experiencias fuera de la escuela y hace uso del aprendizaje auditivo que integra la práctica de escuchar con la creación musical, la improvisación, y componer. Desarrolla las habilidades de liderazgo que los estudiantes toman la iniciativa para hacer música y actúan como líderes de grupo. Esto también fomenta la investigación y la reflexión en el mundo real - como en la investigación-acción participativa dirigida por los estudiantes de este proyecto. Los estudiantes se "dejan caer en la parte más profunda" para aprender una pieza de música sin la notación o instrucción directa. Ellos trabajaron colaborativamente en pequeños grupos y fueron capaces de utilizar cualquier instrumento para completar la tarea. Se observaron y filmaron estudiantes - y sus reflexiones escritas se analizaron utilizando un enfoque de teoría fundamentada temático que examina temas y significados que surgieron a través de experiencias de los estudiantes. Mediante el uso de este enfoque de participación música transformadora, los estudiantes fueron desafiados a pensar en las diferentes formas en que uno puede aprender música. Ellos experimentaron escuchar música con propósito y disfrutaron el éxito asociado a tocar de oído y llegar a entender que tocar de oído es diferente, pero no menos importante, la habilidad musical de leer música. Y sus habilidades de lectura a primera vista mejoró a través de una mayor confianza de que eran capaces de adquirir como músicos por averiguar melodías a través de escuchar y trabajar con los demás.

Palabras clave: compromiso transformador música, Futures musicales, lectura a primera vista, la improvisación

Introduction

Musical Futures originated in the UK and is growing in the music education community internationally (O’Flynn, 2010). It brings informal music learning practices identified by Green (2001) to more formal school music programs. Informal music learning has been defined in a variety of ways that are often considered in contrast to what takes place in formal education (Frierson-Campbell, 2008; Jaffurs, 2004). However, this need not be the case. Mans (2009) describes informal learning as a form of enculturation that enables learners to make informed choices about what they learn based on their understanding of a particular social context. Green’s (2001, 2008) definition of informal music learning includes four main criteria: (1) *encountering* knowledge and practices outside of a formal educational setting; (2) *enculturation* in musical practices, through lived experience in a musical environment from both conscious and unconscious listening; (3) *interaction* with their peers, family, and others who are not acting as teachers in formal capacities; (4) *self-teaching* by developing independent learning techniques, acquiring skills and knowledge. Although informal music learning is often conceptualized as taking place outside of formal educational settings, the Musical Futures project uses informal music learning practices to engage students in school-based music education. Activities include “purposive listening” and copying recorded music, memorizing songs and “playing by ear”, self-teaching and learning with peers, as well as improvising and creating musical compositions.

In this study, we used O’Neill’s (2012) transformative music engagement framework to challenge the students to think of the different ways one can learn music. Transformative music engagement is an approach to music learning that fosters expansive learning opportunities through young people’s critical reflections on their values and conscious efforts to plan and implement actions that bring about new ways of transforming themselves, others, and their community in relation to music activities. Specifically, learners are encouraged through a process of dialogue, inquiry, and shared meaning making to explore their own musical ideas. Transformative music engagement is a dynamic, transformational, and multidimensional theory that operates on many interdependent levels (personal, sociocultural, systemic). This study relied on activities such as “purposive listening” and copying recorded music, memorizing songs and “playing by ear”, self-teaching and learning with peers, improvising, and creating musical

compositions. We were interested in exploring the students' own perceptions of their experiences, as well as their learning process and outcomes.

Method

Participants

The students who participate in this study were 44 Grade 7 students from two beginning instrumental music classes. The students attended a co-educational independent school for students in K-12.

Procedure

The students participated in a two-phase project for 10 sessions that took place weekly over several months. In phase 1 – 'In at the Deep End' students were observed and videotaped – and their written reflections were analyzed using a thematic, grounded theory approach that examined themes and meanings that emerged through students' experiences. Students were "dropped into the deep end" to learn a piece of music without notation or direct instruction. They worked collaboratively over five 50-minute sessions. They were required to learn to play a piece of music without the use or benefit of notation or any direct instruction from their two teachers. Freedom was given to the students to choose their working groups of four to five. They also had to choose a piece of music that reflected the interest of their group. All the groups involved chose popular music for their selections. Although they could not use sheet music they were allowed to use any other processes or resources (various instrumentations) of their own choosing. But they all had to play at least a part of the piece on a band instrument originally assigned to them by their teacher.

Phase 2 of this project consisted of four further 50-minute sessions. The purpose of these sessions was to enhance an awareness and understanding of informal music learning. All students were required to answer "What I did to learn to play a song by ear". This was then followed by a collaborative project. The purpose was to engage them in thinking about the how of learning and the different ways of learning music compared to the experience of working together in the band.

Students also researched the performance particulars of their chosen song along with YouTube clips of other performances of these songs. This enabled them to compare their arrangements with the original version of these songs. These activities were based on YPAR principles associated with working partnerships between youth and adults in their respective communities (Cammarota & Fine, 2008). YPAR stresses the importance of critical consumer research and active problem solving through the active role of learners through ownership and the generating of knowledge. These inquiry-based projects resulted in a visual representation (word cloud) of their collective experiences that contributed to a sharper focus shared with other groups. This activity through specific challenges was derived from an active engagement and enablement in an informal learning of music.

Results

The students demonstrated their ability to both deconstruct and then (re)construct their chosen songs. One female student wrote in a written reflection that "...we had no music to look off of, so we had to try different combinations... If we didn't get something right, you had to keep trying again until you got it right." During this process the students had to learn new fingerings, negotiate transposition, adding harmonies and instrumentation. In the 6th session student groups played their songs for each other. During the sixth session, the groups played their songs for each other and offered each other supportive and constructive feedback on their performances. One student described the positive nature of this performing experience: "Our final performance that we did was spectacular, because after all the time of trying and failing, we finally got it and when we performed all of the parts fit really well together. Throughout the performance, we worked together really well, and helped each other out if we did something wrong or got confused."

We will present evidence that through this Musical Futures project, the students were challenged to think of the different ways one can learn music. They experienced purposeful music listening and success playing by ear, often to their own surprise. They came to understand that playing by ear is a different, but no less valuable, musical skill than reading music. The students also grew in their confidence as musicians, with several expressing a recognition that

they could now figure out melodies by listening and working with others. They came to identify themselves as musicians and found “musical freedom”.

The main themes to emerge from their inquiry projects were then used to produce a visual representation (word cloud) of their experiences, which they shared with the other groups. Each group was also involved in a “press conference” activity where the friendship-group bands came to face their classmates’ questions about their informal learning experiences using a real-life press conference format. This event was used to help the students make further connections with the experiences of popular musicians so that they might see parallels with their own experiences in phase 1 of this project.

Discussion

A musical unit based on this project is now part of the Grade 7 music program each spring. Students in the Senior School music classes (Grades 8-12) also participate in projects inspired by this original project. It cannot be underestimated that the use of aural learning that integrates listening with practical music making, improvising, and composing also develops leadership skills as students take initiative for making music and acting as peer leaders. The students were challenged to think in different ways about learning music when they made use of aural learning that integrated listening with practical music making, improvising, and composing. We found evidence of developing leadership skills, as students took their own initiative for making music and acted as peer leaders in learning and acquiring music skills. In addition to these benefits, when the students began learning in the more traditional methods, they found that their sight-reading skills had improved because they were more aurally centred on the music. Less reliance on the musical text as a visual ‘paint by numbers’ approach means that students also find the courage to improvise music as well in other formal and informal learning contexts. In conclusion, it may be said that it is very encouraging that perhaps the greatest benefit of this project may very well be that students were very enthusiastic by and throughout this study and genuinely felt engaged in a transformative experience that left them more confident and inspired in their music-making and a heightened sense of their musicianship.

Acknowledgments

Thank you to Deanna Peluso for her work with videotaping and video editing. As well, we wish to thank Dr. Kevin Bessflug, Steve Burrage, and the students of Southridge School for their participation in this project.

References

Cammarota, J. & Fine, M. (2008). *Revolutionizing education: Youth participatory action research in motion*. New York, NY: Routledge.

Frierson-Campbell, C. (2008). Beyond Lucy Green: Operational theories of informal learning. *Visions of Research in Music Education*, 12(1). Retrieved from <http://users.rider.edu/~vrme/v12n1/vision/EDITORIAL.Volume%2012%20-%20Green.pdf>

Green, L. (2001). *How popular musicians learn: A way ahead for music education*. Aldershot: Ashgate.

_____ (2008a). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Aldershot: Ashgate.

_____ (2008b). Lucy Green Responds [Response to panel. Special edition - Beyond Lucy Green: Operational theories of informal learning]. *Visions of Research in Music Education*, 12(1). Retrieved from <http://users.rider.edu/~vrme/v12n1/index.html>

Jaffurs, S. (2004). Developing musicality: formal and informal practices. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 3(3), 17 pages. Retrieved from http://act.maydaygroup.org/articles/Jaffurs3_3.pdf

Mans, M. (2009). Informal learning and values. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 8(2), 79–93. Retrieved from http://act.maydaygroup.org/articles/Mans8_2.pdf.

O'Flynn, J. (2010). [Review of the book, *Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy* (2008), by L. Green]. *Journal Of The Society For Musicology In Ireland*, 5(0). Retrieved from <http://www.music.ucc.ie/jsmi/index.php/jsmi/article/view/73/70>

O'Neill, S. A. (2005). Youth music engagement in diverse contexts. In Mahoney, J. L., Larson, R. & Eccles, J. S. (Eds.), *Organized activities as contexts of development: Extracurricular Activities, After School and Community Programs* (255-272). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

O'Neill, S. A. (2012). Becoming a music learner: Towards a theory of transformative music engagement. In McPherson, G. E. & Welch, G. (Eds.), *The Oxford handbook of music education*, 1, (163-186). New York: Oxford University Press.

Musicalidade e sujeito: As polifonias forjadas ao longo da vida

Simone Nogueira Rasslan
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
simone.rasslan@gmail.com

Leda de Albuquerque Maffioletti
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
leda.maffioletti@gmail.com

Resumo

Este trabalho apresenta algumas reflexões a respeito da musicalidade humana como linguagem e produto da relação entre o sujeito e o meio sociocultural, problematizando a partir de Michel Foucault a posição do sujeito frente ao discurso musical. A musicalidade e sua subjetivação são analisadas neste trabalho com relação: às funções adaptacionista e psicobiológica que pretendem explicar o prazer na atividade musical; à problematização do conceito de música e sua implicação na produção do sujeito; à sua prática social, como interação e linguagem e portanto como prática discursiva;

Palavras-chave: Musicalidade, Sujeito, Subjetividade, Discurso.

Abstract

This paper presents some reflections on the human musicality as product language and the relationship between the subject and the socio-cultural environment, questioning from Michel Foucault the subject position opposite the musical discourse. The musicianship and his subjectivity are analyzed in this paper with respect to: the adaptationist and psychobiological functions that try to explain the pleasure in musical activity, to problematize the concept of music and its implication in the production of the subject, its social practice, such as interaction and language therefore as discursive practice.

É importante já de início dizer que não há neste trabalho a pretensão de esgotar o tema musicalidade e sua relação com subjetividade e posição do sujeito.

O texto pretende registrar algumas reflexões que poderão ampliar a discussão sobre as relações entre musicalidade e subjetividade, espalhando ideias, suspeitando de conceitos admitidos como verdades inquestionáveis. Ao por em suspenso alguns conceitos, propõem-se encarar a produção musical como produto de um tempo determinado e transitório, que dialoga com outras áreas do conhecimento e do fazer humano.

Para este trabalho fazer sentido, nos apropriamos do pensamento de Foucault que propõe a suspensão da noção de *tradição*, na qual está implícita a atribuição de um lugar de origem intocado e puro; de *influência*, em que se transmite pela comunicação a ideia de repetição e de semelhança; de *desenvolvimento* ou de *evolução*, onde o futuro passa a ser melhor que o passado a partir de agrupamentos de acontecimentos esparsos relacionados a um único lugar de início; e de *mentalidade* ou *espírito* de uma época, onde se explica a ideia de consciência coletiva, ou um pensamento geral dominante (FOUCAULT, 2013, p.24-25). Essa maneira de ver os acontecimentos na história faz uma operação de deslocamento do pensamento pelo qual fomos forjados e construídos, não sem que houvesse resistências e sujeições e que nos objetiva e nos subjetiva.

Para Foucault, os modos de subjetivação e objetivação se articulam. Na sua obra esses conceitos são tratados como: 1. Modos de investigação que pretendem ascender ao estatuto de ciências, por exemplo quando o sujeito fala a partir de uma gramática geral ou de uma linguística, visto em *Le Mots et Les Choses*; 2. Como práticas que dividem o sujeito entre, por exemplo, o louco ou o são, o delinquente e o indivíduo bom, visto em *Histoire de La Folie, La Naissance de La Clinique y Surveiller et Punir*; 3. Como práticas em que o ser humano se transforma em sujeito se conscientizando da sua posição de sujeito, visto no seu último trabalho *Histoire de la Sexualité*. (CASTRO, p.518-519)

Humanidade, música e suas implicações

Os estudos na área da musicalidade mostram que a música e o homem estão interligados no tempo de sua história, desde a formação da espécie humana. Para os estudiosos sobre o tema (Mithen, 2006; Cross & Morley, 2009; Varela, 2011) música é uma invenção humana, sendo difícil falar em musicalidade sem falar em humanidade.

De acordo com Mithen (2006), somos impelidos a fazer música. Essa pré disposição para produção musical é uma característica ao mesmo tempo incrível e misteriosa. Essa mesma dualidade foi sinalizada por Charles Darwin, conforme destaca Varela (2011)

Como tanto o prazer despertado pela música, como a capacidade de produzir notas musicais, são qualidades desprovidas de utilidade imediata para o homem, no que se refere a seus hábitos de vida usuais, não temos outra saída senão classificá-las entre as mais misteriosas dentre aquelas das quais o ser humano é dotado. (DARWIN, 1871/2004, p, 502, apud VARELLA, 2011, p.48).

Música e linguagem são dois lados de uma mesma moeda. Mithen (2006) propõe que a presença da música na humanidade deu-se a partir das modificações na atividade humana. As primeiras vocalizações só foram possíveis com as alterações na anatomia do corpo, quando os hominídeos desceram das árvores e passaram a buscar seu alimento no chão, revirando a terra para procurar fontes de proteína, plantas e raízes. As transformações teriam oportunizado também o aparecimento da vida social. Segundo o autor, esse processo ocorreu entre o nosso ancestral comum há 6 milhões de anos atrás e os primeiros *Homo Sapiens* há menos de 2 milhões de anos atrás.

As pesquisas de Mithen (2006) o levaram a admitir que a música teria surgido de vocalizações como “hummmmm”, ligadas à linguagem referencial, mas que transforma-se num sistema complexo de comunicação ligada à expressão das emoções. Para Mithen (2006) “hummmmm” especializou-se em seu papel e tornou-se o que hoje admitimos como música.

(MITHEN, 2006, p. 266).

Analisando a natureza da musicalidade, Cross e Morley (2009) observam que os autores não são unânimes quando se trata de uma análise adaptacionista da ação musical. Para esses autores não há dúvidas quanto à reação de prazer que a música provoca nos seres humanos, e que todas as atividades prazerosas estão diretamente ligadas ao instinto de sobrevivência, uma vez que levam à recompensa e, conseqüentemente, à repetição. Para citar algumas: alimentação, acompanhar o crescimento dos filhos, excretar, fazer sexo, expor o corpo ao sol, entre outras. Steven Brown (2000) é um dos estudiosos citados por Cross e Morley (2009), como favorável ao valor de sobrevivência atribuída à música, devido à sua importante função na constituição e coesão de grupos cooperativos. Para Brown a ação musical oportuniza o pensamento coletivo, manifestado na identidade de grupo (como na transmissão de histórias), na sincronia (como no compartilhamento rítmico) e na catarse (experiência coletiva de emoção).

Concordando com Brown (2000), Cross e Morley (2009) defendem que a ação musical oportuniza o pensamento coletivo, manifestado na identidade de grupo (como na transmissão de histórias), na sincronia (como no compartilhamento rítmico) e na catarse (experiência coletiva de emoção). Os autores também afirmam que a música provoca ou promove a união de grupos, fortalecendo os vínculos emocionais entre seus membros. Para esses autores a comunicação que aparece entre mãe-bebê não deixa de ser uma forma de “hummm”. Quando a mãe interage com seu filho através de vogais e de inflexões vocais podemos ter pistas de como aconteceu a comunicação no princípio da história da humanidade.

Já em um nível individual e psicobiológico, a experiência musical é responsável pela formação de memórias emocionais positivas. Referindo-se às pesquisas de Freeman (2000) sobre a liberação do hormônio ocitonina quando ouvimos música, CROSS e MORLEY (2009) comentam que a experiência musical está ligada à liberação de hormônios que regulam e sustentam a vida. Nas relações interpessoais, esse mesmo hormônio acompanha o orgasmo em ambos os sexos, sendo produzido pelas mulheres também no período de lactação. (CROSS e MORLEY, 2009, p. 63 - 64).

Varella (2011) analisa a dimensão adaptacionista da musicalidade. Em seus trabalhos cita Steve Pinker (1998), para quem a música não teria uma função adaptacionista. Ela seria apenas um produto exótico dos centros de prazer do cérebro. Seria uma consequência da predisposição biológica da percepção e da cognição. Conforme expõe Varella (2011), Pinker considera que o prazer causado pela música seria um subproduto da evolução humana.

No entanto, Cross e Morely (2009) acreditam que esses posicionamentos antagônicos decorrem da ausência de uma conceituação mais aberta sobre “Música”. Do ponto de vista dos autores citados, não é possível empregarmos o termo “música” como se vê numa rubrica de dicionário, com base no pensamento moderno ocidental pautado na presença da beleza formal e da expressão de sentimentos. Nessa concepção fica evidente a prática e o discurso de um fazer musical de poucos para o consumo de muitos. (CROSS & MORLEY, 2009, p. 66).

Dessa forma, a análise sobre o fazer musical não pode ser fundamentada apenas pela predisposição orgânica, mas também do ponto de vista da interação social, como produto do meio social e do momento histórico.

O social – aprendizagem e produção musical

Praticamente todas as culturas humanas apresentam manifestações que se poderia considerar como musicais. As formas e os significados dentro de cada cultura e através do tempo é que são diferentes. “Em muitas, talvez maioria, das culturas não ocidentais, a música requer ação evidente e engajamento ativo do grupo; a diferenciação e a especialização das funções de artista e plateia podem ser, em parte, considerados uma prática da minoria.” (CROSS & MORELY, 2009, p. 66)¹¹³.

¹¹³“In many, perhaps most, non-Western cultures, music requires overt action and active group engagement; the differentiation and specialization of the roles of performer and audience might almost be considered a minority practice.”

Podemos conviver naturalmente no mesmo momento histórico com várias formas de produção musical. Ao mesmo tempo que hoje existem grupos que se ocupam do fazer musical compartilhado em trabalhos de percussão corporal, em corais e grupos vocais, em laboratórios e oficinas de improviso musical corporal-vocal coletivos, também podemos ver mega shows realizados em estádios e envolvendo milhares de ouvintes, que num determinado momento, indicado pelo “bandleader”, canta, dança e bate palmas. Mesmo nessa situação de diferenciação de lugares entre artista e plateia podemos ter ação musical compartilhada.

O que nos cabe observar é que o fenômeno “música” e “musicalidade” não se manifesta apenas de um jeito. Ele é variado. Nunca se repete e por isso é específico na sua produção, pois é feito por seres humanos em tempos (momentos históricos) e espaços diferentes, sempre em relação com a cultura e as apropriações sociais, por isso mesmo tão singular em cada situação. Assim como as verdades que dizemos de nós mesmos são construídas no tempo, na cultura, na vida social.

Na nossa fala não se vê um produto puro que nasce da raiz de um ser original e sem interferências. Ao contrário, a palavra faz. O que dizemos de nós mesmos, se somos bonitos, inteligentes, rápidos e musicais, não nos foi dado sem relações de poder¹¹⁴.

Se queremos falar de musicalidade que é forjada pela experiência no tempo que compreende o espaço entre o nascimento e a morte, precisamos nos preocupar com o discurso que subjetiva essa musicalidade.

Não é raro nos depararmos com frases como: “não dou pra música”, “música é para quem tem o dom”, ou “sou desafinado, não tenho aptidão musical”, ou “Que lindo fazer música”, etc. No núcleo dessas enunciações está embutido uma verdade constituída pelo discurso dominante

¹¹⁴ “As relações de poder tem uma extensão consideravelmente grande nas relações humanas. Ora, isso não significa que o poder político esteja em toda parte, mas que, nas relações humanas, há todo um conjunto de relações de poder que podem ser exercidas entre indivíduos, no seio de uma família, em uma relação pedagógica, no corpo político. Essa análise das relações de poder constitui um campo extremamente complexo;” (FOUCAULT, 2012. p.260)

do que significa ser musical ou ter musicalidade. Vemos a frustração e o sentimento de aleijamento, de amputação de uma capacidade que faria a vida ser melhor.

Os pesquisadores na área da aprendizagem musical admitem que a produção do conhecimento é atravessada pelas condições do meio social. A ideia de que o gênio musical é um caráter nato, perde espaço para a compreensão de que são as relações sociais e culturais que envolvem o sujeito com a música que o fará mais ou menos musical. Em contrapartida, convivem ao mesmo tempo práticas de ensino da música das mais diversas. Desde situações onde a criança ou o adulto é desencorajado a participar da ação musical, como no caso dos testes para corais em que é feita uma seleção dos melhores e mais afinados. Outras mascaram essa participação, classificando como segunda voz, ou indicando um instrumento de percussão, mais simples para a pessoa tocar, justificando equivocadamente, que este seria menos complexo do que um instrumento harmônico ou melódico. Por outro lado, existem práticas em que se procura um envolvimento geral sem uma preocupação direta com a habilidade musical prévia, permitindo a participação de todos. As pessoas que foram desencorajadas, geralmente, acabam subjetivando a ideia de não serem capazes de fazer música e portanto, na sua incapacidade de ação musical, preferem ficar como ouvintes. Esse papel de “ouvinte” está carregado da ideia de consumo contrária a ideia de produção, de papel passivo e não ativo. Na cultura ocidental o desempenho, a alta habilidade e a competição são valores fortemente enraizados que atravessam a produção musical; são discursos nos quais todos somos sujeitos mais ou menos dóceis, ou mais ou menos insubordinados.

Diante das várias práticas de educação musical, faz-se necessário esclarecer o conceito de musicalidade que permeia este trabalho. Procuramos nos afastar da ideia de que para fazer música é preciso ser “eleito”. Invocamos um outro jeito de pensar a produção e a reverberação do som nas pessoas, como um produto em movimento, realizado dentro da ação social compartilhada. Invocamos a ação, a experiência e a narração dessa experiência. Invocamos novas perguntas feitas, sobretudo, a partir das práticas discursivas. Neste momento tomamos emprestado as palavras de Fischer no que diz respeito a essas novas questões:

Ora, o modo de elaborar essas questões está diretamente relacionado à proposta foucaultiana de perguntar, ao deslocamento produzido pelo filósofo na maneira de fazer história: esse deslocamento se fez a partir da criação de uma espécie de teoria das práticas discursivas, chamada de arqueologia, cujo centro é a descrição dos acontecimentos, a descrição das transformações dos enunciados, dos discursos.[...] (FISCHER, 2012, p.24).

Essas questões procuram suspender definições e sínteses que tornam possíveis formas de continuidade da prática musical. Sínteses e definições que indicam que “boa parte dos nossos conceitos sobre música e musicalidade apoia-se nas ideias da música ocidental: nas grandes obras, nos compositores imortais, nos grandes maestros, em sinfonias, concertos e outras tantas práticas típicas da Música Tonal. Ela é também a base do conceito de musicalidade que orienta as práticas pedagógicas em Educação Musical.” (MAFFIOLETTI, 2010, p. 8). Estar aberto para formular essas perguntas significa mudar a maneira de fazer a história, proposta por Foucault, onde “[...] vale a pena salientar a importância de compreender um conceito no seu contexto histórico, para que fique bem claro que, aquilo que estamos pensando hoje sobre musicalidade será também visto como uma forma de pensar do nosso tempo, nem melhor, nem mais verdadeira do que a forma de pensar de outras épocas”. (MAFFIOLETTI, 2001, p. 3).

Em vista da crença de que a habilidade musical é uma capacidade inata no ser humano, Ian Cross pondera que, “se a música é uma capacidade específica da espécie humana, em seguida, sobre a analogia da linguagem, pode-se esperar encontrar predisposições comuns para a aquisição musical em todas as sociedades humanas.” (CROSS, 1999). Ele propõe “que a capacidade humana para a musicalidade é parte integrante da capacidade humana para a cultura, e que o elemento-chave da música que motiva a sua eficácia é sua indeterminação de significado, ou intencionalidade flutuante.” (CROSS, 2008). A intencionalidade flutuante a que se refere Cross, diz respeito às múltiplas interpretações. As várias formas de intenção e de múltiplos significados que a música é capaz de produzir nas pessoas, constitui a razão pela qual ela se torna frequente em todo grupo social. Com a música é possível estarmos em conexão (cantando junto, batendo o ritmo junto, ouvindo junto) e ao mesmo tempo ela nos provoca a acionar a nossa rede de significações.

A pesquisadora italiana Johannella Tafuri, tem um trabalho de investigação com crianças de 0 a 3 anos, onde procura responder as questões: Será que nascemos ou nos tornamos musicais? O que significa ser musical? Usando as palavras da autora, “na verdade, há boas razões para pensar que todos nós recebemos herança genética suficiente para o ‘bom’ desenvolvimento musical e que as diferenças encontradas são, na verdade, devido à influência de inúmeros outros fatores.” (TAFURI, 2008, p.122). Se somos igualmente dotados de um equipamento genético para o desenvolvimento musical, como afirma Tafuri, por que então algumas pessoas se desenvolvem mais que outras?

O desenvolvimento musical está ligado à sua vivência e prática diária. Podemos interagir com a música através da movimentação corporal, de gestos, da composição (improvisado ou não) da execução (cantar ou tocar o que já existe) e da apreciação musical (ouvir). Essas formas de relacionamento passam pela nossa existência em muitas situações: vendo, ou ouvindo alguém tocar ou cantar (no churrasco, num show, no teatro, na igreja, na internet, na tv) , também cantando, tocando, dançando, usando gestos (em reuniões familiares, sociais), ou compondo. Essas situações fazem o “portfólio” individual de cada pessoa. Quanto maior e mais significativas forem as experiências, maior será sua biblioteca pessoal.

A música desempenha funções específicas na nossa vida. Ela serve para várias ocasiões e acompanha várias ações como ninar, dançar, contar histórias, comemorar momentos especiais, serve para anunciar e facilitar a venda de produtos, como entretenimento, para rezar, para relaxar, para fazer ginástica. Enfim, há uma série de situações em que a música adquire funções específicas.

Com base nessas diferentes funções atribuídas a música, Beatriz Ilari estudou a relação da música com a atração interpessoal e a escolha de parceiros, observando que “muito embora a música não tenha aparentado exercer um efeito direto sobre a atração interpessoal e a escolha de parceiros, ela pareceu ter um efeito indireto e generalizado sobre as relações interpessoais.” (Ilari, 2006). E ainda afirma que no campo da psicologia cognitiva a música estabelece uma ligação entre as pessoas e os acontecimentos, facilitando seu armazenamento na memória.

Nesse estudo é possível perceber o quanto a música está ligada a formação de discursividade no sentido em que cada gênero musical tem relação com classe social e status. Os participantes desse estudo realizado por Ilari relacionaram o gênero musical com o perfil de sujeitos, como por exemplo, o jazz e música erudita foi relacionado com um perfil de pessoas cultas, instruídas, esnobes, sofisticadas ou ainda, mais velhas e mais calmas. Já o pagode, e o samba com pessoas mais pobres, extrovertidas e energéticas. O Rock e o pop também com pessoas energéticas e mais jovens (em idade ou espírito). Portanto a música pode ser um veículo de objetivação e subjetivação¹¹⁵.

Voz e Subjetivação

A espécie humana tem uma pré disposição para a aprendizagem. É natural aprender. É dessa forma também com a música. Estamos aprendendo desde o primeiro momento em que nos encontramos com a música em nossa cultura, e antes mesmo de nascer, essa cultura já está de certa forma sendo transmitida, como vimos no trabalho de Johannella Tafuri. Mas não é só a cultura que nos forma, os sujeitos também estão em constante manipulação do material cultural, transformando e interpretando através de interações entre si e nos seus diferentes grupos sociais. Não podemos pensar esse processo de forma estática, mas como movimento de relações as mais diversas num mundo cada vez mais interligado e multicultural.

A voz é um reflexo disso. Em cada época existe um modelo de beleza, melhor dizendo, um discurso dominante a respeito de beleza e essa beleza envolve a música e a voz. Por exemplo, no Brasil dos anos 30 a 40, a voz feminina privilegiada na música popular era aguda e geralmente empostada com vibrato. A era de ouro do Radio produziu cantoras como Isaura Garcia, Dircinha Batista, Carmem Miranda, Emilinha Borba, Araci de Almeida e tantas outras,

¹¹⁵ No livro Michel Foucault e a Constituição do Sujeito, Márcio Alves da Fonseca descreve os processos de objetivação e de subjetivação a que Michel Foucault se refere: “Os primeiros fazem parte dos estudos em que Foucault se dedica a mostrar as ‘práticas que dentro da nossa cultura tendem a fazer do homem um objeto’, ou seja, os estudos que mostram como, a partir dos mecanismos disciplinares, foi possível constituir o indivíduo moderno: um objeto dócil e útil. Os segundos, por sua vez, localizam-se no âmbito dos trabalhos em que Foucault procura compreender as práticas que, também dentro da nossa cultura, fazem do homem um sujeito, ou seja, aquelas que constituem o indivíduo moderno, sendo ele um sujeito preso a uma identidade que lhe é atribuída como própria.” (FONSECA, p. 25)

todas de voz aguda, com algumas exceções, como Nora Nei por exemplo. Esse modelo nas décadas de 80 a 90 sofreu transformações pois foi possível aparecer cantoras como Cassia Eller, Ana Carolina ou Zélia Duncan, todas de voz grave e quase sem imitação, o que não exclui o aparecimento de outras cantoras de voz aguda (Marisa Monte, Zizi Possi, Ná Ozzetti). Quero dizer que em cada momento histórico há uma rede discursiva e de elementos que dão predominância a um discurso, não impedindo com isso que outras formas discursivas dividam espaço, ou convivam.

De certa forma, a voz como materialidade e como corpo, sofreu e sofre formas de controle cultural. Não gostaria contudo de deixar a sensação de algo negativo quando uso a palavra “controle”. Ao contrário, se pensarmos através do olhar de Michel Foucault, esses movimentos só puderam ter sucesso e se propagar como discursividade a partir do momento que geraram, geram, produtividade, criação e não poderiam dominar por serem apenas coercitivos. Pensando assim, o poder passa a ser algo positivo, relativizado na sua força e desmitificado o seu lugar de “origem”.¹¹⁶

Janete El Haouli, quando estuda a desconstrução da voz através da obra de Demetrio Stratos, nos provoca a pensar o quanto herdamos sobre os modelos da produção vocal que fizeram parte das práticas dos séculos XVIII e XIX. No melodrama, por exemplo (séc. XIX) as vozes são classificadas partindo da simbologia dos personagens: a feminilidade estaria representada no soprano (voz mais aguda feminina), mas para o mal, ou o sábio, ou ainda o louco, o personagem teria que ter extensão grave de baixo. O herói seria o tenor. A contralto seria a mulher sábia, ou ainda a bruxa. Lembremos que isso tudo está dentro de uma perspectiva tonal da construção musical, com a qual convivemos hoje.

A voz é aprendizagem e portanto subjetivação, quando verificamos sua relação com nossos parentes próximos. Quantas vezes ao falarmos com alguém por telefone, nos confundimos

¹¹⁶ Em Sobre a História da Sexualidade, Foucault esclarece ás perguntas sobre o poder: “ O poder não existe. Quero dizer o seguinte: a ideia de que existe, em um determinado lugar, ou emanando de um determinado ponto, algo que é um poder, me parece baseada em uma análise enganosa e que , em todo caso, não dá conta de um número considerável de fenômenos. Na realidade o poder é um feixe de relações mais ou menos organizado, mais ou menos piramidalizado, mais ou menos coordenado. (...) Mas se o poder na realidade é um feixe aberto, mais ou menos coordenado (e sem dúvida mal coordenado) de relações, então o único problema é munir-se de princípios de análise que permitam uma analítica das relações do poder.”(Foucault, 1979. p. 248)

com sua mãe ou irmã. A voz é a possibilidade de continuação da “música” familiar. Haouli analisa a relação mãe-voz, nos remetendo ao domínio do acolhedor: calor, amor, vida, alimento. A autora, fundamentada nos estudos de Anzieu, afirma que a consciência da nossa própria existência se dá a partir do “espelho-sonoro” que seria anterior ao estágio descrito por Winnicott como o primeiro espelho, onde a criança constituiria o seu “eu” a partir do que o rosto da mãe lhe refletisse.

Somos sujeitos de nossa própria voz, talvez por isso tenhamos a sensação de estranhamento quando nos ouvimos em gravações. A voz é ao mesmo tempo a objetivação da nossa condição orgânica, da nossa estrutura óssea, respiratória, da formação dos nossos dentes, portanto o reflexo da estrutura do nosso organismo e também da nossa memória musical familiar mais remota. Podemos pensar a partir dessa reflexão o porque se torna tão difícil para algumas pessoas cantar em público. Vamos criando mecanismos para esconder ou não revelar nossa intimidade, o nosso “eu”.

Algumas considerações

Gostaríamos de analisar alguns pontos que podem nos encaminhar à novos questionamentos. Colocar em suspenso a ideia de origem da produção musical na humanidade (algum lugar intocado onde tudo era melhor ou puro) é procurar entender a musicalidade dentro do domínio da linguagem e da interação que mantém essa produção ativa em todas os momentos históricos, cada um na sua peculiaridade. Portanto, é pensar os pontos de descontinuidade e mudança como energia multiplicadora dessa musicalidade.

Quando nos damos conta de que há uma multiplicidade de práticas e manifestações musicais, não só numa análise em grande escala como entre ocidente e oriente, mas na proximidade da vida quotidiana (entre estados de um mesmo país, entre gerações, pais e filhos, entre feminino e masculino), percebemos mais de perto essas descontinuidades e podemos através delas analisar os vários discursos que estão em interação.

Pensar a formação da musicalidade enquanto processo que construímos na rede de relações que nos subjetivam é pensar de certa forma que através dessas redes somos sujeitos de um discurso musical. Assumimos posição nesse discurso. Essa posição não é fixa, mas histórica, cultural e está sempre em movimento. Relativizar esse discurso é negar seu caráter absoluto.

Referências bibliográficas

- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault: Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: Prometeo.
- Cross, I. & Morley, I. (2009). The Evolution of Music: Theories, definitions and the nature of the evidence. In: Malloch, S. & Trevarthen, C. (Orgs.), *Communicative Musicality. Exploring the basis of human companionship* (61 – 81). Oxford: Oxford University Press.
- Cross, I. (2008). Musicality and the human capacity for culture. *Musicae Scientiae*, 127-143.
Disponível em http://www.mus.cam.ac.uk/~ic108/PDF/IRMC_MS07_2.pdf
- _____ Is music the most important thing we ever did? Music, development and evolution.
In *Music, Mind and Science*, (1-18). Seoul: Seoul National University Press. Disponível em <http://www.mus.cam.ac.uk/~ic108/PDF/IRMCMMMS98.pdf>
- El Haouli, J. (2002). *Demetrio Stratos - em busca da voz-música*. Londrina: Gráfica e Editora Midiograf.
- Fischer, R. M. (2012). *Trabalhar com Foucault: Arqueologia de uma paixão*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Fonseca, M. A. (2003). *Michel Foucault e a Constituição do Sujeito*. São Paulo: Educ.

Foucault, M. (2013). *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

_____ (2012). *Ética, Sexualidade, Política. Ditos e Escritos V*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

_____ (1979). *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal.

Ilari, B. (2006). Música, comportamento social e relações interpessoais. *Maringá, Psicologia em Estudo*, 11(1), 191-198. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pe/v11n1/v11n1a22.pdf>

Maffioletti, L. et al. (2010, abril). Musicalidade ao longo da vida. In XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. *Anais*, 23-30. Belo Horizonte: UFMG.

Maffioletti, L. de A. (2001, maio). Musicalidade humana: Aquela que todos podem ter. *Anais do IV Encontro Regional da ABEM Sul, I Encontro de Laboratório de Ensino de Música/ LEM-CE-UFSM. Educação Musical hoje: Múltiplos Espaços. Novas demandas profissionais UFSM/RS*, 53-63.

Mithen, Steven. *The Singing Neanderthals. The Origins of Music, Language, Mind, and body*. Cambridge: Harvard University Press, 2006.

Tafari, J. (2008). *Infant musicality. New research for educators and parents*. Farnham: Ashgate Publishing Limited.

Varella, M. A. (2011). *Evolução da musicalidade humana: seleção sexual e coesão de grupo*. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Nuevas tecnologías en la formación de maestros de educación infantil: creación de materiales multidisciplinares

Cruz López de Rego Fernández
Universidad Autónoma de Madrid
cruz.lopezderego@uam.es

Resumen

Esta presentación de experiencias pedagógicas está referida a los temas específicos de: Formación de profesores en educación musical y Nuevos medios y educación musical.

Las nuevas titulaciones de los estudios de Grado de Maestro en Educación Primaria y Maestro en Educación Infantil, en España, han incorporado en su currículo algunas asignaturas nuevas. En el Grado en Educación Infantil una de las nuevas asignaturas es: *Recursos educativos musicales con TIC*, que se ha impartido por primera vez este curso en la Universidad Autónoma de Madrid. Se pretende mostrar el contenido, proceso y resultados de la inclusión de la informática musical en las aulas de formación de maestros de educación infantil; los objetivos planteados en general; las propuestas de trabajo; la metodología aplicada adecuada a cada tipo de trabajo; los resultados obtenidos y reflexiones y conclusiones de la experiencia. La presentación del trabajo se ilustrará visionando y analizando trabajos realizados por los estudiantes de 4º Curso de grado durante el presente curso. Los trabajos son materiales pensados para el aula de infantil, preferentemente de segundo ciclo (3 a 6 años), canciones ilustradas con dibujos o imágenes, con recursos sonoros, fondos sonoros con imágenes o dibujos, sonido y dibujos con movimiento, *stop motion*, sonorización de dibujos animados etc. Hechos de forma individual, por parejas o en grupos.

Palabras clave: fondos sonoros, internet, nuevas tecnologías, audiovisual.

Abstract

This communication of pedagogical experiences is based on the following topics: Teaching practices in music education and New media and music education.

The new studies of degrees in teacher in Primary school and Teacher in early childhood education, in Spain, have incorporated some new subjects in their curriculum. In the early childhood education one of the new courses is: Musical educational resources with TIC for the first time this course at the Autonomous University of Madrid. We want to show the content, process and results of the experience of the including the musical computer science in the classrooms of teacher training in early childhood education; the aim in general; the proposals for work; the methodology appropriate to each type of work; the results obtained and reflections and conclusions of the experience. The presentation of the work will be illustrated viewing and analysing work realized by the students of 4th grade course during the present year. The works are designed for the classroom of children, preferably in the second cycle (3 to 6 years), songs illustrated with designs or images, sound with pictures or drawings, and with drawings, stop motion, sound of cartoons etc. Made individually, in pairs or groups.

Nuevas tecnologías en la formación de maestros de educación infantil: creación de materiales multidisciplinares.

La experiencia pedagógica que aquí se presenta pretende mostrar cómo y por qué se llevaron a cabo experiencias para conseguir algunos de los objetivos y para adquirir las competencias del curso, de un semestre de duración, con una frecuencia de clases presenciales de dos horas semanales, llevado a cabo en la Universidad Autónoma de Madrid. Se trabaja en un laboratorio informático en el que cada alumno dispone de un puesto de trabajo equipado con un ordenador en el que están instalados programas de licencia libre, programas que hay que adquirir y con conexión a internet. A lo largo del curso sólo se utilizan programas como Audacity, Paint, Windows Movie Maker, y Powerpoint, fundamentalmente, a fin de que el alumno pueda trabajar fuera de las horas escolares sin necesidad de adquirir ningún software y de esa forma tratar de estimularle a que siga ideando propuestas fuera del trabajo lectivo, como así ha sido.

Los objetivos generales del curso son:

1. Conocer los fundamentos musicales del currículo de esta etapa así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes.
2. Obtener una idea general y básica de algunos de los medios tecnológicos a la educación musical infantil. Explorar los recursos que ofrece la web.
3. Investigar sobre las principales tendencias de las teorías educativas aplicadas en la educación infantil musical con apoyo tecnológico.
4. El uso de blogs en la educación artística.
- *5. Aplicar la tecnología educativa como apoyo en procesos de enseñanza y aprendizaje de la música.*
- *6. Elaborar materiales de apoyo didáctico con herramientas tecnológicas. Elaborar propuestas didácticas que fomenten la percepción y expresión musicales.*

Las competencias que se pretenden alcanzar:

- 1- Manejar algunos de los programas informáticos destinados a iniciarse en el conocimiento de los contenidos del currículo en la etapa infantil.
- 2- Explorar en la red y seleccionar los recursos más adecuados para los objetivos propuestos.
- 3- Desarrollar la capacidad para llevar a cabo un análisis crítico de recursos on-line y de software para la enseñanza de la música en la etapa infantil.
- *4- Seleccionar la tecnología adecuada a cada propuesta didáctica.*
- *5- Diseñar e interpretar actividades de aprendizaje adecuadas a esta etapa con herramientas tecnológicas.*

LOS CONTENIDOS DEL PROGRAMA:

- 1- Conocimiento de los contenidos de la educación musical en la edad infantil a fin de poder elaborar materiales adecuados para la consecución de los objetivos de esa etapa.
- 2- Análisis crítico de diferentes programas interactivos existentes, y localizables en internet, ideados para el desarrollo de las capacidades de percepción y expresión musicales a través de la voz, instrumentos, objetos y movimiento en la edad infantil.

3- Análisis crítico de diferentes recursos educativos que se proporcionan para uso docente en las diversas páginas oficiales de estamentos relacionados con la educación: ministerio, consejerías de las comunidades autónomas etc.

**4- Elaboración de materiales audiovisuales que faciliten la adquisición de un repertorio de canciones y juegos musicales elementales para las diferentes etapas de la edad infantil.*

**5- Elaboración de materiales audiovisuales que faciliten el inicio de la práctica musical en la etapa infantil: diversos modelos para trabajar los parámetros del sonido.*

**6- Diseño y elaboración de cuentos musicales infantiles con medios audiovisuales.*

7- Uso de los blogs en contextos educativos.

Descripción de la experiencia

El curso se inicia investigando a través de la red los recursos que ofrecen las diferentes páginas oficiales de las consejerías de educación de las diferentes autonomías españolas y del propio Ministerio de Educación. Se procura que cada alumno consulte páginas diferentes y lleve a cabo un análisis crítico de las páginas que consulta: facilidad de acceso, adecuación del recurso a la etapa escolar para la que está concebido, utilidad práctica etc. y se hace una puesta en común argumentado cada alumno a favor o en contra de lo que ha hallado.

Una vez vistas algunas de las posibilidades que las nuevas tecnologías nos ofrecen, los alumnos empezarán a elaborar sus materiales según las propuestas que haga el profesor o las que se haya visto en la red y se consideren factibles.

Aquí vamos a hacer alusión a los objetivos, competencias y contenidos marcados con asterisco y en cursiva, que son los que se refieren a los trabajos realizados por los estudiantes de magisterio infantil.

La rutina de trabajo en aula consiste, por lo general, en la presentación oral por parte de la profesora, del trabajo que se va a realizar. ¿Qué se pretende? ¿Para qué contenido del currículo de la etapa infantil se va a realizar la presentación? ¿En qué soporte? ¿Cómo se hace?

Se muestran las herramientas informáticas que se van a utilizar y su manejo y en ocasiones se ilustra con un trabajo ya iniciado de muestra, pero si se puede evitar mejor porque así se fomenta más la creatividad del estudiante y no se limita a imitar algo que ya ha visto y/o oído. Cabría preguntarse para este tipo de acciones. ¿Hasta qué punto se necesita el estímulo y el ejemplo del profesor? ¿Se deben mostrar trabajos hechos por él como paso previo?

A medida que el curso avanza el objetivo se traslada a que aprendan técnicas de composición de trabajos informáticos aunque el contenido se escape un poco del mundo infantil.

El trabajo se irá planteando de forma progresiva. Los alumnos aprenden a buscar en Internet, en los bancos de sonidos¹¹⁷, aquellos que les puedan interesar para su trabajo: el ruido del agua, unos niños riendo, pasos... Se seleccionarán los más adecuados o los que más gusten. Se importan a un programa informático tipo Audacity, que es bastante sencillo de utilizar, (se adquiere gratis y cualquier alumno lo puede tener en casa), ofrece bastantes plugins, se pueden acortar, alargar mezclar, acelerar, aparecer y desvanecer y un montón de posibilidades más. También permite insertar momentos de silencio.

Se añadirán fragmentos de obras musicales, lo cual obliga al alumno a una interesante tarea de escucha para seleccionar la obra y el trozo adecuado, con lo que va adquiriendo cierta cultura musical a la vez que moldea y define su gusto. También se pueden grabar voces, o ruidos o músicas que se realicen en vivo. Todos los archivos que se importan al programa audacity, ruidos pregrabados, música o grabaciones en vivo, se ordenarán, secuenciarán, mezclarán, manipularán hasta obtener el producto más parecido las intenciones de partida.

Algunas de los materiales creados y que se podrán mostrar en directo, ya que por motivos obvios por escrito no es posible, son los siguientes:

1- Canciones ilustradas con imágenes.

Los niños de esta etapa aún no leen, para memorizar los textos de las canciones, aparte de la repetición y los gestos que apoyan visualmente, se pueden ilustrar con imágenes, dibujos, gifs

¹¹⁷ Cabe destacar las del CNICE, del ministerio de educación y ciencia español.

animados y montar una presentación de PowerPoint o un vídeo con Windows Movie Maker. En el curso anterior, en el que cursan una asignatura de introducción a la música en infantil, dibujan unas láminas por grupos en las que se pueda seguir con imágenes las letras de algunas canciones. En TIC, se puede empezar por fotografiarlas y montarlas tratando de coordinar perfectamente el texto con la canción grabada, por ellos o profesionalmente. Para este trabajo se necesita manejar un poco el programa Audacity (para cortar la canción y hacer una entrada y un final progresivo). Y el Powerpoint.

En la Fig.1 pueden verse las fotos hechas de las cartulinas de dibujadas para la canción: *Chocaron dos coches*

La letra dice: “Chocaron dos coches/ la gente así/ llegó un policía/ ¿Qué pasa aquí?/ Se abrió una ventana-se abrió la otra/ llamaron al timbre: rin, rin/ salió la loca.

En un segundo trabajo sobre ilustración con imágenes de una canción, se aprenderán más herramientas de Audacity para poder añadir ruidos de apoyo al contenido del texto.

2- Narración con voz y fondo sonoro.

Con una duración máxima de un minuto, deben escribir una pequeña narración, grabarse a ellos mismos leyéndola e ilustrarla con música y sonido. es un trabajo de creación literaria con el que aprenden a manipular su voz y a manipular sonidos o ruidos, secuenciarlos y unirlos en un solo archivo de sonido. Con ello se va avanzando en el conocimiento de las herramientas de Audacity.

3- Fondos sonoros para trabajar los parámetros del sonido sin imagen.

Este trabajo consiste en grabar sonidos de diferente duración, de dos en dos para que se comparen, y enlazar 4 o 5 ejemplos para que los niños puedan decir fuerte o piano, y el maestro pueda preguntar y a hablar a los niños mientras suenan los diferentes sonidos de su grabación. Lo mismo se hará con intensidad, altura y para timbres se añadirán imágenes.

4- Canción ilustrada con dibujos semi-animados.

A estas alturas del curso ya tienen una rutina de trabajo en el aula que nos permite introducir alguna novedad que les sorprenda. Seguimos ilustrando una canción pero las imágenes no se buscan en internet sino que las hacen ellos mismos con Paint, y cambiando algo en cada dibujo que permita, al repetir varias veces el original y la copia con alguna variante a cierta velocidad, dar la sensación de movimiento. Este trabajo al ser más trabajoso lo realizan entre dos, dividiéndose las frases, pero poniendo en común el tipo de dibujo. Se montará un vídeo con Windows Movie Maker.

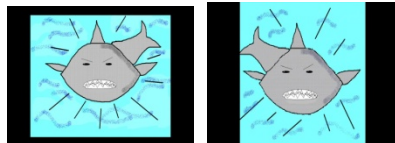


Fig.2

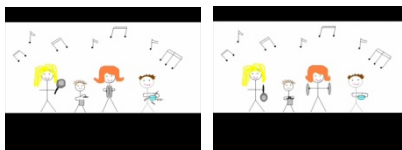


Fig.3

En las figuras 2 y 3 se pueden ver dibujos hechos con el programa *Paint* para ilustrar las canciones: *Tiburón a la vista* y *Los cacharros de mi cocina*. Estas imágenes repetidas y montadas en Windows Movie Maker dan la sensación de un tiburón que se mueve y de una familia tocando con los cacharros de su cocina.

5- Doblaje de dibujos (no elaborados por ellos) con diálogos y banda sonora.

Este trabajo, también realizado entre dos consiste en elegir uno o dos fragmentos de dibujos animados presentados por la profesora a los que se les ha quitado el sonido y añadir ellos los diálogos, música y sonidos. Para que haya una buena sincronización de la imagen y el sonido tienen que escuchar y manipular el sonido muchas veces, lo que propicia una agudización enorme del sentido del oído. Tras este trabajo, reconocieron que ahora se fijaban mucho más en todo lo que oían y sobre todo en los doblajes de las películas.

6- Coordinación de sintonías con fotos *en movimiento*.

Llegados a este punto, y con el objetivo de seguir educando el oído a una escucha atenta y constante, se proponen trabajos de sincronización de imágenes y sonidos. El resultado no tiene nada que ver con los primeros trabajos que realizaron. Se hará tipo *stop motion* con fotos hechas por ellos y con ayuda de familiares y amigos.

7- Coordinación de sintonías con figuras geométricas cambiantes y en movimiento.

Este trabajo es más del área de plástica pero el resultado es muy atractivo. Volviendo a utilizar el programa *Paint*, pero solo haciendo uso de imaginación y las figuras geométricas que ofrece, con diferentes tamaños y colores se las hará *bailar* al son de una sintonía de algún programa que les recuerde a su infancia. Esta técnica permitirá elaborar al futuro maestro presentaciones atractivas sobre temas que se estén trabajando en el aula.

8- Musicograma con movimiento.

Las técnicas practicadas capacitan elaborar musicogramas con movimiento *fabricando* GIFs animados tal como se ha hecho en los ejemplos 4 y 7. El resultado es muy sugerente pero su

realización lleva un tiempo del que no se ha dispuesto. Pero podemos ver el ejemplo de propuesta con un musicograma con movimiento de la danza *Trepak*, del *Cascanueces* de Tchaikovsky.

Fundamentación

Este trabajo propicia que se trabaje con programas informáticos, (software gratuito de fácil acceso en Internet), de los que permiten importar archivos de sonido, y que todos los estudiantes más o menos conocen, y aparatos digitales pero utilizándolos de forma productiva elaborando trabajos (u obras), dotadas de interés didáctico y artístico, no solo de forma lúdica.

Agudizar la percepción auditiva de los futuros maestros.

Muestra una actividad musical para la edad escolar que puede englobar aspectos de varias áreas de conocimiento: lenguaje, música, movimiento, plástica y dramatización, nuevas tecnologías, sin necesidad de grandes medios.

Aporta ideas, conocimientos, consejos y experiencias para que cualquier maestro, pueda atreverse a montar su banda sonora para sus representaciones teatrales, sus fondos sonoros mientras se habla, lee, proyecta... sobre cualquier tema y sus videos con sonido.

Conclusiones

Cualquier futuro maestro de la etapa infantil puede trabajar de forma amena valiéndose de los innumerables medios con los que contamos hoy en día y con una fuerte dosis de creatividad e imaginación.

La mejor conclusión para los estudiantes es que la música está a su alcance y les permite abordar una parte de su profesión que sin ella quedaría en blanco. La realización y presentación de los trabajos supera con creces las expectativas. Con propuestas de este tipo, el estudiante

universitario, trabaja mucho y bien, y terminan el curso con la satisfacción de haber trabajado a conciencia y pensando en su proyección futura.

También podemos concluir que el implicar varias áreas de conocimiento propicia una educación musical globalizadora y atractiva y más en el campo de la educación infantil. El elaborar los materiales de su propio aprendizaje favorece el desenvolvimiento de la autoestima y quizá el descubrimiento de capacidades hasta ahora ocultas.

Referencias bibliográficas

Saura, Á. (2011). *Innovación educativa con TIC en Educación artística, Plástica y Visual.*

Líneas de investigación y estudio de casos. Sevilla: MAD S.L.

Yúdice, G. (2007). *Nuevas tecnologías, música y experiencia.* Barcelona: Gedisa.

O aprendizado musical no Samba de Roda do Recôncavo - uma aproximação entre educação musical e etnomusicologia

Katharina Doring
katharina.doring@gmail.com

Resumo

Os campos de educação musical e etnomusicologia nas pesquisa acadêmicas estão cada vez mais próximas na medida que o Brasil como muitos outros países latino-americanos buscam reconhecer e integrar as músicas da tradição oral de matrizes africanas e ameríndias como patrimônio imaterial e como conteúdo de artes e música na educação básica. O presente artigo trata de forma resumida de alguns aspectos da minha tese de doutorado e é fruto de um longo e contínuo relacionamento de pesquisa e produção cultural no universo do samba de roda no Recôncavo baiano. Através da história de vida de vários mestres e mestras sambadores são elaborados características e qualidades do aprendizado musical e orgânico no contexto de uma cultura de tradição oral e afro-brasileira que estava privada do ensino formal, porém revela muitas formas estéticas e sensoriais de transmissão musical e de crescimento pessoal.

Palavras-chave: Samba de Roda, Patrimônio Imaterial, Educação musical, Etnomusicologia

Abstract

The fields of music education and ethnomusicology in academic research are getting more closer in the way that Brazil like many other Latin-American countries are trying to honor and integrate the oral music traditions of African and Indigenous and reconhecer e integrar as músicas da tradição oral de matrizes africanas e ameríndias roots as cultural heritage and special contents for arts and music in basic school. This paper works out in a very resumed way some of the most important aspects of my PhD thesis and is also the result from o long and continuous relationship of research and cultural production with the universe of samba de roda in the Recôncavo baiano.

Through the life stories of several elderly samba masters are worked out, some qualities and characteristics of organic musical learning in the cultural context of oral and Afro-Brazilian tradition which had been deprived from formal education, but reveals a lot of esthetic and sensible forms of musical transmission and personal growth and wisdom.

Palavras-chave: Samba de Roda, Patrimônio Imaterial, Educação musical, Etnomusicologia

Educação musical e etnomusicologia

A etnomusicologia leva a novos caminhos na área de educação musical na medida que as práticas e os saberes das tradições musicais dos muitos povos e das culturas regionais são incluídos nas metodologias e nos repertórios da educação musical, o que tem sido experimentado principalmente em projetos socioculturais e no chamado ensino informal que dispõem de mais flexibilidade e aproximação com as comunidades locais do que o ensino da música na escola formal que se encontra distante da complexidade que pode ser encontrado nas demais tradições orais de matrizes africanas e ameríndias. Durante anos pesquisando o samba de roda do Recôncavo baiano, mergulhei num universo musical cheio de sonoridades, conteúdos, práticas, significados e aprendizados valiosos que deveriam ser traduzido para a pedagogia contemporânea, respeitando a inserção sociocultural e convivência orgânica, que se opõe a um ensino fragmentado, na maioria das vezes destituído dos sentidos mais profundos sobre a vida.

“Hoje por exemplo, entra-se numa escola urbana da China, da Índia ou do Brasil e reconhece-se de imediato uma maneira de se organizar a educação que se tornou senso comum no Ocidente. Os alunos se sentam passivamente em salas separadas. Tudo obedece a um plano predeterminado, com sinos, campainhas e regras para manter as coisas funcionando, como uma gigantesca linha de montagem, ao longo das horas, dias e anos. E, realmente, foi a linha de montagem que inspirou a organização da escola da era industrial, cujo fito é obter um produto uniforme e padronizado com a máxima eficiência possível. Embora a

necessidade de formar cidadãos globais inteligentes, competentes e solidários divirja em muito, no século XXI, da necessidade de treinar operários no século XIX, a escola da era industrial continua a prosperar, sem ser quase afetada pelas realidades das crianças de nossos tempos”. (Senge, Scharmer, Jaworski, Flowers. *Presença. Propósito humano e o campo do futuro*. São Paulo: Ed. Cultrix, 2007:20).

O Brasil tem adotado um sistema educacional que absorve muito pouco da experiência, sabedoria e memória das populações tradicionais de matriz africana e indígena, divulgando um modelo de educação, mal copiado e interpretado do hemisfério norte que pouco tem a ver com as práticas, os valores e sentidos dos povos brasileiros. Estas reflexões valem para toda a área de educação, especialmente para a educação musical que por sua vez ainda não é valorizada nos espaços educacionais. Mesmo encontrando um lugar, é limitado à função de entretenimento, passatempo, tapa-buraco, decoração ou representação de status social numa falsa imitação de valores burgueses em festas, formaturas e datas comemorativas, apresentando músicas pseudo-eruditas, carecendo de qualidade e sentido e sem reconhecimento da necessidade de estudos, treinamentos, trocas, diálogos e crescimento interno e externos dos educandos. Nesta perspectiva torna-se necessária a aproximação entre a etnomusicologia e educação musical para compreender através dos estudos bibliográficos na educação, os processos de aprendizagem (musical), contextualizados nas culturas de tradição oral, pois a educação musical contemporânea se preocupa muito mais com os processos do que com métodos e resultados fechados, tal como a etnomusicóloga:

“A etnografia da performance musical marca a passagem de uma análise das estruturas sonoras à análise do processo musical e suas especificidades. Abre mão do enfoque sobre a música enquanto “produto” para adotar um conceito mais abrangente, em que a música atua como “processo” de significado social, capaz de gerar estruturas que vão além dos seus aspectos meramente sonoros. Assim o estudo etnomusicológico da performance trata de todas as atividades musicais, seus ensejos e suas funções dentro de uma comunidade ou grupo social maior, adotando uma perspectiva

processual do acontecimento cultural” (Oliveira Pinto... 227-228)

Ao longo da minha pesquisa no samba de roda, trabalhei na perspectiva metodológica da pesquisa qualitativa com foco na hermenêutica e fenomenologia, combinando etnomusicologia, história oral, estudos culturais e *Descrição densa*. (Geertz, Clifford. *A Interpretação das Culturas*, Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1989), utilizando a entrevista narrativa e biográfica como instrumento de pesquisa¹¹⁸.

Samba de Roda do Recôncavo baiano

O samba de roda da Bahia, ou melhor do Recôncavo baiano, ficou conhecido a partir de 2005, na ocasião da proclamação pela UNESCO como patrimônio imaterial e cultural da humanidade¹¹⁹. No entanto, o samba de roda não é restrito ao Recôncavo baiano e sim, presente em todo estado da Bahia, com variações incontáveis quanto à cantoria, instrumentos, encenação e timbres, portanto, abrange uma infinidade de estilos, sons, ritmos, poéticas, movimentos, gestos, significados e comportamentos que variam de terreiro em terreiro, de roda em roda, de bairro em bairro, de vila em vila, de mestre para mestre. Ele significa muito mais do que um simples divertimento, embora não se negue a assumir também esta função e se manifesta na corporeidade, musicalidade, poesia, ludicidade, sensualidade, e o sagrado da presença africana no Brasil.

No Recôncavo, o samba sem dúvida tem uma posição especial. É significativa a ligação que o samba consegue entre todas as faixas etárias e entre os sexos, como também o fato de que formas de samba são ligadas, de uma ou outra maneira a quase todas as espécies culturais importantes, e tem um papel importante nas demais datas festivas, sejam elas religiosas,

¹¹⁸ Döring, Katharina. *Wahrnehmung und Ausdruck in afrobrasilianischen Tanz-Musik-Traditionen – sinnlich-ästhetisches Lernen im Samba de Roda – Recôncavo*. Dissertation, Universität Siegen: <http://dokumentix.ub.uni-siegen.de/opus/volltexte/2012/606>

¹¹⁹ O Samba de Roda é reconhecido com patrimônio imaterial do Brasil pelo IPHAN em 2004 e em 2005 pela UNESCO: SANDRONI, Carlos (Coord.). *Dossiê IPHAN 4: Samba de Roda do Recôncavo Baiano*. Brasília: IPHAN: <http://www.esnips.com/_t_/samba-de-roda>

rituais ou de outra natureza. (Pinto, Tiago de Oliveira. Capoeira, Samba, Candomblé. Berlin: Staatliche Museen 1991)

No samba de roda são utilizados pandeiros como instrumento principal, ao qual podem ser acrescentados vários outros instrumentos como: atabaques e tambores diversos: rebolo, marcação, tumbadora, timbal etc. Antigamente o samba chula era tocada com a viola *machete*, que caiu em esquecimento e foi substituído pelo cavaquinho, viola paulista e violão, enquanto em algumas regiões se usa a sanfona para a parte melódica e harmônica. O mais interessante é o canto da chula que acontecia em duas duplas de duas vozes e dispõe de um repertório imenso de chulas melódicas por todo Recôncavo e Bahia. Uma dupla de cantadores canta a chula e outra dupla e o coro das mulheres responde com relativo, sendo um verso menor que “arremata” a chula. Nessa hora, ninguém entra na roda para sambar, esperando os homens terminar de cantar e começar a parte instrumental com solos de viola e percussão. A sambadeira entra no samba com passos miudinhos, “peneirando” e percorrendo a roda toda, até dar umbigada para outra sambadeira, que espera até a próxima chula cantada. As chulas são miniaturas poéticas que tratam dos assuntos da vida, contando pequenas histórias, relatando conflitos e as complicações da paixão, retratando aspectos do cotidiano e dando conselhos, alertas e “sotaques” para quem precisa ouvir e revelam uma grande riqueza melódica, rítmica e de timbres nas vozes dos mais velhos.

Mestres e Mestras do Samba de Roda da Bahia

No que diz respeito ao levantamento de dados qualitativos, o projeto *Cantador de Chula*¹²⁰, foi um subsídio fundamental. Através deste projeto, um conjunto de mestres e mestras do Samba de Roda foi visitado, entrevistado e registrado em vídeo e áudio em suas residências em vários municípios no Recôncavo baianos. De um total de 16 entrevistas, oito foram selecionadas, transcritas e submetidas a uma análise mais detalhada. Deste modo, conheci melhor o universo dos sambadores da geração mais antiga, encontrei semelhanças e diferenças em suas histórias, em

¹²⁰ www.cantadordechula.wordpress.com

suas visões de mundo, assim como revelei o aprendizado musical e geral, resumidamente apresentado. Muitas conclusões sobre vida e sabedoria dos sambadores foram complementadas ao longo de vários anos de pesquisa e convivência, numa espécie de *descrição densa*:

- Nasceram como filhos de famílias pobres no Recôncavo rural, que lutavam diariamente por comida e sobrevivência, através do cultivo extensivo da terra, pesca, coleta de marisco e caranguejo, criação de gado, artesanato e trabalhos de ganho (lavar roupa, carregar mercadoria, venda dos produtos do mar, etc.)
- São filhos, parentes, vizinhos, amigos de sambadores e cresceram imersos nas tradições culturais e religiosas da população negra no Recôncavo baiano, embora alguns, crianças, tenham sofrido restrições dos próprios pais à participação nestas tradições.
- Ajudaram desde pequeno nos trabalhos dos pais e assumiam tarefas complementares em casa: cuidar dos irmãos menores, catar ostra e outros mariscos, separar feijão etc., e fora da casa: roçando, pescando, mariscando, confeccionado e vendendo artesanato.
- A cultura é assunto central nas entrevistas e histórias de vida. Pouco se fala sobre relações pessoais com familiares e companheiros. Tal comportamento parece ser um traço dessa cultura e convivência histórica, marcada pelo sofrimento. Revela, também, uma atitude de defesa e (auto-)proteção, e custa conquistar amizade e confiança.
- O Samba de Roda constitui um dos elementos mais importantes na vida dos sambadores até hoje! Todos foram fortemente marcados pela vivência no samba e praticam o samba até a idade mais avançada, apontando os benefícios para a saúde física e emocional.
- Relativo às diferenças entre samba chula e samba corrido, os comentários dos sambadores são coerentes e não contraditórios, quanto à musicalidade, estrutura, poética, dança, sendo que sempre existiram e existirão variações locais e improvisação, devido a (não-)disponibilidade de viola e outros instrumentos;
- Samba de Roda é assunto sério e lúdico ao mesmo tempo sem contradição, pois todos valorizam o elemento alegre e vitalizante, porém mantêm respeito pela tradição e pelos demais sambadores e sambadeiras. Se pronunciam com severidade contra leviandade, imoralidade e falta de respeito da juventude, observado no estilo “pagode baiano”;
- Quase todos se queixam da ausência de gerações novas no tradicional Samba de Roda e principalmente da falta de respeito e de paciência dos mais jovens com os mais velhos, atitude que seria necessária para poder aprender o samba chula entre outros;

- Nenhum dos mais velhos é “somente” sambador, e sim uma força cultural e criativa na comunidade, pois estão engajados nas demais tradições culturais: festas e rezas para os santos (conexão do samba com o caruru e outras rezas), o bumba-meu-boi, a chegança, terno de reis, Zé do vale, o artesanato tradicional, a depender da região;
- Expressaram de maneira explícita/implícita que têm consciência do valor das tradições culturais e sentem orgulho por ter preservado o samba de roda durante toda vida;
- De forma geral, não existe uma relação direta com a Capoeira. A maioria dos oito sambadores não praticam a capoeira, com a exceção Mestre Nelito e Mestre Ananias. Os mestres de Capoeira, porém, valorizam e praticam o Samba de Roda nos seus grupos de Capoeira, como elemento importante da cultura e tradição negra na Bahia.
- Apesar da idade (entre 65 e 80), percebe-se que os sambadores são pessoas ativas que continuam trabalhando na roça, no mar, no mangue e no artesanato, mesmo recebendo uma pequena aposentadoria. O Samba Chula pode ser uma renda adicional e muitos já viajaram para apresentar o Samba de Roda;
- Infância e juventude preservaram uma ligação forte com familiares e seu contexto sociocultural. Trabalho duro e pobreza nunca foi motivo para queixa e foi compensado no samba de roda, nas rezas, etc. Tudo que aprenderam nesta fase de vida é preservado até hoje: a música, o respeito, a dignidade, a honestidade, os trabalhos manuais;
- É notório, que os sambadores e sambadeiras têm um carisma muito grande. Têm presença de corpo e espírito, suavidade, afinação, agilidade corporal e não demonstram a avançada idade na aparência. Eles estão sempre dispostos para novas aventuras e atividades musicais e revelam uma atitude positiva e alegre perante a vida, valorizando a vida social, as pessoas de seu apreço, e a comunicação de todas as formas. Não gostam de lamentar ou se queixar da vida e preferem aproveitar as oportunidades que encontram para rir, conversar, cantar, tocar, dançar e estar alegre em boa companhia.

Estes são somente algumas reflexões resumidas para ilustrar a complexidade de uma prática musical, aprendido num universo tradicional de tempos passados, quando a vida foi marcada pela sobrevivência e códigos de ética rígidos que, no entanto, tinham seus momentos de flexibilidade e de ruptura, sendo que o samba representava um valor muito grande entre as

pessoas da comunidade e tem seus próprios códigos e significados musicais que variam de acordo com os estilos e regiões musicais.

“A partir da realidade das práticas musicais estudadas, ficou claro que não é possível fazer generalizações em relação aos processos, situações e estratégias diversas de transmissão musical utilizadas em cada manifestação. Todavia, (...) fica evidente que em todas as expressões musicais estudadas a definição dos conteúdos e das habilidades a serem aprendidas estão vinculadas às competências necessárias para o fazer musical. Tal fato está diretamente relacionado às bases teóricas discutidas ao longo deste texto, que enfatizam a necessidade de uma compreensão holística do fenômeno musical para a compreensão das formas utilizadas para a transmissão dos seus saberes musicais. Pois os conhecimentos transmitidos, bem como os processos e as situações utilizados para tal fim, são definidos em função de aspectos mais abrangentes, valorados e almejados pela prática musical.” (QUEIROZ, Luiz R. Silva. Educação musical e etnomusicologia: caminhos, fronteiras e diálogos. Opus, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 113-130, dez. 2010.)

Baseado em descrições, observações, transcrições e interpretações ao longo dessa e outras pesquisas, estudos, teorias e reflexões da áreas da percepção e educação musical e psicologia, podem ser observados diversos aprendizados no samba de roda:

Aprendizado musical e artístico

Viver e praticar o Samba de Roda com seus diversos aspectos pode ser considerado como escola permanente da vida, uma iniciação / formação musical e estética abrangente e integrada organicamente nos processos do cotidiano que contempla as seguintes competências e habilidades, que confluem para o aprendizado musical na pratica e transmissão do samba de roda, em conjunto com outras expressões artísticas:

- Musical – onomatopéia, timbres sonoros, ritmo (elementar e polirritmia), melodia, harmonia (viola, sanfona), diálogos musicais, improvisação, técnica instrumental e vocal, memória, prontidão, alternância, variações etc.
- Cênica – coordenação motora, orientação e exploração espacial, lateralidade, repertório de movimentos, ritmo, gestualidade, consciência e experiência da cena, presença de corpo e espírito, coreografia, diálogo, improvisação, prontidão
- Poética – jogo de palavras, diálogo, memória literária, espontaneidade, capacidade de construir sentido e interpretação, criatividade, improvisação, presença de espírito, humor, etc.
- Plástica-visual – Simetria e ruptura, criatividade, habilidades manuais, cores, formas, materiais, técnicas, improvisação e adaptação (vestimentas, cenário)

Aprendizado corporal e psicoemocional

Ocorre em relação estreita com o aprendizado cênico-musical, sendo que os processos de percepção e expressão acontecem mediante o corpo e os sentidos e abrangem aspectos rítmicos, melódicos e da coordenação motora. São aprendidos e incorporados habilidades, movimentos, gestos e repertórios corporais que acompanham as pessoas durante toda vida e que exercem uma influência positiva para o bem-estar físico e emocional: suavidade, flexibilidade, tônus muscular, disposição para o movimento, equilíbrio entre as fases de atividade e descanso, capacidade de reação, diálogo e improvisação, prontidão e equilíbrio corporal entre interior e exterior, tensão e relaxamento, contato com a sensualidade e sexualidade. A dimensão psicoemocional do samba de roda, como também de outras tradições cênico-musicais afro-brasileiras, ainda não foram investigadas suficientemente. Podem ser observadas no universo do Samba de Roda as seguintes qualidades que evidenciam maturidade psico-emocional em concordância com o aprendizado musical e corporal:

- Equilíbrio psicoemocional, autoconsciência e confiança na roda (no grupo). Neste caso, isto ocorre quando, às vezes, o sujeito é o centro das atenções, outras vezes transferindo este lugar a outro.

- Experiência do acolhimento e da aceitação pelo grupo, diante do desafio de “entrar na roda”. Isto promove engajamento, compromisso, capacidade para a felicidade e o diálogo, canalização de energia, emoções e desejos, maturidade interior e firmeza de caráter, flexibilidade situacional, prontidão para ação, espontaneidade, sexualidade.

Aprendizado sociocultural

A vivência nos diversos rituais e festas, nos quais o samba de roda é parte integrada, contribui com o aprendizado social, porque as crianças aprendem a ocupar seu espaço na comunidade e percebem e respeitam outras pessoas nas suas funções e expressões singulares. O samba constitui-se como momento da integração: diferenças são postas do lado ou disputadas de forma estética, pertencimento e coesão do grupo são fortalecidos. O aprendizado acontece de forma orgânica numa pedagogia de convivência e de respeito pelas diferenças; o balanço entre o desenvolvimento estruturado e livre, que dependem entre outros do próprio interesse, compromisso e comportamento. O samba e outras tradições culturais formam a memória coletiva, no sentido de história oral e identidade sociocultural da comunidade. Nos momentos da convivência prazerosa, os saberes da comunidade negra no Brasil são transmitidos para as próximas gerações, de maneira orgânica e integrada mediante palavras, ritmos, melodias, movimentos, gestos e diálogos, que unem todas as formas de expressão e a continuidade das culturas africanas na diáspora, preservando valores, conteúdos, saberes e linhagens ancestrais.

Pistas para uma teoria/metodologia sinérgica na percepção e educação musical

De acordo com recentes teorias sobre percepção e educação musical pode se dizer que no samba de roda ocorrem simultaneamente vários níveis de percepção, expressão e aprendizagem estéticas e sociais, que formam uma espécie de conjunto *sinérgico*, o qual “integra os fenômenos singulares nas suas conexões transversais que são reconhecidas de maneira polivalente” (Hansch, 1997:334. em Krieger. *Wahrnehmung und ästhetische Erziehung*. Projekt Verlag, 2000). Essa visão representa a essência da criatividade estética: “Eles (*os fenômenos*) funcionam como

unidades de sentido em vários níveis da construção do significado e conectam dessa maneira outras unidades pela primeira vez com singeleza” (Ibid:334). Em outras palavras: as percepções (auditivas, visuais, sensoriais, cinéticas, psicoemocionais, sociais etc.) não ocorrem de forma separada e sim, formam um **Todo** que potencializa e transcende as competências de percepção, execução e aprendizado musical. A *sinergia* da percepção estética se refere simultaneamente à integração dinâmica do processo de percepção e execução, como é visto aqui no fenômeno música, e transpõe então as competências sensoriais-musicais adquiridas para outros níveis de aprendizado e execução de elevada complexidade.

A percepção social ainda é pouco contemplada em música, geralmente priorizando os aspectos musicais e estéticos ou as questões antropológicas. Mesmo sabendo que a prioridade para os participantes consta nas expressões musicais, cênicas e poéticas, no Samba de Roda, o evento como um todo não teria a mesma intensidade, referente aos processos de percepção e aprendizagem musical, se o entorno social não estivesse originalmente presente. A teoria da percepção social representa por um lado a condição social e sua influência sobre as percepções singulares, como também do registro através da percepção do acontecimento social como um todo (Krech/Crutchfield 1992:88. em Krieger, 2000), isto é, o evento Samba de Roda com todos os níveis de significados, acontecimentos para o grupo como para o indivíduo que ocorrem de forma entrelaçada e simultânea. Pode-se falar de um *reconhecimento sensorial*, que se encaixa na visão do Samba de Roda e seu entorno: “Percepção e aprendizagem fornecem o contexto e a condição social para a apropriação da realidade como uma realidade da cultura humana” (Krieger, 2000:508). A função da arte encontra-se aqui no seu contexto original que preserva o ritual da integração, renovação e solidariedade e traz a memória musical e estética inscrita no corpo e na alma dos sambadores em conexão com a memória social.

Referências bibliográficas

Doring, K. (2004). O samba da Bahia – Tradição pouco conhecida. *Revista ICTUS*, 05.

- _____ (2011). Wahrnehmung und Ausdruck in afrobrasilianischen Tanz-Musik-Traditionen – sinnlich-ästhetisches Lernen im Samba de Roda – Recôncavo. Dissertation Univ Siegen. Disponível em <http://dokumentix.ub.uni-siegen.de/opus/volltexte/2012/606>
- Fonterrada, M. T. (2005). *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. S. P.: UNESP.
- Geertz, C. (1989). *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara.
- Ilari, B. S. (Ed.) (2006). *Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música – de percepção à produção*. Curitiba: Editora da UFPR.
- Jacoby, P. (2000). *Die eigene Stimme finden*. Detmold: Blaue Eule Verlag.
- Jordão, G., Allucci, R. & Mollina, S. (2012). *A Musica na Escola*. MinC e Vale do Rio Doce.
- Koellreutter, H. J. (1990). Educação Musical no Terceiro Mundo. *Cadernos de Estudo: Educação Musical I, UFMG*. São Paulo: Atravez.
- _____ (1997). Todos os artigos no. *Caderno de Estudo: Educação Musical 6, UFMG*. São Paulo: Atravez.
- Krieger, W. (2004). *Wahrnehmung und ästhetische Erziehung*. Bochum: Projekt-Verlag.
- Maturana, H. & Verden-Zöllner, G. (1994). *Liebe und Spiel*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.
- Oliveira Pinto, T. de. (1991). *Capoeira, Samba, Candomblé*. Berlin: Staatliche Museen.
- _____ (2004). Som e música - Questões de uma Antropologia Sonora. *Revista da Antropologia da USP*, 44.

Queiroz, L. R. (2010, dez). Educação musical e etnomusicologia: caminhos, fronteiras e diálogos. *Opus*, 16(2), 113-130.

Sandroni, C. & Sant'Anna, M. (Eds.). (2006). *Dossiê IPHAN 4: Samba de Roda do Recôncavo Baiano*. Brasília: IPHAN.

Seitz, H. (1996). *Räume im Dazwischen. Bewegung, Spiel und Inszenierung im Kontext ästhetischer Theorie und Praxis*. Essen: Klartext Verlag.

Senge, Scharmer, Jaworski, Flowers. (2007). *Presença. Propósito humano e o campo do futuro*. São Paulo: Ed. Cultrix.

Skiera, E. (2003). *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart*. München: Wissenschaftsverlag.

Wetzel, T. (2005). *Geregelte Grenzüberschreitung. Das Spiel in der ästhetischen Bildung*. München: kopaed.

O canto coral na educação básica brasileira

Simone Braga
UFBA/UEFS
moninhabraga@gmail.com

Resumo

O artigo em questão apresenta algumas reflexões que motivaram a realização de uma pesquisa, em andamento, desenvolvida em um Programa de Pós-Graduação de Doutorado em Educação Musical no Brasil. O seu objetivo é justificar a sua realização, bem como apresentar alguns dos fundamentos teóricos utilizados. A partir das reflexões é possível estabelecer considerações favoráveis à prática coral na educação básica brasileira, sobretudo, por promover a experiência direta com os elementos da música e possibilitar a participação simultânea de vários estudantes através de uma atividade musical coletiva. Todavia, cabe aos componentes curriculares dos cursos de licenciatura em música, que utilizam a voz cantada, explorar este recurso em diálogo com os componentes de caráter pedagógico e com a realidade da educação básica. A partir da análise dos dados coletados, pretende-se verificar o desenvolvimento dos componentes curriculares investigados, bem como a articulação com a legislação atual e o contexto escolar brasileiro.

Palavras-chave: canto coral, educação básica brasileira, formação docente.

Abstract

That article presents some reflections that motivated the development of a research in progress, developed in a program Postgraduate Doctoral degree in Music Education in Brazil. Its purpose is to justify its completion as well as presenting some of the theoretical foundations used. From the reflections can be established considerations favorable to choir practice in the Brazilian basic education, mainly by promoting direct experience with the elements of music and allow simultaneous participation of several students through a collective musical activity. However, it is up to the components of the courses for a degree in music, using the singing voice, exploring this feature in dialogue with the components of pedagogical and the reality of basic education. From the analysis of the data to be collected, it is intended to monitor the development of

curriculum components investigated, and the link to the current legislation and the Brazilian school context.

Keywords: choir, brazilian basic education, teacher training.

Introdução

O artigo em questão apresenta algumas reflexões que motivaram a realização de uma pesquisa, em andamento, desenvolvida em um Programa de Pós-Graduação de Doutorado em Educação Musical no Brasil, que tem como questão-problema a verificação das orientações desenvolvidas nos cursos de Licenciaturas em Música brasileiros para a utilização didática da voz cantada na educação básica. O seu objetivo é analisar o desenvolvimento de componentes curriculares dos cursos de Licenciatura em Música, da cidade de Salvador, no Estado da Bahia, que utilizam a voz cantada e as suas relações com a preparação pedagógica musical para a atuação na educação básica. Para tanto, a pesquisa tem como delimitação a investigação dos componentes curriculares Canto Coral, Técnica Vocal e Regência e a verificação da atuação como professores de música na educação básica de ex-estudantes dos cursos investigados. Por meio da apresentação das reflexões a seguir, o presente artigo tem como objetivo justificar a realização da pesquisa, bem como apresentar alguns dos fundamentos teóricos utilizados.

O ensino de música na escola brasileira

A aprovação da Lei n. 11.769/2008, que oficializa a obrigatoriedade de conteúdos musicais na educação básica, no componente curricular Arte, estimula questionamentos e debates acerca da formação docente e da efetivação do ensino musical neste espaço. Inicialmente, as questões discutidas perpassam pela execução da lei em face de dois aspectos considerados negativos. O primeiro diz respeito ao descompasso do número atual de professores de música e dos cursos de licenciatura em música, em comparação ao número de escolas existentes em todo o território nacional. Enquanto o segundo aspecto diz respeito ao veto ao Art. 2º, da referida lei que aborda a necessidade da formação específica.

Contudo, podemos notar aspectos positivos influenciados por esta legislação, como a atenção momentânea para o ensino musical na educação básica e a crescente procura dos cursos de licenciatura em música. Neste contexto, os questionamentos e debates são ampliados voltando-se para as possíveis práticas educacionais a serem adotadas e a elaboração de propostas de ensino (seleção de conteúdos, repertório, recursos disponíveis, sistema de avaliação, entre outros) que considerem as características heterogênicas das escolas, que vão desde a estrutura física ao número excessivo de alunos em sala de aula. A questão é como desenvolver um ensino musical pautado na vivência/experimentação e na participação dos estudantes? Nesta perspectiva, o uso do corpo, sobretudo, da voz, torna-se uma realidade para a prática musical por viabilizar a participação de todos através do canto coral.

Afinal, lugar de canto coral é na escola?

Historicamente, o canto coral já esteve presente na matriz curricular brasileira. De acordo com Fucci Amato (2008), a inclusão da música nas escolas foi no século passado, durante o Segundo Reinado, quando institucionalizou escolas regulares do país. Em 1854, um decreto federal regulamentou o ensino musical na escola. Todavia, o coral se institui como componente curricular nas décadas de 1930 e 1940, durante a Reforma Educacional Capanema no Distrito Federal, ampliado para todo o território nacional. Fizeram parte deste processo, representantes de vários segmentos sociais, inclusive artistas como Heitor Villa-Lobos. O compositor e maestro foi o responsável pela inclusão do canto coral no currículo escolar do sistema educacional brasileiro, nas décadas de 1930 e 1940.

A proposta fundamentou-se na prática da educação musical francesa do canto coletivo, desenvolvida inicialmente no Brasil por Fabiano Lozano em movimentos paulistas. Todavia, a proposta é alvo de críticas entre pesquisadores da área. Algumas das críticas apontam para a falta de um programa eficiente para a formação dos professores e a função do canto coral como um elemento disciplinador e socializador. Segundo Souza (2007), o Governo Vargas utilizou a atividade como um meio de massificação para desenvolver a consciência nacional. Do ponto de

vista político, era uma excelente forma de propaganda, na qual se tentava certa legitimação ao induzir a disciplina e o senso coletivo patriótico. Críticas a parte, a proposta ampliou o acesso ao ensino musical na escola pública na época.

Entretanto, houve modificações em relação à legislação educacional, o que influenciou a organização curricular e, conseqüentemente, o ensino musical. Em 1961, o Conselho Federal de Educação instituiu a Educação Musical, em substituição ao Canto Orfeônico, transformando-se em disciplina curricular até o início da década de 1970, quando esta foi substituída pela Educação Artística, amparada pela LDB 5692/71(FUCCI AMATO, 2008). Neste processo, o ensino musical na rede pública foi sendo extinto, dando vez a Artes Visuais, salvo em determinadas instituições, a exemplo da rede de escolas Colégio D. Pedro II, no Rio de Janeiro.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da educação nº 9394, de 1996, posteriormente a nomenclatura do componente é substituído por Arte, ao referenciar a obrigatoriedade do ensino de Arte na educação básica. Como apoio para esta legislação é criados os Parâmetros Curriculares Nacionais, ao apresentar ações particulares para cada linguagem artística. Os benefícios desta legislação foram o reconhecimento das especificidades de cada área artística, ao possibilitar que os professores pudessem atuar em sua área de formação, sobretudo, os professores de música e trazer perspectivas para o retorno ao ensino musical, que é concretizado a partir da Lei 11. 769/2008. Todavia, a lacuna da existência de políticas públicas durante um período considerável, aponta para a necessidade da construção de práticas educacionais na educação básica, como a defendida neste artigo: o desenvolvimento da atividade canto coral na escola.

Formação docente e o canto coral na educação básica

A voz cantada tem sido apontada por alguns educadores musicais como um instrumento eficaz para promover a aprendizagem musical, a exemplo de Kodaly, Orff, Willems, Penna, entre

outros. De acordo com a carta redigida por grupo de professores¹²¹ ao Senado Nacional, anterior a aprovação da Lei 11.769/2008, o canto coral atende as finalidades do ensino musical. As justificativas expressas dizem respeito ao desenvolvimento da musicalização, da socialização, da formação integral, ao fornecer a todos igualmente a oportunidade de desenvolver e aprimorar os princípios de cidadania, da sensibilidade, da auto-estima, da disciplina responsável, da solidariedade, do senso crítico, do gosto pelas atividades culturais e, em decorrência, pela formação de platéias e o despertar de vocações artísticas.

Segundo o método Willems, a utilização da voz é o melhor veículo para a vivência musical, pois reúne de forma sintética melodia, ritmo e harmonia, ao favorecer a audição interior. Enquanto que Schimiti (2003) destaca as possibilidades do desenvolvimento de parâmetros musicais tais como altura, intensidade, ritmo, senso harmônico, aspectos de agógica e contrastes, de forma natural. De fato, a voz cantada promove a experiência direta com os elementos da música e, quando realizada em grupo, torna-se uma excelente alternativa oferecida à prática musical, principalmente para a faixa etária infanto-juvenil. Além de oportunizar a expansão da criatividade e da auto-expressão, o fazer musical em grupo promove o respeito ao próximo e a socialização.

O educador musical Figueiredo (2005) aponta para outras funções como o desenvolvimento de habilidades técnicas, ao abranger questões de leitura musical, percepção de elementos sonoros e técnica vocal, além de ampliar o repertório musical dos alunos. Valores extramusicais como atitude, disciplina e concentração também são desenvolvidos. De acordo com Mathias (1986), o coral busca uma identidade com os valores humanos significativos ao respeitar a individualidade, individualidade do outro e as relações interpessoais.

Outro aspecto a ser destacado, é que a voz é um instrumento que poderá ser executado por quase todos os indivíduos, ao reforçar a sua viabilidade para a realidade educacional brasileira, sobretudo, em função a todos os benefícios pedagógicos musicais citados. Entretanto, a sua utilização no espaço escolar implica na elaboração de propostas pedagógicas adequadas às suas características. Ao professor cabe, não apenas dominar conhecimentos musicais, mas

¹²¹ Grupo de professores cariocas formado por: Emygdia Carvalho, M^a Mesquita, Hélio Sena, Carlos Alberto Figueiredo, Valéria Matos, M^a José Chevitarese, Simpson Bauman, Ecléa Ribeiro, Irene Tupinambá, M^a Laje, Niobe Costa, Walnir Figueiredo e Myriam Orofino.

desenvolver habilidades que vão desde a adequação ao contexto educacional em questão a valorização das diferenças individuais que fortalecem o grupo, pois a aprendizagem não se limita às trocas com o professor, mas também entre pares.

Neste sentido, os cursos de licenciatura e componentes curriculares como Canto Coral, Regência Coral e Técnica Vocal, poderão contribuir com o desenvolvimento destas habilidades docentes. Nestes componentes três elementos poderão ser destacados e explorados para possibilitar estas contribuições: 1) as *performances* musicais; 2) o uso da voz cantada; 3) a atividade canto coral.

Em face da heterogeneidade do perfil dos licenciandos, as *performances* tornam-se instrumentos eficazes para possibilitar diversas práticas musicais, algumas em uma proposta mais tradicional tendo como foco o repertório ocidental europeu, enquanto outras considerando os novos paradigmas sociais na possibilidade de dialogar com o público pós-moderno ao fazer uso de recursos presentes no seu dia-a-dia. Estas experiências variadas também oportunizam o nivelamento de algumas habilidades musicais entre os alunos. Neste sentido, a diversidade de formatos, repertório, local de realização, ampliará tais experiências e poderão servir de modelos de formatos de apresentação, interagindo ou não com o público, a serem adotados na atuação posterior nas escolas, além de transformar-se em um possível espaço para discussões acerca da seleção do repertório, organização e promoção de *performances*, papel que as mesmas poderão ocupar no espaço escolar e o posicionamento do professor de música quanto a sua utilização.

Considerando que a voz é um instrumento musical versátil para a realização destas experiências musicais, é imprescindível que o licenciando seja introduzido ao universo vocal. Na educação básica, os conhecimentos referentes à produção e a técnica vocal devem ser explorados como recursos principais para a execução em respeito às heterogeneidades vocais dos alunos. Quanto a estas heterogeneidades, Schimiti (2003) defende que o professor tem que possuir conhecimento de sua própria voz como instrumento para facilitar o trabalho diante dos estudantes, como bom exemplo vocal, além de conhecer as etapas de desenvolvimento das vozes infantis e juvenis, para uma adequação ao repertório e para a escolha das tonalidades.

Por fim, a prática vocal coletiva, através do canto coral, possibilitará o desenvolvimento de metodologias e técnicas de ensino dirigidas para atividades coletivas, sem perder de vista as particularidades e os esforços individuais dos estudantes envolvidos. No canto coral, o resultado coletivo é determinante para assegurar a qualidade do grupo. Todavia, este resultado é a soma do esforço de cada participante.

Outro fator importante na atividade são as tomadas estabelecidas em grupo. Figueiredo (2005) destaca a sua importância por proporcionar o exercício de fazer música em conjunto. Em consonância, Aizpurua (1981) defende que ao cantar em conjunto o indivíduo aprende a lidar com o coletivo sonoro próprio do coral, ao estabelecer uma consciência de grupo e compreensão de sua função naquele trabalho. Esta relação indivíduo x grupo, deve ser destacada na formação docente contribuindo com a conscientização do processo de ensino aprendizagem e a avaliação em atividade de caráter coletivo. A ação de avaliar o desempenho de cada coralista deve sofrer ajustes e adaptações para a educação básica.

Neste sentido, é oportuno questionar se a abordagem dos três elementos nos cursos de licenciatura apresentados está considerando a legislação educacional vigente e a realidade da educação básica brasileira. Será que a Lei 11.769/2008 tem influenciado mudanças nas ementas dos componentes como Canto Coral, Regência Coral, Técnica Vocal e outros componentes com nomenclaturas similares? Será que é realizada alguma articulação com a formação pedagógica dos licenciandos, sobretudo, voltada para o espaço escolar?

Este questionamento foi o ponto de partida para a realização da coleta de dados para a pesquisa em andamento, que tem como metodologia: 1) realização de entrevista com professores responsáveis pelos componentes curriculares que utilizam a voz cantada; 2) verificação de algumas *performances* musicais desenvolvidas nos referidos componentes; 3) entrevistas com ex-estudantes dos componentes analisados; 4) verificação da atuação dos mesmos na educação básica e as possíveis interferências dos componentes cursados.

Considerações finais

A partir das reflexões apresentadas é possível estabelecer considerações favoráveis à prática coral na educação básica brasileira, sobretudo, por promover a experiência direta com os elementos da música e possibilitar a participação simultânea de vários estudantes através de uma atividade musical coletiva. Todavia, cabe aos componentes curriculares dos cursos de licenciatura em música, que utilizam a voz cantada, explorar este recurso em diálogo com os componentes de caráter pedagógico e com a realidade da educação básica. A partir da análise dos dados a serem coletados, pretende-se verificar o desenvolvimento dos componentes curriculares investigados, bem como a articulação com a legislação atual e o contexto escolar brasileiro.

As *performances* produzidas nos cursos, bem como a utilização da voz cantada, através do canto coral devem ser utilizadas como mecanismos influenciadores na formação pedagógica musical e na construção da concepção acerca do ensino musical. Tornam-se também, possíveis ferramentas para a identificação de habilidades e ações docentes que devem ser contempladas nos cursos de licenciatura em música. As habilidades deverão abarcar conhecimentos musicais e conhecimentos pedagógicos que permitam ao futuro professor utilizar todas as possibilidades pedagógicas da voz cantada na educação básica, contempladas por habilidades que permitam dialogar com os outros componentes curriculares do espaço escolar, ao possibilitar a visibilidade do ensino musical por parte da comunidade escolar.

As influências performáticas e da execução vocal coletiva, não devem ter limites na formação, mas sim, expandir na atuação, a exemplo da realização de *performances* musicais escolares. O profissional deverá aproveitar-se destes eventos para a conquista do seu espaço, assim como, para a defesa da música como uma área de conhecimento. Neste contexto, as apresentações tornam-se instrumentos políticos de afirmação da música na escola a partir do posicionamento do professor que fará diferença neste processo, ao estabelecer diferentes funções para a *performance* musical escolar.

Referências bibliográficas

- Aizpurua, P. (1981). *Teoria del conjunto coral: nociones elementales de cultura coral*. Madrid: Real Musical.
- Figueiredo, S. L. (2005). A prática coral na formação musical: um estudo em cursos superiores de Licenciatura e Bacharelado em música. *Anais do X Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação*. Rio de Janeiro: ANPPOM/UFRJ.
- Fucci Amato, R. (2009). Música e políticas socioculturais: a contribuição do canto coral para a inclusão social. *Opus*, 15(1), 91-109.
- _____ (2008). PL 330/2006: perspectivas e limites na visão de oito educadores musicais. In XVIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (ANPPOM). *Anais...* Salvador: ANPPOM/UFBA.
- Mathias, N. (1986). *Coral: um canto apaixonante*. Brasília: MusiMed.
- Schimiti, L. M. (2003). Regendo um coro infantil... reflexões, diretrizes e atividades. *Revista Canto Coral*, Ano II, 1.
- Souza, J. (2007). A educação musical no Brasil dos Anos 1930 – 45. In Oliveira, A & Cajazeira, A. (Eds.), *Educação Musical no Brasil*. Salvador: P&A,

O casamento entre educação e música: uma análise de relações nem sempre harmoniosas

Caroline Caregnato

Universidade Estadual de Campinas/Universidade Estadual do Amazonas
carolinecaregnato@gmail.com

Resumo

As relações entre Música e Educação dentro do contexto brasileiro são permeadas por entraves. A Música tarde em adentrar o espaço dedicado à Educação – a escola – e, mesmo quando adentra essa instituição, as relações entre ambas por vezes permanecem conflituosas. Essa forma de Arte é usualmente vista dentro do ambiente escolar e mesmo no imaginário social como um instrumento para a concretização de objetivos amplos da Educação, como o desenvolvimento da inteligência, da coordenação motora e da socialização. Este trabalho tem como objetivo discutir criticamente a concepção do ensino de Música como instrumento para o desenvolvimento de competências não artísticas. Neste artigo é apresentado um discurso veiculado em uma rede social na internet que demonstra a valorização da Música como instrumento para a concretização de objetivos amplos da Educação. Esse caso é analisado, neste trabalho, à luz dos conceitos de contextualismo e essencialismo no ensino da Arte como apresentados por Ana Mae Barbosa, autora do campo de ensino de Artes Visuais. Através da aplicação dos conceitos defendidos por Barbosa e da realização dessa análise, se pôde observar que a valorização do uso instrumental da Música, defendida pelo discurso coletado da internet, reflete uma apropriação equivocada da abordagem contextualista de ensino. A apropriação de ideias difundidas pela abordagem essencialista de ensino poderia contribuir para a valorização da Música e do desenvolvimento de competências especificamente musicais.

Palavras-chave: contextualismo, essencialismo, uso instrumental da Música, ensino de Música, Música e Educação.

Abstract

The relationship between Music and Education, in the Brazilian context, is permeated by obstacles. Music is not yet inside the space devoted to Education – the school - and even when it is inside that institution, the relationship between Music and Education sometimes remain quarrelsome. This form of Art is usually seen, inside the school and even in the social imaginary, as an instrument to achieve the broadest goals of Education, as the development of intelligence, motor skills and socialization. This paper aims to critically discuss the idea that Music could be accepted as a tool for the development of non-artistic skills. This paper presents two images found in a social network website that demonstrates the appreciation of Music as an instrument for achieving broad goals of Education. Those images are analyzed in this paper through the concepts of contextualism and essentialism as presented by Ana Mae Barbosa, author of the field of Visual Arts education. Through the application of the concepts advocated by Barbosa it was possible to observe that the use of Music as an instrument for Education - defended by the internet images analyzed - reflects a misguided appropriation of the concept of contextualism. The appropriation of ideas disseminated by the essentialist approach could contribute to the valorization of Music and the musical development, and to the development of more equalized relations between Music and Education.

Keywords: contextualism, essentialism, instrumental use of Music, Music Education, Music and Education

Introdução

A metáfora do casamento ilustra, ao menos em certa medida, as relações entre Educação e Música no contexto brasileiro. Essa união entre uma forma de Arte – a Música – e a Educação é legalmente estabelecida – assim como também o são as relações matrimoniais. Na atualidade, a lei 11.769/2008 prevê a presença obrigatória da Música dentro das escolas brasileiras.

Contudo, embora existam determinações legais que visem garantir a presença da Música dentro do espaço destinado à Educação pelo Estado (a escola regular), o casamento entre Música

e Educação ainda não “saiu do papel”. Essa concretização tarda em acontecer por conta das bem conhecidas dificuldades do Estado em fornecer estrutura para que o ensino de Música possa ocorrer dentro das escolas, por conta da igualmente bem conhecida escassez de profissionais preparados para o trabalho em todo o território nacional, ou pela falta de número suficiente de cursos de formação de professores de Música.

Contudo, para que as relações entre Música e Educação se concretizem não basta que as leis passem a ser obedecidas e que a Música adentre a escola. É preciso que essa relação se torne de fato uma união igualitária e permeada pela empatia.

Ana Mae Barbosa (2008, p. 101-102), autora do campo do ensino de Artes Visuais, discorre acerca dos olhares da Educação sobre a Arte e a respeito dos olhares da Arte sobre a Educação de forma que pode ser transposta também para nossa área quando se busca compreender o “casamento” entre Música e Educação e a necessidade de construção de empatia entre essas duas áreas. Essa autora afirma que, por vezes, a Educação é vista com desprezo pelas instituições responsáveis pela Arte porque estas lhe garantem espaço restrito ou nulo. A Educação ainda é vista por alguns artistas apenas como uma possibilidade vergonhosa de sobrevivência financeira, ou mesmo com “nojo” por alguns professores de ensino superior. A autora ainda menciona que a Arte é vista também em alguns momentos como um instrumento para a Educação e para o desenvolvimento de competências não artísticas. Assiste-se, em suma, a uma negação de estabelecimento de relações empáticas entre a Arte e a Educação, já que cada uma dessas áreas se encontra fechada sobre sua própria realidade e seus problemas, negando-se a olhar para as especificidades e demandas da outra área.

Essa falta de empatia, que também se pode observar entre a Educação e a Música, mais especificamente, leva ao estabelecimento de relações mescladas pela falta de interesse, de um lado, e pela servidão, de outro. É preciso que a Música olhe para a Educação com a devida atenção e respeito que esta merece, assim como é necessária a existência de um olhar da Educação para com a Música que seja capaz de reconhecer as especificidades desta forma de Arte e que não a trata apenas como instrumento para a concretização de finalidades não musicais

É necessário, portanto, que sejam construídas reflexões críticas acerca do “casamento” entre Música e Educação que tem sido proposto recentemente dentro do cenário brasileiro. Garantir o cumprimento de uma união legalmente estabelecida é, evidentemente, um dos passos para a concretização desse casamento, mas também é fundamental que sejam tecidas reflexões acerca do modo como as relações entre Música e Educação devem ser equilibradas e é sobre este último aspecto do problema que se centra o presente trabalho.

Iremos focar este artigo, mais especificamente, sobre a questão do uso instrumental da Música pela Educação – ou sobre o olhar que a Educação lança sobre a Música e que concebe esta forma de Arte como uma ferramenta didática para a concretização de objetivos não musicais ou de objetivos pedagógicos amplos, como o desenvolvimento da criatividade, da inteligência, etc. Embora o olhar, permeado pela falta de interesse, que a Música lança sobre a Educação seja um aspecto igualmente significativo do problema e que mereça uma abordagem crítica, ele não será abordado neste artigo.

Este trabalho tem como objetivo geral, portanto, propor uma reflexão crítica acerca do modo como a Educação e a Música tem se relacionado. Mais especificamente, o que se objetiva discutir criticamente aqui é a postura, por vezes adotada dentro de instituições de ensino e mesmo pelo imaginário coletivo da sociedade, que concebe a música como instrumento para finalidades não musicais.

Inicialmente, iremos apresentar um caso veiculado na internet que demonstra a valorização da Música como instrumento para a concretização de objetivos amplos da Educação – nesse caso, o desenvolvimento cerebral e da coordenação motora. Na sequência, esse caso será analisado e discutido à luz dos conceitos de contextualismo e essencialismo como apresentados por Ana Mae Barbosa (1985).

A valorização da Música como instrumento para o desenvolvimento de objetivos amplos da Educação

Como mencionávamos, a Música é por vezes vista como uma espécie de ferramenta para o desenvolvimento de uma série de competências não musicais seja dentro de instituições de ensino básico ou especializadas, ou mesmo no imaginário de pais de alunos, gestores públicos, coordenadores de ONGs e projetos sociais, entre outros. Embora alguns estudos (por exemplo, BILHARTZ, BRUHN, OLSON, 2000; ZACHOPOULOU, TSAPAKIDOU, DERRI, 2004; HO, TSAO, BLOCH, ZELTZER, 2010; KIRSCHNER, TOMASELLO, 2010) demonstrem que a Música pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades motoras, da inteligência, da socialização ou da moralidade, esses estudos não são amplamente aceitos e requerem um olhar crítico quando se busca toma-los como respaldo para a valorização do ensino de Música.

Exemplos de manifestações que circundam o imaginário social e que defendem o uso da Música como ferramenta para o desenvolvimento extramusical frequentemente pululam nas redes sociais ou na internet como um todo. Um exemplo é a reportagem da figura 1, reforçada pela imagem da figura 2, ambas veiculadas pelo Facebook (2013) através do perfil de pais, professores de Música e entusiastas da educação musical. A difusão de imagens como estas é usualmente acompanhada de comentários que encorajam o ensino de Música em função de seus poderes de promover o desenvolvimento cerebral infantil e estimular aspectos como a coordenação motora.

É curioso notar que a própria reportagem veiculada na figura 1 menciona que o desenvolvimento cerebral das crianças “não faz deles [as crianças participantes do estudo] melhores músicos” (FACEBOOK, 2013). Ou seja, embora existam evidências de que o ensino de música favoreça o desenvolvimento cerebral, o desenvolvimento musical pode não ocorrer. Contudo, a possível ausência de desenvolvimento de competências musicais não é destacada – inclusive pelo título da reportagem e pela figura 2. Parece-nos que o desenvolvimento musical em si é pouco observado. A possibilidade do estudo de Música favorecer o desenvolvimento cerebral parece ser muito mais notável, ao menos nesse contexto do imaginário coletivo.

Estudo publicado no “Journal of Neuroscience”

Formação musical precoce aumenta desenvolvimento cerebral

A aprendizagem de um instrumento musical antes dos sete anos de idade aumenta significativamente o desenvolvimento cerebral revela um estudo publicado “Journal of Neuroscience”.

O estudo conduzido pelos investigadores da Concordia University, nos EUA, demonstrou que a aprendizagem de um instrumento, durante os seis e os sete anos de idade, tem efeitos benéficos no desenvolvimento do cérebro e produz alterações duradouras nas capacidades motoras e na estrutura cerebral. “A aprendizagem de um instrumento requer a coordenação das mãos e de um estímulo visual ou auditivo. A prática de um instrumento antes dos sete anos aumenta, provavelmente, a normal maturação das ligações entre regiões motoras e sensoriais do cérebro”, revelou, em comunicado de imprensa, a líder do estudo, Virginia Penhune.

De forma a chegar a estas conclusões, os investigadores submetteram 36 músicos a uma tarefa de movimento tendo posteriormente realizado ressonâncias magnéticas aos seus cérebros. Metade dos participantes tinham iniciado a sua formação musical antes dos sete anos, enquanto a outra metade começou mais tarde. No entanto, todos os participantes tinham os mesmos anos de experiência. Estes dois grupos

de músicos foram também comparados com indivíduos que tinham tido pouca ou nenhuma formação musical.

Quando os investigadores compararam as capacidades motoras dos dois grupos de participantes verificaram que os músicos que começaram a aprender mais cedo eram mais precisos. Relativamente à estrutura do cérebro, o estudo apurou que os músicos que começaram a ter formação musical precoce apresentavam um aumento numa zona específica da substância branca que é constituída por fibras nervosas que ligam as regiões motoras esquerda e direita do cérebro. Quanto mais cedo a formação musical era iniciada maior era a ligação entre as duas regiões.

As ressonâncias magnéticas mostraram que não havia diferenças entre os indivíduos que não tinham aprendido música e os que tinham iniciado a sua formação numa idade mais tardia. Estes resultados sugerem que o desenvolvimento cerebral ocorre precocemente ou então não ocorre de todo.

“Este estudo é importante na medida em que demonstra que a aprendi-



zagem de um instrumento musical é mais eficaz em idades precoces, porque existem determinados aspectos da anatomia do cérebro que são mais sensíveis a alterações nestas idades”, explicou, o co-autor do estudo, Robert J. Zatorre.

“Verificámos que os músicos que iniciam a formação precocemente apresentam algumas capacidades específicas e alterações no cérebro. Contudo, isto não faz deles, neces-

sariamente, melhores músicos. O desempenho musical é uma capacidade, mas também envolve comunicação, entusiasmo, estilo e outras tantas coisas que não se medem. Assim, iniciar a aprendizagem musical precocemente pode ajudar à genialidade de um músico, mas não faz dele um génio”, conclui a investigadora.

Alert

Figura 1 – reportagem veiculada pelo Facebook (2013).

**TOCAR MÚSICA
AUMENTA A CAPACIDADE
INTELLECTUAL DAS
CRIANÇAS,
SEGUNDO ESTUDO.**

i **MUITO** interessante.com.br

Figura 2 – imagem veiculada pelo Facebook (2013).

Embora a Música possa favorecer o desenvolvimento cerebral e mesmo o desenvolvimento de uma série de competências não musicais (como o desenvolvimento social, moral, da inteligência, etc), ou seja, embora a Música possa ser usada como um recurso didático, dentro do contexto da aula de Música esse uso instrumental precisa ser problematizado. Na sessão a seguir será discutida essa questão.

Contextualismo e essencialismo

Entre suas reflexões sobre as diferentes posturas pedagógicas adotadas no campo da educação artística, Ana Mae Barbosa (1985) menciona a existência de duas abordagens para o ensino da Arte (propostas inicialmente por Elliot Eisner): a abordagem contextualista e a abordagem essencialista. Embora esses dois termos tenham sido cunhados para definir duas “vertentes” pedagógicas para o ensino de Artes Visuais, eles também parecem válidos dentro do campo do ensino de Música.

Segundo Barbosa (1985, p. 53-56), a abordagem contextualista para o ensino da Arte é focalizada sobre as necessidades do aluno. Desse modo, o contexto cultural, social e psicológico do estudante deve ser avaliado antes da formulação das propostas de ensino. Os objetivos, conteúdos e métodos da educação devem ser estabelecidos em função das necessidades do estudante depreendidas através da observação do seu contexto.

Ainda segundo aquela autora, a abordagem contextualista enfatiza as “consequências instrumentais da arte na educação” (BARBOSA, 1985, p. 54). Para essa proposta, a Arte é vista como uma forma de desenvolver a criatividade, a percepção, a auto-realização, ou de promover o desenvolvimento de novos modelos de comportamento social, por exemplo. Cabe frisar que a abordagem contextualista é uma proposta de ensino potencialmente válida e rica, mas que também pode esconder ciladas. Essa proposta pode levar à submissão do ensino de Arte a objetivos educacionais não artísticos, escondidos por trás de “rótulos do progresso”, como afirma Barbosa (1985, p. 55), ou de uma fachada que visa divulgar os benefícios extra-artísticos do ensino de Arte, mas que oculta o empobrecimento do desenvolvimento artístico em si.

A abordagem contextualista também parece estar presente no ensino de Música e sua defesa aparece estampada em imagens como as figuras 1 e 2, discutidas acima. A educação musical aparece valorizada nestas figuras como forma de promover o desenvolvimento cerebral, ou seja, de levar a consequências que não o desenvolvimento musical. Embora esse “efeito colateral” (o desenvolvimento cerebral) do ensino de Música seja desejável e valorizado dentro da abordagem contextualista, o desenvolvimento musical dos alunos jamais deve ser deixado de

lado ou ser sobrepassado por outras formas de desenvolvimento, como o desenvolvimento da inteligência lógico-matemática, da coordenação motora, da socialização, etc. A Música não pode ser submetida a objetivos amplos da Educação sem que os objetivos propriamente musicais do ensino de Música sejam valorizados. Uma união entre Música e Educação permeada pela submissão não pode ser uma união frutífera (principalmente para o campo da Arte, que acaba prejudicada nessa equação).

Ana Mae Barbosa (1985, p. 58), contudo, ainda menciona a existência de outra abordagem para o ensino da Arte: a abordagem essencialista. Esta proposta de ensino apresenta um viés aposto ao da abordagem essencialista. Ela busca levar o aluno a desenvolver competências propriamente artísticas como a capacidade de refletir sobre a sua própria produção artística e sobre a produção da sociedade. Os adeptos da corrente essencialista costumam não assumir objetivos para o ensino da Arte que sejam objetivos amplos da Educação e que possam ser também buscados por outras áreas do conhecimento.

Parece-nos que a abordagem essencialista pode oferecer contribuições a concepções como as apresentadas nas figuras 1 e 2 por valorizar o desenvolvimento musical que só pode ser obtido por meio do ensino de Música e não por outras áreas da Educação.

Considerações finais

A abordagem contextualista, segundo o que foi abordado neste trabalho, promove um “casamento” entre Artes – ou Música – e Educação que, se não for tratado de forma crítica, pode levar a uma relação não igualitária e permeada pela submissão. Também como vimos, relações dessa natureza precisam ser questionadas porque não visam o desenvolvimento de competências de apreciação e produção artística.

É preciso, como discutíamos na introdução, que relações mais igualitárias sejam buscadas entre a Educação e a Música. Os objetivos da Educação não devem se sobrepor aos objetivos da Música, ou seja, o desenvolvimento intelectual, motor, social, não pode ser mais relevante dentro

de uma aula de música que o desenvolvimento musical. Um caminho para a busca de relações mais igualitárias, nas quais a Educação também esteja apta a reconhecer as especificidades – e a independência – da Música, pode ser a adoção de aspectos da abordagem essencialista como a valorização do desenvolvimento musical. Dentro do contexto da aula de Música, essa valorização nos parece fundamental, pois do contrário, essa forma de Arte permanecerá à serviço da Educação e não a seu lado.

Referências bibliográficas

Barbosa, Ana Mae. 1985. *Arte-educação: conflitos/acertos*. São Paulo: Max Limonad,.

_____. 2008. Dilemas da Arte/Educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez.

Bilhartz, T. D.; Bruhn, R. A.; Olson, J. E. 2000. The effect of early music training on child cognitive development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, Cambridge, vol. 20, p. 615-636.

BRASIL. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996... para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, ano CXLV, n. 159, seção 1, p.1, 19 ago. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm. Acesso em: 05/06/2012.

Ho, P.; Tsao, C. I.; Bloch, L.; Zeltzer, L. K. 2011. The impact of group drumming on social-emotional behavior in low-income children. *Evidence-Based Complementary and Alternative Medicine*, New York, vol. 2011, p. 1-14.

Kirschner, S.; Tomasello, M. 2010. Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children. *Evolution and Human Behavior*, Cambridge, vol. 31, p. 354-364.

Zachopoulou, E., Tsapakidou, A. & Vassiliki, D. (2004). The effects of a developmentally appropriate music and movement program on motor performance. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, (631-642).

O ensino de choro cantado: relato de experiência das oficinas de voz do projeto “Conhecendo o choro”

Jacqueline R. Falcheti
Universidade Federal de São Carlos
jacquelinefalcheti@gmail.com

Fernando S. Galizia
Universidade Federal de São Carlos
fernandogalizia@gmail.com

Resumo

O texto aborda o ensino de choro cantado, gênero musical brasileiro, por meio da oficina de canto do Projeto Conhecendo o Choro, realizado na Universidade Federal de São Carlos, Brasil, durante os meses de Agosto e Dezembro de 2012. Na primeira parte do texto contextualizamos o gênero Choro em seus aspectos históricos e estilísticos. Na segunda parte, explicamos as premissas centrais do projeto para, na parte seguinte, detalharmos especificamente as ações de ensino realizadas na oficina de canto do referido projeto, bem como as premissas que sustentaram estas ações. Por fim, discutimos os resultados alcançados pela oficina e pelo projeto como um todo, salientando o fato dos objetivos traçados terem sido alcançados de forma extremamente positiva.

Palavras-chave: Educação Musical, Ensino de Canto, Choro Cantado.

Abstract

The text approaches the teaching of Choro singing, a Brazilian kind of music, in the singing classes of the Getting to Know the Choro Project, which occurred at the Federal University of São Carlos from August to December 2012. In the first part of the text, we contextualize the Choro in its historic and stylistic aspects. In the second part, we explain the main premises of the project. In the following part, we detail the teaching in the singing classes, as well as the main premises

that sustain it. In the end, we discuss the results achieved in the singing classes and in all the Project, highlighting that its main objectives were achieved with success.

Keywords: Music education, Teaching of Singing, Choro Singing.

O Choro

O choro, gênero musical brasileiro nascido no Estado do Rio de Janeiro, não se define apenas como gênero, mas como uma maneira de tocar (SEVERIANO, 2008). Surgido em meados do século XIX, o choro é ainda hoje um dos gêneros representativos do Brasil, mantendo-se vivo na cultura através de músicos que relembram peças tradicionais, mas também criam novas representações, com novas instrumentações, arranjos e realizando composições de choro contemporâneas. Para Cazes (1998), o choro é formado por: reminiscências de danças europeias - principalmente a polca - somadas aos “sotaques” do colonizador e de influências africanas, sendo que esta mistura ocorreu em vários países, originando novos outros estilos. No Brasil o choro teve como fomentadores do estilo nomes como: Joaquim Calado, Chiquinha Gonzaga, Ernesto Nazareth, Anacleto de Medeiros, Pixinguinha e muitos outros, que são referência e indicadores históricos do gênero.

Esta maneira de tocar abarca vários ritmos e um repertório variado, que além de instrumental também inclui o choro cantado. Apesar de o gênero ser mais comumente conhecido como instrumental, a voz no choro, de acordo com os primeiros registros realizados por Pinto (1978 *apud* REZENDE, 2010), já ecoava nas rodas, sendo que muitos dos chorões eram também cantores. Vale ressaltar também que muitos choros, com o decorrer do tempo, receberam letras, de formas variadas: desde letras póstumas até letras por encomendas e originais, o que resultou em muitas polêmicas acerca do estilo, mas que fizeram com que muitos cantores brasileiros consolidassem suas carreiras e também esta vertente do gênero (REZENDE, 2010).

O choro é definido como um gênero virtuosístico¹²², por suas melodias sofisticadas, harmonia abrangente, ritmos variados, e por ser também um gênero voltado para a improvisação. Para se tocar choro, exigem-se algumas habilidades técnicas musicais, o que o torna quase que exclusivo para músicos já experientes, fazendo com que se crie um misticismo acerca disso. O caso do choro cantado não é diferente, podendo inclusive ser considerado de mais difícil execução ainda, visto que muitos choros que possuem letras foram feitos para instrumentos, fazendo com que tenham facilidades técnicas para se tocar, como por exemplo, arpejos (intervalo muito utilizado nas melodias de choro), elemento de mais fácil execução para um instrumento do que para a voz humana. A dificuldade para execução dos choros é tamanha que a autora Daniela Rezende (2010), em sua dissertação de mestrado, elencou oito elementos técnicos básicos para se cantar choro: ataque e finalização, controle respiratório e apoio, ressonância vocal, emissão das vogais, emissão das consoantes nasais e não-nasais, agilidade vocal, sustentação do som e unificação dos registros.

Dentro de tais dificuldades e desafios, o presente artigo pretende relatar uma experiência de ensino realizada no projeto “Conhecendo o choro” - mais especificamente durante as oficinas de voz para iniciantes - que apresentou ao final resultados satisfatórios diante da dificuldade do gênero em questão.

O projeto "Conhecendo o choro"

O projeto “Conhecendo o choro” foi criado a partir da solicitação do Pró-Reitor de Gestão de Pessoas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), que gostaria de uma ação que propiciasse a professores, técnicos e alunos uma visão da Universidade como um espaço agradável de cultura, de trabalho em equipe e que exige respeito e compreensão do outro. A partir disso, além deste objetivo geral, o projeto tem como objetivos específicos: gerar aprendizado em

¹²² Virtuoso segundo a definição do dicionário Grove de música (1994) é: músico de habilidade técnica excepcional. A aplicação mais antiga dessa palavra à música, na Itália, podia designar um teórico ou compositor muito hábil, assim como um intérprete. A palavra foi amplamente usada por músicos italianos de todos os tipos, no norte da Europa. No final do séc. XVIII significava um músico que seguia a carreira solista, mas no séc. XIX passou aplicar-se cada vez mais a intérpretes de brilhantismo notável, especialmente Liszt e Paganini. Um sentimento de desconfiança da habilidade técnica, contraposta a outros tipos de talento musical, levou às vezes a que a palavra fosse usada de forma pejorativa.

instrumentos e voz; gerar aprendizado sobre aspectos históricos, técnicos e estéticos do gênero musical choro; e fomentar a cena musical da cidade de São Carlos, por meio das rodas de choro.

O projeto utilizou como forma de pensamento para o ensino de música a fusão de duas posturas metodológicas: a contextualista, que é voltada para a formação do indivíduo de forma global, tendo a música como ferramenta de humanização, e a essencialista, onde a música é tida como conteúdo importante a ser ensinado. Com base nesta forma de pensar a educação musical, e para alcançar os objetivos propostos, as ações planejadas giraram em torno de dois eixos: oficinas de instrumento e voz e práticas coletivas de roda de Choro. As oficinas, que ocorreram uma vez por semana durante os meses de Agosto e Dezembro, tiveram uma hora e meia de duração cada e se deram por meio do ensino coletivo heterogêneo e homogêneo¹²³. Nesse sentido, foram cinco oficinas diferentes:

- Ritmo (pandeiro);
- Violão (de seis e de sete cordas);
- Cavaquinho;
- Melodia (instrumentos melódicos diversos, como flauta, clarinete, saxofone, oboé etc.);
- Voz (canto).

As rodas de choro foram realizadas de duas formas. Ao final de cada dia de oficinas, por meia hora, foram realizadas rodas apenas com os participantes do projeto. Estes momentos de interação entre as diferentes oficinas foram fundamentais para consolidar o processo, quando os grupos se encontravam, compartilhando conhecimentos que acrescentavam mais informações às já recebidas em suas oficinas específicas. Desta forma, entendemos que utilizamos a roda de choro como uma extensão das oficinas, ou seja, não apenas como um momento de fazer artístico, mas também como um momento de aprendizado. Além destas pequenas rodas, na última sexta-feira de cada mês uma grande roda de Choro foi realizada e os alunos das oficinas, mais uma vez, se reuniam para executar os Choros trabalhados. O objetivo deste trabalho foi proporcionar a vivência da roda de choro para pessoas que nunca tinham se apresentado musicalmente, auxiliando a desmistificar a *performance* ao vivo. As rodas foram encaradas como momentos

¹²³ Nessa dinâmica, os alunos têm aulas em grupo, com instrumentos diferentes entre si, porém com algum grau de parentesco (no caso do ensino heterogêneo) ou com instrumentos iguais (no caso do ensino homogêneo).

prazerosos e de convivência social e musical pelos participantes, permitindo que atingíssemos os objetivos do projeto.

A realização do projeto ficou a cargo de uma equipe composta por dois professores da UFSCar, ligados ao curso de licenciatura em música, e cinco alunos deste curso. Dos dois professores, um ficou responsável pela coordenação de todo o projeto, enquanto o outro se dedicou mais às oficinas de melodia, por ser especializado em práticas instrumentais. Dos cinco alunos, quatro ficaram responsáveis pelas oficinas, de acordo com o seu interesse de especialização dentro da educação musical, enquanto um ficou responsável pela produção das rodas de choro.

As oficinas de canto

A oficina de canto foi formada por sete alunos e utilizou os seguintes recursos para realizar as atividades planejadas: sala ampla, aparelho de som, computador, teclado, violão e pandeiro. O repertório foi previamente escolhido pela professora a partir do grau de dificuldade do repertório, em razão da necessidade de alguns aspectos musicais e vocais básicos para execução dos choros cantados. As músicas escolhidas foram: *Gavião Calçudo*¹²⁴, *Lamentos*¹²⁵, *Carinhoso*¹²⁶, *Foi uma pedra que rolou*¹²⁷ e *Urubu Malandro*¹²⁸.

A classe heterogênea, formada por homens e mulheres com mais de 20 anos, com e sem conhecimento de música, impulsionou as aulas a se tornarem dinâmicas e equilibradas, para que todos pudessem compreender desde aspectos técnicos da voz, até elementos musicais teóricos e práticos, passando também por processos intuitivos, que pudessem explorar a expressão individual dos alunos. Com base nas pesquisas de Daniela Rezende (2010) acerca do choro cantado e das reflexões de Swanwick (2003) sobre o ensino de música, bem como da experiência da professora-monitora através das aulas de canto com outras professoras, foram pensadas

¹²⁴ Composição: Pixinguinha – letra: Cícero de Almeida

¹²⁵ Composição: Pixinguinha – letra: Vinicius de Moraes

¹²⁶ Composição Pixinguinha – letra: João de Barro (Braguinha)

¹²⁷ Composição e letra: Pedro Caetano

¹²⁸ Composição: Louro – letra: Braguinha

atividades que pudessem contribuir para a aprendizagem dos alunos de forma facilitada e gradativa, visto a dificuldade de execução dos choros cantados.

Para Rezende (2010), o choro cantado é um gênero interessante para o aprendizado do canto popular, por sua complexidade e amplitude, que faz com que o mesmo torne-se uma ferramenta importante para aprofundamento e profissionalização de cantores(as). A autora também destaca que, para alcançar tais objetivos é preciso domínio do instrumento vocal, bem como o estudo sistemático do gênero. Com base nestas reflexões, as aulas foram pensadas de forma sistêmica e contínua, através do ensino de técnicas para a voz.

Contudo, vale ressaltar que, mesmo que as aulas tivessem ênfase em técnicas vocais - para melhor resultado de execução dos choros – estas também foram baseadas no modelo (T)EC(L)A de Keith Swanwick (1979 *apud* Kruger e Hentschke, 2003), que busca a fluência musical. Para o autor, nos relacionamos com a música através de alguns elementos: Técnica, Execução, Composição, Literatura e Apreciação. Todos estes cinco elementos – como serão descritos abaixo - foram trabalhados durante as aulas, porém por períodos diversos, de acordo com a demanda dos alunos.

A técnica foi trabalhada através dos exercícios vocais. Através destes, a professora pôde desenvolver alguns elementos como: controle respiratório, ressonância, projeção vocal, afinação, flexibilidade vocal, entre outros. Cada canção possuía sua especificidade e, com base nisso, os exercícios foram elaborados ou pautados em estudos realizados por Goulart & Cooper (2002) e Rezende (2010).

A execução, ou *performance*, esteve sempre presente nas oficinas e puderam ser bastante trabalhadas a cada aula e durante as rodas de choro. A prática de repertório ocorria na segunda metade da aula, onde os alunos praticavam as canções primeiramente com um instrumento melódico (flauta transversal), para dar atenção às melodias dos choros que possuíam intervalos rebuscados, e, depois, com instrumentos harmônicos e rítmicos (violão e pandeiro), para que pudessem cantar a melodia e letra que tinham memorizado. Durante as primeiras aulas, os alunos praticavam o repertório cantando coletivamente em uníssono. Depois, através de um contato

maior com o repertório, foi proposto que cantassem em duplas, para que a professora pudesse observar mais atentamente cada participante, e, então, nas últimas aulas, buscou-se que cada aluno cantasse individualmente. As canções trabalhadas em sala se deram na forma de audição, através do olhar atento da professora e dos alunos. Nas rodas de choro os alunos puderam entrar em contato com manuseios do microfone, bem como puderam lidar com elementos diversos, como: público e ambientes diferenciados, domínio da ansiedade entre outros. As *performances* nas rodas de choro foram organizadas coletivamente, em trios e em duplas.

A composição foi trabalhada de forma mais sutil, através das interpretações livres de algumas canções, bem como criação coletiva de arranjos para as músicas. Já a literatura e a apreciação foram trabalhadas juntas nos primeiros momentos das aulas. Os vinte minutos iniciais de cada oficina eram reservados para audição de alguns choros e, através da audição ativa, a professora também discutia e trazia informações para os alunos sobre o gênero, a canção, os compositores e intérpretes. O objetivo era ampliar o repertório de choro dos alunos e contextualizar o gênero, bem como refinar a percepção dos mesmos para alguns aspectos vocais e interpretativos e características do estilo, instigando-os para pesquisas mais profundas acerca da voz e do choro.

Para que os alunos pudessem estudar as músicas além das aulas, foram elaborados materiais de apoio de cada canção e enviado aos alunos por e-mail. O material das canções contava com: letra, partitura e cifra no tom adequado, áudio da melodia e áudio de uma interpretação de referência.

Dificuldades e resultados

As avaliações das oficinas, bem como dos alunos, foram pautadas em gravações durante as aulas. Ao final de cada aula, a professora gravava os alunos cantando em coletivo, dupla ou individualmente, de acordo com a programação da oficina. As canções eram gravadas desde a primeira vez em que havia sido praticada e até ela ser memorizada pelo grupo. A partir daí, então, as diferentes gravações eram comparadas para que os alunos pudessem se ouvir e discutir

coletivamente sobre as dificuldades, facilidades, os erros e acertos.

Ao analisar as notas gerais dos alunos a partir destas gravações, tendo em vista o grau de dificuldade dos choros cantados e da formação da turma, podemos afirmar que os objetivos foram alcançados pelos alunos satisfatoriamente, pois notou-se um avanço desde as primeiras gravações e durante as apresentações nas rodas de choro. Os alunos mostraram segurança ao executar os choros e consciência de alguns elementos básicos para utilização da voz, bem como puderam expressar-se de forma natural e musical.

Uma das constatações feitas na oficina acerca do ensino dos choros cantados corrobora o que Rezende (2010) destacou entre as hipóteses de sua pesquisa: para se cantar choro, é preciso dominar o instrumento vocal, por ser um estilo virtuosístico e exigir a consciência de alguns aspectos vocais já citados. A turma, por ser formada por iniciantes, teve que buscar estes aspectos por meio das atividades musicais em aula, através dos exercícios gradativos de técnica e conhecimento da voz, bem como do estudo individual, junto aos materiais de apoio.

O conhecimento destes aspectos técnicos, mesmo que não aprofundados (por questão de duração das oficinas) pôde proporcionar aos alunos segurança e mais facilidade para executarem as canções, como relata um aluno, se posicionando acerca do ensino realizado na oficina de canto¹²⁹: *“aprendi um pouco sobre a origem do choro, e técnicas de canto. Mas vou continuar para aprender mais”* (Aluno 1, questionário respondido, s/p.). Outras respostas permitem assegurar que outros aspectos trabalhados nas oficinas do projeto “Conhecendo o Choro” também foram satisfatórios. Perguntados sobre as dinâmicas das oficinas, por exemplo, um aluno respondeu: *“muito boas [as dinâmicas das oficinas], conteúdo claro e professores muito bons! Por mais que o tempo seja curto (apenas um semestre), conseguimos desenvolver bem nossos conhecimentos e habilidades”* (Aluno 11, questionário respondido, s/p.).

Sobre o repertório trabalhado, as respostas dos alunos permitem concluir que foi adequado. O desafio deste item é adequar o nível de dificuldade da execução da música com o

¹²⁹ Para avaliar o projeto como um todo, foi enviado um questionário eletrônico a todos os participantes. Seu preenchimento não permitia a identificação do respondente, de modo que os alunos puderam criticar e opinar à vontade sobre diversos aspectos.

gosto estético dos alunos. Porém, de uma forma geral, acreditamos que conseguimos um equilíbrio interessante desses aspectos. Segundo um aluno, “*o repertório foi adequado considerando o nível de dificuldade das músicas, além de serem músicas muito agradáveis*” (Aluno 8, questionário respondido, s/p.).

Por fim, abrimos a possibilidade dos alunos fazerem comentários diversos sobre o projeto. Essas respostas apontam para o sucesso do mesmo, mas também a algumas questões que ainda podem ser melhoradas, tais como: horário e dia das grandes rodas; mais ações de divulgação das rodas; e maior ênfase em alguns aspectos musicais, tais como teoria musical, biografia dos compositores e técnica instrumental. Esses pontos já estão sendo modificados nas oficinas e rodas que estão sendo realizadas em 2013.

Esse projeto ajuda a preencher uma lacuna, que é a do fazer artístico cultural na Universidade. Espero mesmo que esse projeto seja mantido e, se possível, que se expanda e multiplique-se, fortalecendo e reconhecendo assim essa importante área do conhecimento humano (Aluno 5, questionário respondido, s/p.).

Referências bibliográficas

Cazes, H. (1998). *Choro: do quintal ao municipal*. São Paulo: Ed. 34.

_____ (2008). O choro cantado: Um século de muitas tentativas e poucos acertos. In *Palavra Cantada: ensaios sobre poesia música e voz*. Rio de Janeiro: 7 letras.

Goulart, D. & Cooper, M. (2002). *Por todo o canto: método de técnica vocal*. Vol. I e II. São Paulo: Tons.

Kruger, S. E. & Hentschke, L. (2003). *Ensino de Música: propostas para ensinar e agir em sala*

de aula. Hentschke, L & Del Bem, L. (Eds). São Paulo: Moderna.

Sadie, S. (1994). *Dicionário Grove de música: edição concisa*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

Severiano, J.. (2008). *Uma história da música popular brasileira: das origens à modernidade*.
São Paulo: Ed. 34.

Swanwick, K. (2003). *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna.

Rezende-Ferraz, D. S. de (2010). *A voz e o Choro: Aspectos técnicos vocais e o repertório de choro cantado como ferramenta de estudo no canto popular*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Estado Rio de Janeiro.

O festival de música estudantil como fator mobilizador da prática musical escolar

Vania Malagutti Fialho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Universidade Estadual de Maringá
vaniamalagutti@hotmail.com

Resumo

Neste texto abordo o Festival de Música Estudantil como um fator mobilizador da prática musical escolar. Apresento um recorte do texto de qualificação do doutorado em música/educação musical, que trata de uma pesquisa que tem como campo de estudo o Festival de Música Estudantil de Guarulhos. Nesse texto trago inicialmente de que perspectiva o Festival de Música de Guarulhos é tomado, abordando o campo da Educação Musical. Em seguida, apresento três situações que indicam o impacto do Festival na mobilização musical escolar. Finalizo, discutindo as situações apresentadas, argumentando que o Festival estudado é uma política pública que pode abarcar, promover e mobilizar a prática musical escolar.

Palavras-chaves: Festival de Música, música na escola, juventude.

Abstract

In this paper I discuss the Student Music Festival as a mobilizing factor of school musical practice. Present an outline of the text of the doctoral qualification in music/music education, which is a research whose field of study Student Music Festival of Guarulhos. In this text initially bring the perspective the Music Festival of Guarulhos is taken, covering the field of Music Education. Then present three situations that indicate the impact of the Festival in mobilizing school musical. I conclude by discussing the situations presented, arguing that the Festival studied is a public policy that can embrace, promote and mobilize the school musical practice.

Keywords: Music Festival, Music in school, youth.

Introdução

Neste texto abordo o Festival de Música Estudantil como um fator mobilizador da prática musical escolar. Apresento um recorte do texto de qualificação do doutorado¹³⁰ em música/educação musical, que trata de uma pesquisa que tem como campo de estudo o Festival de Música Estudantil de Guarulhos¹³¹.

Os Festivais de Músicas Estudantis são eventos que tem como foco as produções musicais de estudantes. Comumente são realizados pelos setores que envolvem a Educação, tais como Secretarias de Cultura e/ou de Educação, e/ou, instituições de ensino públicas ou privadas dos diferentes níveis da Educação Básica e/ou Ensino Superior. O Festival de Música Estudantil de Guarulhos possui caráter competitivo e é organizado pela Secretaria de Cultura do município. Esse evento envolve professores e gestores escolar, gestores municipais e especialmente alunos das séries finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior. O evento contou com a parceria das Diretorias de Ensino, órgãos ligados à Secretaria de Educação do Estado de São de Paulo, aos quais as escolas estaduais estão vinculadas.

Para participar, os candidatos deveriam seguir as exigências do edital do evento, que em linhas gerais consistiram – na edição de 2011 – de os participantes terem idade mínima de 14 anos, composição musical própria, apresentarem documentos que comprovavam a autorização dos pais e da escola. O processo para participação se deu por meio de inscrições na Secretaria de Cultura, com o preenchimento da ficha de inscrição, apresentação de documentos comprobatórios e letra e gravação da música a ser apresentada. A premiação da edição de 2011 foi a gravação de um CD com as dez primeiras músicas e a gravação de um clipe para a música vencedora. Nessa edição o evento recebeu vinte e três inscrições.

Esse Festival envolveu: os músicos estudantes, a instituição de ensino, a família (no caso dos candidatos menores de 18 anos a família precisa estar a par de todo o processo, autorizando e acompanhando a participação do estudante) e o poder público municipal. Nesse complexo, a

¹³⁰ A pesquisa de doutorado está sob a orientação da Profa Dra Jusarama Souza do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

¹³¹ Guarulhos é uma cidade da região metropolitana de São Paulo – SP, que possui cerca de 1.300.000 habitantes. É maior cidade não capital do Brasil.

pesquisa busca investigar como o Festival abarca, promove e mobiliza as práticas musico-sociais dos envolvidos. Ou seja, que práticas musicais juvenis de outros contextos aparecem no evento? Como elas aparecem? Que ações musico-pedagógicas o Festival pode mobilizar nos participantes? Como isso ocorre?

Interessei-me pelo Festival de Música Estudantil de Guarulhos pelo fato dele não exigir que a letra da música obedecesse a um tema proposto ou a um estilo musical determinado. Era aberto aos grupos, bandas, duplas ou solo. E, a única exigência musical era de que a música fosse uma composição própria do/s candidato/s. Além disso, a tomar esse Festival como um campo de estudo na Educação Musical se configurou como uma contribuição à reflexão sobre um tipo de evento que embora seja comum na área da música, ainda não há muitos trabalhos a respeito. No campo da Educação Musical localizei somente os estudos de Karlsen (2009, 2008, 2007) e Karlsen e Brändström (2008), que investiga o papel do “Festival do Vale do Rio Pite”, ao norte da Suécia, na identidade musical da comunidade local.

A pesquisa é orientada pela abordagem qualitativa (FOLLARI, 2008) e tem como método investigativo o estudo de caso (VENTURA, 2007; ALVES MAZZOTTI, 2006). A inserção em campo se deu entre os meses de outubro de 2011 e junho de 2012. Os dados construídos por meio do trabalho de campo constituem-se em: 1) registros fotográficos e em audiovisual das eliminatórias e a final do festival de 2011; 2) entrevistas semi-estruturadas com nove grupos participantes do Festival, a equipe pedagógica das escolas participantes, e a equipe organizadora do evento – incluindo as pessoas da Secretaria de Cultura da Prefeitura de Guarulhos e as pessoas ligadas a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo; e, 3) documentos e reportagens relativas ao Festival.

O campo da educação musical e os festivais de músicas estudantis

O Festival de Música Estudantil de Guarulhos é entendido nessa pesquisa a partir dos argumentos, valores e crenças da Educação Musical. Por Educação Musical entende-se o campo de conhecimento que foca os processos de ensino e/ou aprendizagem da música. Esses processos

ocorrem em diferentes espaços, de diferentes formas (KRAEMER, 2000; SOUZA, 2001; SOUZA, 2009). Na contemporaneidade esses espaços e formas tem se multiplicado. Primeiro porque há maior quantidade de ações e maneiras de se fazer música, e, segundo porque a construção epistemológica da Educação Musical enquanto área de conhecimento é contínua e avança na medida em que há modificações e transformações socioculturais – compreendendo os diversos espaços e maneiras de fazer música também desencadeia formas diferentes de ensino e aprendizagem da música.

As transformações socioculturais – e em consequência as transformações no campo da Educação Musical – estão imbricadas com um complexo social que envolve diversos fatores como as práticas sociais, culturais e os aspectos políticos, numa relação dialética que tem como fronteiras o tempo e o espaço em que ocorrem. Focalizo o Festival de Música considerando esses aspectos e o pressuposto de que sua dinâmica e funcionamento potencializam aprendizagens musicais para os envolvidos – participantes, organizadores, público. Entendo-o e tomo-o aqui como uma instituição cultural – não no sentido jurídico, mas no sentido funcional, como uma instância que pode congrega e remodelar práticas culturais no âmbito da música. Ou seja, como um espaço que promove a prática sócio-musical dos seus participantes.

Em outras palavras, enquanto algo que institui um regulamento próprio e sistematiza o local para a apresentação das músicas e diversos outros códigos que vem acoplado a sua organização, ele – o Festival – institui uma maneira de aproximação da Secretaria de Cultura (que o promove), da Escola (enquanto instituição de ensino) e do público (que também é formado pela “escola”, que assisti às apresentações musicais e mais tarde ouvintes dos produtos do Festival, CD e clipe) com a música produzida por jovens estudantes. Essa aproximação exige também um movimento dos músicos, jovens estudantes, para com o Festival, e para com a Escola e o público. A aproximação não é um movimento unilateral, ao contrário, torna-se multilateral. Exige também que a Escola se aproxime de seus alunos, da Secretaria de Cultura/Festival, do público. E isso ocorre também com o público, que se aproxima do complexo que o Festival desencadeia e é desencadeado.

A mobilização musical na escola: três situações distintas

O Festival de Música Estudantil de Guarulhos foi divulgado por diferentes meios: sites, e-mails, cartazes, telefonemas da organização para as escolas e reuniões com a equipe pedagógica escolar. A partir do momento em que o Festival foi divulgado nas escolas, houve um movimento por parte dos professores e estudantes para participarem do evento. Aqui destaco três situações distintas que revelam o envolvimento e a mobilização gerada pelo Festival.

A primeira situação trata-se de uma transferência escolar mobilizada pelo evento: Yara, da Banda Serenata, transferiu-se de escola para que a banda pudesse se inscrever no evento. Essa banda era formada por estudantes de duas escolas. Uma das escolas, onde Yara estudava, informou que não sabia desse evento e, segundo a Banda, não apoiou a participação no Festival. Como um dos critérios do edital era de que no mínimo de 50% dos integrantes da banda deveriam ser da mesma escola, eles não podiam representar a outra escola, a Jurema III. Isso levou Yara solicitar a transferência de escola, de modo que com sua mudança 50% dos integrantes do grupo estariam na Escola Estadual Jurema III, onde tinham o apoio para a inscrição no evento. Na entrevista com o prof. Fernando ele conta sobre esse processo:

Tive que transferir alguns alunos de lá pra cá, aí a maioria dos alunos ficou sendo dessa escola, e a gente se enquadrando dentro do perfil que exigia o edital deles. [...] Porque a nossa escola teria mais de 50%, mais de 50% e eu e poderia tá correndo atrás, né, participando das reuniões... Indo atrás dos meninos. (Prof. Fernando, vice-diretor da Escola Estadual Jurema III)

A segunda situação refere-se a Michel, um aluno do Ensino Médio da Escola Estadual Bruno Aguiar, que começou a estudar música com o intuito de participar do evento. Ele conta:

Michel: O prof. Nelson veio com essa ideia de Festival e aí eu comecei a me dedicar. Arranjei um jeito de comprar um violão pra mim, comecei a fazer aula. Fiz dois meses de aula de violão e aí comecei a tentar a tirar cifras e compor uma música. A música não ficou tão boa assim, mas tentei.

Vania: isso especificamente para participar do Festival?

Michel: é, específico para o Festival. Só que daí não deu porque eu ia tocar no violão e eu só tinha 2 meses de experiência tocando.

Vania: e você continua estudando?

Michel: continuo. Agora to tirando e tocando mais músicas. Pegando na internet... pra fazer mais músicas e não ficar parado, pra participar do próximo Festival.

A fala de Michel mostra que o festival não mobilizou somente seus participantes, mas também – e talvez em maior profundidade – os candidatos a ele. Michel, um jovem estudante do Ensino Médio, noturno, conta: devido o Festival iniciou e continuou estudando música. Ele não foi classificado para representar sua Escola no Festival. Porém, o evento fez diferença em sua vida musical. Muitos dos jovens que concorreram no evento certamente continuariam tocando e cantando, mesmo que o evento não tivesse sido promovido. Porém, para esse jovem, o evento configurou-se num divisor de águas, dando a ele a disposição de “arranjar um jeito” de comprar um violão e estudar música.

Esse depoimento mostra como o Festival pode contribuir para iniciativas musicais, despertando os jovens para a prática musical. O evento alavancou o desejo de Michel de ser músico e otimizou aquele momento para essa experiência: “eu sempre tive gosto. Sempre. Aí experimentei. Diziam que eu tinha voz bonita e aí fui tentando... aí acabei me incentivando e aprendendo mais e mais”. Isso o levou a tentar “participar do Festival”. Ele conta: “cheguei a gravar. Foi uma experiência legal. Nunca tinha gravado assim, né, pra gravar em mp3. Mas não deu porque não tinha dupla pra cantar comigo. Aí não ficou muito bom não” (Michel, Escola Estadual Hugo Aguiar).

A terceira situação que trago refere-se à mobilização dos professores e alunos com relação a aquisição dos instrumentos musicais para a apresentação do grupo no Festival. Nessa tarefa houve o envolvimento dos alunos, das famílias, dos professores e a criatividade na hora de improvisar um instrumento, como conta Vivian:

Vivian: (...) Nossa backing tocou com um chocalho de todinho¹³²...

Profa Denise: Ela ficou conhecida...

Vivian: Ficou conhecida... Nosso instrumento, o carrilhão que a Denise comprou chegou no dia do Festival, na passagem de som. O Cajon a gente teve que comprar pro Festival, pra fazer a percussão... Ele [aponta para o Oziel] tirou do bolso dele.

Oziel: Meu irmão patrocinou...

Profa Denise: (...) Aqui na escola, verba direcionada pra esse tipo de coisa não é de um dia pro outro que a gente consegue. E eu me senti tão envolvida também que eu fiz questão de tá ajudando. Na questão do carrilhão, não foi com verba da escola, ne... eu corri atrás, fui ver direitinho... Mas valeu a pena. Isso pra mim foi muito bom.

O apoio dos professores mostrou o envolvimento dos mesmos para com o Festival. Na Escola Estadual Hugo de Aguiar a diretora Silvana conta que pediu emprestado os pratos da bateria do marido de uma professora da escola: “eles não tinham, faltava o prato... por falta de dinheiro. Aí ele emprestou”.

Discutindo as situações apresentadas

Nesse recorte da pesquisa, que trago essas situações que foram geradas a partir do Festival de Música Estudantil, os dados indicam que a partir do evento houve um canal de comunicação entre a escola e seus alunos. Nessa comunicação a movimentação da equipe escolar esteve entrelaçada com a movimentação dos alunos – ambas mobilizadas pelo evento. Em outras palavras, na medida em que um aluno fazia um movimento para participar do evento era necessário ter o apoio e a ação da escola, por meio de seus professores. Isso fica claro na situação de transferência da aluna Yara de uma escola para outra. Não seria possível a participação da Banda Serenata se não houvesse o empenho do professor que a apoiou e trabalhou no processo. O mesmo ocorre no sentido contrário. O envolvimento do prof. Nelson na divulgação do Festival levou Michel a iniciar seus estudos musicais para participar do evento. Embora o aluno não tenha

¹³² Refere-se à embalagem do achocolatado Toddy, com enchimento de grãos como arroz e feijão.

sido selecionado para o Festival, ele começou e continuou seus estudos musicais, mobilizado pelo evento. Na terceira situação relatada, a mobilização para a aquisição de instrumentos musicais, envolveu não somente os alunos e a profa Denise, mas também o entorno familiar, que contribuiu financeiramente para a compra de instrumento.

Essas situações, dentre tantas outras que a pesquisa tem revelado, sinalizam que um Festival de Música pode se caracterizar como um elemento que desencadeia uma trama mobilizadora de ações para a música dentro da escola. Essa trama é um complexo entre alunos e professores, onde um move o outro. Além disso, as ações extrapolam o ambiente escolar e abrange também as famílias – como foi o caso da aquisição de instrumentos de Vivian e Banda, onde o irmão de um dos integrantes “patrocinou” a compra do Cajon.

Esse movimento indica a importância de políticas públicas educacionais que tenham como protagonistas o estudante e a equipe pedagógica escolar. O fato do Festival de Música Estudantil de Guarulhos não restringir a participação de um ou outro estilo musical indica um entendimento ampla das estéticas musicais, respeitando-as nas suas diversas manifestações. Isso faz com que todas as formas e maneiras de expressão sonora presentes na escola possam ser contempladas pelo evento. Assim, o Festival, move a Escola a olhar e valorizar a produção musical de seus alunos. Isso impacta também a prática musical dos estudantes, que começam a receber apoio e condições de promover e modificar sua performance. Dessa forma, o evento provoca a instituição de ensino e os músicos estudantes, mobilizando-os, criando assim, um espaço dialógico onde uma instancia movimenta a outra. Ou seja, o Festival de Música Estudantil de Guarulhos pode abarcar, promover e mobilizar práticas musico-sociais escolares, movimentando professores e jovens estudantes.

Referências bibliográficas

Alves Mazzotti, A. J. (2006, set./dez). Usos e abusos do estudo de caso. *Cadernos de Pesquisa*, 36(129), 637-651

- Follari, R. A. (2008). Problemas em torno da pesquisa qualitativa. In Bianchetti, L. & Meksenas, P., *A trama do conhecimento*, (73-94). Campinas: Papirus.
- Karlsen, S. (2007). *The music festival as an arena for learning: Festspel i Pite Älvdal and matters of identity*. Doctoral Thesis, Luleå University of Technology. Disponível em <http://epubl.ltu.se/1402-1544/2007/60/LTU-DT-0760-SE.pdf>.
- _____ (2008). *Barents festivals and the development of local identity*. University press, Luleå University of Technology. Disponível em <http://epubl.ltu.se/1103-6907/2008/01/LTU-MOP-0801-SE.pdf>
- _____ (2009). Learning through music festivals. *International Journal of Community Music*, 2(2/3), 129–141.
- Karlsen, S. & Brändström, S. (2008). Exploring the music festival as a music educational project. *International Journal of Music Education*, 26(4), 363–373.
- Kraemer, R-D. (2000, abr./nov.). *Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical*. (J. Souza, Trad.). *Em Pauta*, 11(16/17), 50-75.
- Ventura, M. M. (2007, set./out.). O estudo de caso como modalidade de pesquisa. *Revista SOCERJ*, 20(5), 383-386.
- Souza, J. (2001). Educação musical: um campo dividido, multiplicado, modificado. In *Anais do XIII Encontro Anual da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Música*, 1, 16-18. Belo Horizonte, ANPPOM.

O grupo de pesquisa em música ubíqua e as perspectivas de trabalho em composição e novas tecnologias da informação e comunicação no campo da educação musical

Maria Helena de Lima
Colégio de Aplicação / Universidade Federal do Rio Grande do Sul
helena.lima@ufrgs.br

Damián Keller
Universidade Federal do Acre
dkeller@ccrma.stanford.edu

Marcelo Pimenta
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
mpimenta@inf.ufrgs.br

Victor Lazzarini
National University of Ireland, Maynooth
victor.lazzarini@nuim.ie

Resumo

Música Ubíqua está trazendo para o foco da pesquisa a atividade de criação musical como uma das potencialidades proporcionadas pelo uso de tecnologias da informação e comunicação (TICs). Celulares, mp3 players, o compartilhamento facilitado de músicas via Internet, a abundância de *gadgets* de som e imagem proporcionam ao público geral ferramentas de criação e de manipulação de arquivos de som através de softwares livres que podem ampliar a nossa relação com o mundo sonoro, nos transformando de simples ouvintes a produtores de música. O grupo de pesquisa em música ubíqua ocupa-se com questões relacionadas ao fenômeno ubíquo, enfatizando o aspecto criativo da atividade musical. Dessa forma, procura refletir sobre a Música Ubíqua em seus aspectos, sociais, musicais, educacionais, contextuais.

Palavras-chave: Educação Musical, Música Ubíqua, Tecnologias da Informação e Comunicação.

Abstract

Ubiquitous Music is bringing the focus of the research activity of musical creation as one of the potential offered by the use of information and communication technologies (ICTs). Cell phones, mp3 players, facilitated the sharing of music via the Internet, the abundance of gadgets and sound provide the public with general tools for creating and manipulating sound files using free software that can expand our relationship with the world of sound, in transforming simple listeners to music producers. The research group on ubiquitous music is concerned with issues related to ubiquitous phenomenon, emphasizing the creative aspect of musical activity. Thus, attempts to reflect on Ubiquitous Music in its aspects, social, musical and educational contextual.

Keywords: Music Education, Ubiquitous Music, Information and Communication Technology.

Resumen

Música Ubicua es lo que el foco de la actividad de investigación de la creación musical como una de las posibilidades que ofrece el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Móviles, reproductores de mp3, facilitaron el intercambio de música a través de Internet, la abundancia de aparatos y sonido proporcionar al público las herramientas generales para crear y manipular archivos de sonido que utilizan software libre que pueden ampliar nuestra relación con el mundo del sonido, en la transformación de los oyentes simples para los productores de música. El grupo de investigación de la música en todas partes se ocupa de cuestiones relacionadas con fenómeno omnipresente, haciendo hincapié en el aspecto creativo de la actividad musical. Por lo tanto, los intentos de reflexionar sobre Música ubicua en sus aspectos sociales, musicales y educativas contextual.

Palabras clave: Educación Musical, Música Ubicua, Tecnologías de la Información y la Comunicación.

O Grupo de Pesquisa em Música Ubíqua foi criado em 2007 e constitui o produto de uma dinâmica cooperativa e interdisciplinar de intercâmbio que abrange três centros de pesquisa:

- Núcleo Amazônico de Pesquisa Musical - NAP, da UFAC;
- Laboratório de Computação Musical - LCM, do Instituto de Informática da UFRGS;
- Grupo de Computação Musical da USP, São Paulo.

Além destes centros, o grupo envolve a participação de vários colaboradores permanentes vinculados a instituições brasileiras e estrangeiras, incluindo o NUMUT da Universidade Federal de Uberlândia, o Colégio de Aplicação da UFRGS, as Faculdades Integradas do Espírito Santo, o NICS da Universidade de Campinas e a Universidad de la República (Uruguai), a ONG Projeto Música e Cidadania.

O grupo caracteriza-se pela a pesquisa multidisciplinar, sendo formado atualmente por pesquisadores das áreas de Composição, Computação, Educação.

Computação Ubíqua (UbiComp) e Música Ubíqua:

Metodologicamente, a pesquisa em Música Ubíqua está relacionada à fusão computação-ambiente proposta por Mark Weiser (1991), que motivou o desenvolvimento da **Computação Ubíqua** (UbiComp), ou **computação pervasiva**, termo usado para descrever a disponibilidade permanente da informática no cotidiano das pessoas de forma a tornar esta interação pessoa-máquina invisível. Neste contexto, invisibilidade é utilizada no sentido da tecnologia fazer parte do dia a dia e dos tipos e formas de relações que as pessoas estão estabelecendo com os meios tecnológicos.

Já a Música Ubíqua (Musubi ou UbiMus), vem sendo definida como o resultado da conjunção de sistemas que permitem atividades musicais, utilizando múltiplas interfaces para a manipulação de dados musicais, viabilizando o acesso simultâneo de múltiplos usuários, num contexto ubíquo, envolvendo tecnologias de sistemas distribuídos, computação móvel, sistemas cooperativos e tecnologia assistiva (KELLER et al., 2009).

Durante o primeiro encontro do Grupo de Pesquisa em Música Ubíqua, promovido pelo grupo em agosto de 2010 em Florianópolis e dada a característica multidisciplinar e diversidade de visões existentes no grupo, considera-se que o conceito de Música Ubíqua ainda está em fase de elaboração, no entanto, dentro do grupo existem convergências em torno do estudo de atividades musicais em contexto ubíquo, abrangendo os eixos de Composição, Performance, Interação humano-computador, Educação.

Alguns aspectos foram levantados sobre a definição do conceito de música ubíqua:

- Discussão do conceito de ubiqüidade, desassociando-o do uso coloquial de “onipresença” e relacionando-o mais com a questão da “necessidade” em relação à infra-estrutura computacional - “presente quando/sempre que necessário”;
- O conceito de música ubíqua não precisaria carregar o peso das concepções anteriores do que é música, composição e execução musical. Ao evitar a separação entre compositor, intérprete e público, a música ubíqua pode ampliar as possibilidades no trabalho com leigos;
- A concepção de música ubíqua enquanto fenômeno relacionado à computação ubíqua “*everywhere, everywhen, by everyone*”;
- A pesquisa em música ubíqua deve incluir aspectos do bem-estar humano e não somente aplicações artísticas ou tecnológicas;
- Muito além do aspecto performático, ou performance musical, os conceitos de interação, iteração e cooperação devem estar presentes no estudo das atividades musicais ubíquas;
- A utilização da rede nas atividades musicais visa não apenas o uso da estrutura física, mas a aplicação do conceito de rede.

O grupo também levanta a questão de que embora vários trabalhos já estejam sendo realizados há algum tempo em *mobile music* (música feita com dispositivos portáteis - GAYE et al., 2006), até 2008 não existia nenhuma proposta conceitual e metodológica em música ubíqua. E, embora o termo já tenha sido utilizado anteriormente na literatura (HOLMQUIST e TANAKA, 2005), o conceito não fora formalmente definido em termos multidisciplinares, e, portanto, aspectos humanos, sociais e educacionais ainda não estavam sendo considerados.

Tendo ciência da importância destes aspectos e da necessidade de concepções metodológicas que abarquem estas questões, o grupo de Pesquisa em Música Ubíqua, decidiu por enfocar a conceituação abrangente da Música Ubíqua como um dos objetivos de pesquisa.

Objetivos da pesquisa em música ubíqua

O grupo de pesquisa realiza desde 2010 encontros no formato de workshops pelo Brasil, como o I Workshop em Música Ubíqua em Florianópolis, no Colégio de Aplicação da UFSC. Posteriormente em 2011, com o II Workshop em Música Ubíqua em Vitória, durante o 13º SBCM – feito em paralelo ao Simpósio Brasileiro de Computação Musical. Em 2012 o III Workshop em Música Ubíqua ocorrido na USP em São Paulo, e o IV Workshop em Música Ubíqua a se realizar em dezembro de 2013 na UFRGS em Porto Alegre. Durante esses eventos além das comunicações, relatos das pesquisas que estão sendo realizadas abordando o tema, são oferecidos também oficinas educacionais na área de composição Musical e Tecnologias da Informação e Comunicação.

O grupo vem definindo ao longo de seus encontros presenciais e discussões pela WEB, alguns objetivos de focos de pesquisa em convergência com as necessidades específicas das metodologias de trabalho:

- Ampliar a base de usuários, eliminando a necessidade de conhecimentos técnicos em música, de habilidades refinadas na manipulação de ferramentas pouco intuitivas e de orçamentos proibitivos para a estruturação de ambientes de produção musical;
- Dar suporte para a criação musical - onde se faz e como se pensa a música - através do reaproveitamento de uma variedade de dispositivos cotidianos não desenvolvidos originalmente para fins musicais, mas amplamente acessíveis (celulares, controles de videogames);
- Ampliar a investigação sobre ecocomposição - *ecocomposition* e composição cooperativa a contextos ubíquos;
- Realizar aplicações e investigar implicações sociais da música ubíqua nos campos educacionais e nas atividades cotidianas;

- Elaborar procedimentos metodológicos para viabilizar a pesquisa em música ubíqua.

Uma das propostas do grupo consiste na discussão sobre a construção de um conceito de Música ubíqua que contemple tanto as questões musicais quanto as implicações extra musicais decorrentes de suas práticas, definidas a princípio em termos tecnológicos e humanos (abrangendo aspectos artísticos, sociais e educacionais).

Algumas questões abordadas incluem aspectos tecnológicos, sociais e artísticos, como:

- Como coordenar (no espaço-tempo) uma grande diversidade de usuários, dispositivos e processos que não são pré-estabelecidos ou permanentes?
- O que acontece ao juntar muita gente colaborando de diferentes formas em um projeto de criação?
- Como fazer para compartilhar “idéias” e não somente sons?
- Qual é a diferença entre um usuário leigo e um músico fazendo música? É possível dar suporte para os dois sem limitar a criatividade?
- Que tipos de implicações sociais, educacionais, artísticas podem ser reconhecidas e estar associadas às ações e pesquisas em música ubíqua?

Dentro das ações do grupo de Pesquisa, destacamos as experiências e aplicações educacionais.

A Música Ubíqua e suas aplicações educacionais: Das paisagens sonoras à ecocomposição, experiências e perspectivas emergentes de trabalho de composição

Uma das metas do grupo constitui a aplicação no campo educacional do conceito de Música Ubíqua relacionada à criação sonora, composição e Ecocomposição.

Uma série de intervenções, experiências e aplicações educacionais, em formato de oficinas, e desde 2012 na forma de disciplina curricular “Música Ubíqua” oferecida para o Ensino Médio do Colégio de Aplicação da UFRGS, tem sido realizadas, envolvendo alunos no ensino fundamental

e médio, além de professores (de várias áreas, não apenas da música) (LIMA; BEYER; FLORES; 2009 e 2010; LIMA, 2013).

Nestas experiências são abordados três tipos de atividades:

- Composições coletivas a distancia utilização de novas tecnologias e internet no trabalho composicional;
- Composição de Paisagens Sonoras;
- Ecocomposição.

As experiências educacionais centram-se nos aspectos da criação sonora, da composição e das possibilidades do uso de tecnologias cotidianas para estes fins.

Embora as oficinas abordem o uso de tecnologia na criação musical, ressalta-se que o que está sendo avaliado neste caso é a experiência criativa como um todo e não a ferramenta em si. As intervenções educacionais são divididas em sua dinâmica em dois momentos:

1º. Lo-tech (sem utilização de recursos tecnológicos): realização das atividades de: "limpeza de ouvidos" e "Paisagem Sonora" propostas pelo compositor e pesquisador Murray Schafer (1991). **Paisagens sonoras:** Nas décadas de sessenta e setenta e a partir da década de oitenta no Brasil, a proposta de composição desenvolvida pelo compositor Murray Schafer destacou-se pela integração do som ambiental na educação musical. Schafer propôs através do *soundscape*, "*paisagem sonora*" um trabalho educacional focado na percepção e na criação musical. Trazendo elementos para reflexão relacionados aos ambientes sonoros, a poluição sonora, e no som como objeto passível de estabelecimento de relações criativas, criadoras, Schafer propôs perceber as paisagens sonoras cotidianas e criar nossas *próprias paisagens*;

2º. High-tech (utilização de recursos tecnológico): proposta de Ecocomposição" e "Música Ubíqua" do compositor e pesquisador Damián Keller (2000, KELLER e CAPASSO, 2006). **Ecocomposição:** A ecocomposição, proposta desenvolvida pelo compositor Damián Keller, dá um passo adiante na concepção de paisagem sonora e interação com o ambiente, abordando aspectos como a modificação/tratamento e recriação da paleta de sons disponíveis

no cotidiano. Associando estas possibilidades à atividades em Música Ubíqua as potenciais interações proporcionadas pelo uso de tecnologias da informação e comunicação (TICs) são definidas duas áreas de trabalho: interações sociais entre agentes e objetos.

Além da percepção e da reflexão sobre nossos ambientes sonoros cotidianos, as oficinas têm como objetivo ao propor que os participantes realizem suas próprias intervenções e experiências criativas partindo da idéias de que somos não apenas receptores de som, mas também co-autores de nossos próprios ambientes sonoros (*Paisagem Sonora*), e que esses mesmos podem se apropriar das novas ferramentas tecnológicas disponíveis, explorar as possibilidades de intervenção sonora que estas nos possibilitam (manusear e explorar possibilidades de tecnologias e mídias cotidianas: *gadgets*, computador, celulares, mp3players, softwares livres de som e imagem, formatos de arquivo de som: MP3, MP4, WAV), e que com essas mesmas ferramentas realizem suas próprias composições musicais inspiradas em seu cotidiano (*Ecocomposição*), que sejam mediadores de possíveis intervenções entre as Tecnologias da Informação e Comunicação e as atividades criativas compartilhadas.

Durante a dinâmica das intervenções educacionais são também discutidos os conceitos relacionados a tecnologias, mídias cotidianas, som, música, ubiquidade computacional e musical

Palavras finais

A partir da concepção de Música Ubíqua, objetivamos compreender como potencialmente o público está apropriando-se das novas ferramentas tecnológicas para criar/compor/modificar suas próprias trilhas sonoras, dentro do seu nicho ecológico sonoro. Desde esta perspectiva estamos desenvolvendo técnicas que permitem fundamentar os trabalhos em educação musical que enfatizando a importância do processo criativo e composicional na educação musical e o aproveitamento da infra-estrutura tecnológica existente.

O trabalho de pesquisa em Música Ubíqua constitui um campo novo e fértil e congrega várias áreas de atuação. Acreditamos que este campo tem muito a proporcionar para a Educação Musical. Este é apenas o começo.

Referências bibliográficas

- Holmquist, L. E. & Tanaka, A. (2005). Ubiquitous Music: how are sharing, copyright, and really cool technology changing the roles of the artist and the audience? Los Angeles: SIGGRAPH.
- Keller, D. et al. (2009). Música Ubíqua: Conceito e Motivação. In 19º Congresso da ANPPOM. *Anais*, 539-542.
- Keller, D. (2000). Compositional Processes from an Ecological Perspective. *Leonardo Music Journal*, 10, 55-60.
- Keller, D. & Truax, B. (1998). Ecologically Based Granular Synthesis. In *Proc. ICMC '98, ICMA, Ann Arbor, II*.
- Keller, D. & Capasso. (2006). A New Concepts and Techniques in Eco-composition, Organised Sound. *Cambridge University Press*, 11(1), 55-62.
- Krogh, J. (1998, jan./feb.). Computers in Music Education. *Music & Computers*, 18-34.
- Lima, M. H. de. (2013). *Dísporas Mentais e Mentis Diáspóricas: Emergência, Novas Tecnologias, Música, Educação*. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Lima, M. H., Beyer, E. & Flores, L. V. (2009). Música e Novas Tecnologias no contexto escolar: reflexões, perspectivas e aspectos a serem considerados no trabalho educacional musical com NT. In *Anais do XIX Congresso da ANPPOM*, 88-90.

Lima, M. H., Beyer, E. & Flores, L. (n.d.). *A Disciplina “Música e Mídia” no Ensino Médio como experiência investigativa da inclusão curricular de Novas Tecnologias em aulas de Música*. RENOTE/ CINTED. Disponível em http://www.cinted.ufrgs.br/renote/out2009CAEF/art_apre/A_Maria.pdf

Lima, M. H. & Beyer, E. (2010). An experience in musical education and new Technologies in school context with Brazilian young people: Reflections and perspectives. In *Music education policy and implementation: culture and technology*, 74-79. Proceedings of the 15th International Seminar of the Policy Commission on Culture, Education and Media. Kaifeng/China: ISME.

Schafer, M. (1991). *O ouvido pensante*. São Paulo: Editora UNESP.

Weiser, M. (1991, september). The Computer for the Twenty-First Century. *Scientific American*, 94-10.

O grupo FAPEM: formação, ação e pesquisa em educação musical

Cláudia Ribeiro Bellochio
Universidade Federal de Santa Maria
claubell@terra.com.br

Luciane Wilke Freitas Garbosa
Universidade Federal de Santa Maria
l.wilke@hotmail.com

Resumo

O artigo apresenta o grupo de estudos FAPEM: Formação, ação e pesquisa em educação musical (CNPq), o qual é vinculado ao Laboratório de Educação Musical (LEM/CE), à linha Educação e Artes do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul/Brasil. O objetivo deste artigo é apresentar o FAPEM enquanto *grupo/lócus/espaco/território* de pesquisa que se articula às áreas de Educação e Artes, bem como as pesquisas produzidas nos últimos três anos e suas contribuições para o contexto brasileiro. A apresentação das investigações realizadas entre 2010 e 2013 demarca pesquisas produzidas pelo FAPEM a partir de três linhas, cuja trajetória assinala 10 anos de trabalho.

Palavras-chave: Educação Musical, pesquisa, FAPEM.

Abstract

This article presents the FAPEM group: Formation, Action and Research in Musical Education (CNPq directory), which is linked to the Musical Education Laboratory (LEM/CE), and to the Education and Arts research line of the Post-Graduate Program in Education of Federal University of Santa Maria/Brazil, emphasizing the development of research in musical education. The objective of this paper is to present FAPEM as a *group/locus/space/territory* of research which is coordinated with the Education and Arts field, as well as to present the research produced in the last three years and its contributions to the Brazilian context. The presentation of

the investigations conducted between 2010 and 2013 encompasses research produced by FAPEM through three research lines, whose development mark ten years of work.

Keywords: Musical Education, research, FAPEM.

O grupo “FAPEM: formação, ação e pesquisa em educação musical”, cadastrado na plataforma do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), agência do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), iniciou suas pesquisas no ano de 2002, vinculado à linha Educação e Artes, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e ao Laboratório de Educação Musical (LEM), do Centro de Educação (CE), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no Rio Grande do Sul - Brasil.

Compreende-se a educação musical como subárea da Música, em interface com a educação, que trata das “[...] relações entre as pessoa(s) e as música(s) sob os aspectos de apropriação e de transmissão” (KRAEMER, 2000, p.51). Nesta perspectiva, as pesquisas em torno da educação musical no Brasil têm crescido nos últimos vinte anos, o que é visível em Congressos da área (ABEM e ANPPOM) e no crescimento do número de publicações. Contribuindo para o desenvolvimento da área, o FAPEM constitui-se como *grupo/lócus/espaco/território* de pesquisa que congrega doutores, mestres, mestrandos, doutorandos e graduandos, e toma como central a investigação sob uma diversidade de orientações teóricas e metodológicas, em perspectivas contemporâneas e históricas. Assim, o grupo impulsiona a produção científica no contexto brasileiro, reconhecendo na diferença a possibilidade de pesquisa. O FAPEM se como assume espaço/lugar/território de grupo reconhecendo que “não basta estar junto, é preciso aprender a ver no outro, no diferente, não aquilo que não desejo em mim, mas o que pode me produzir um outro. Um outro que também tem no grupo um dispositivo para se tornar melhor”(OLIVEIRA, 2009, p. 108).

Conceitualmente, as proposições teóricas de sustentação às temáticas de pesquisa se expressam no nome do grupo e possuem como delineamentos as seguintes compreensões: *Formação* envolve o estudo, em perspectivas contemporâneas e históricas, sobre os processos de formação profissional, inicial e continuada, de especialistas e não-especialistas em música que

atuam e estão em processo de formação para atuação profissional em educação musical, escolar e não-escolar. *Ação* está vinculada às práticas educativas desenvolvidas por especialistas e não-especialistas que atuam com educação musical, envolvendo formas de apropriação e transmissão do conhecimento pedagógico-musical, bem como a produção e análise de material didático para o ensino de música, considerando-se os múltiplos espaços em que a mesma poderá existir. A ação também é tratada/abordada pelo/no grupo sob a perspectiva histórica. Como *Pesquisa*, no grupo, compreendem-se todas as formas de investigação sobre e para a educação musical.

No que tange à sua organização, o FAPEM está construído a partir de três linhas de pesquisa, as quais serão apresentadas. Ao longo de quase onze anos de pesquisas, o grupo produziu, aproximadamente, 45 trabalhos, incluindo dissertações de mestrado, teses, monografias de especialização e trabalhos de conclusão de curso, além de inúmeras pesquisas de iniciação científica apresentadas e discutidas em congressos de Educação Musical e Educação. Neste artigo serão apresentadas as produções mais recentes, envolvendo os anos de 2010 a 2013, concluídas e em andamento, e os projetos de pesquisa “guarda-chuva” (projetos agregadores) aos quais os demais trabalhos estão vinculados.

Linhas temáticas do FAPEM e pesquisas produzidas no grupo (2010 - 2013)

A linha 1, *Formação e profissionalização de professores especialistas e não-especialistas em Educação Musical* tem como objetivo estudar sobre a formação e profissionalização musical e pedagógico-musical de professores em cursos de Pedagogia e Licenciatura em Música; estudar sobre a formação profissional e a profissionalização de sujeitos que atuam com educação musical na escola básica, em escolas de música e em outros espaços educativos; estudar sobre a formação musical de professores numa perspectiva histórica.

O trabalho “Formação musical do professor unidocente: a música no curso de Pedagogia da UFSM - 1984 a 2008”, de Frankiele Oesterreich (2010), investigou a inserção da Música como componente curricular no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria, em 1984,

buscando compreender como se deu sua construção ao longo dos anos e os fatores que influenciaram sua implantação.

A pesquisa “*Lehrerseminar: formação musical do professor comunitário*” (GARBOSA, 2012) investigou a formação musical ofertada a professores ligados a contextos teuto-brasileiros, na década de 1930, em São Leopoldo - RS. A partir dos dados verificou-se que a música se constituía como conhecimento integrante da formação do futuro professor comunitário, contemplando formação musical específica e formação pedagógico-musical. Além das disciplinas de canto, violino, harmônio e teoria musical, a instituição mantinha um coral e uma orquestra, os quais eram integrados por alunos selecionados. A formação musical ofertada ao futuro professor visava a atuação em três espaços da sociedade, escolas comunitárias, igreja e grupos de canto.

Lima (2013) na pesquisa “*Ingeburg Hasenack: memórias de uma educadora musical*” buscou conhecer as práticas de ensino de música desenvolvidas pela professora, refletir sobre os docentes que fizeram parte de sua trajetória de formação, e analisar as implicações do trabalho da professora nos contextos em que atuou. Para isso, amparou-se nos estudos (auto)biográficos e na história oral de vida. A partir dos dados produzidos foi possível construir, junto à entrevistada, traços de uma trajetória intensa, amorosa e apaixonada, marcada por “práticas afetivas”, contribuindo para uma maior compreensão da carreira docente e da história da área.

A pesquisa “*Tecendo memórias, contando histórias: lembranças de iniciação musical de professores de música*” (GARBOSA, 2013), em andamento, tem como objetivo refletir sobre as memórias de iniciação musical de professores da área, no intuito de compreender como e o quê rememoram sobre sua alfabetização musical. Metodologicamente, a pesquisa se ampara nos estudos (auto)biográficos, utilizando entrevistas narrativas. A pesquisa contribui para discussões sobre os atuais processos formativos da área, bem como para reflexões oriundas das próprias narrativas e, conseqüentemente, para autoformação docente.

A pesquisa “*Formação continuada em música: reconstruindo conhecimentos musicais e pedagógico-musicais com professoras unidocentes*” (ARAÚJO, 2012) teve como objetivo investigar como se constituem e se reconstróem os conhecimentos musicais e pedagógico-

musicais de professores unidocentes, a partir de um espaço de formação continuada organizado na escola. A investigação se utilizou de grupo focal, entrevistas narrativas e das impressões da pesquisadora sobre o desenvolvimento da formação continuada das professoras. O grupo se constituiu em um espaço de trocas e aprendizagens compartilhadas, a partir do qual as professoras avançaram na compreensão da música como área de conhecimento e passaram a desenvolver práticas musicais com maior intencionalidade e segurança.

“Educação Musical e formação acadêmico-profissional na Pedagogia: sentidos, tensões e vicissitudes” (BELLOCHIO, 2011) é uma pesquisa em desenvolvimento que objetiva compreender, por meio de análise de produção bibliográfica e de entrevistas, como a relação educação musical e formação de professores não especialistas em música tem estado presente nos discursos de professores-pesquisadores vinculados ABEM. Questiona-se: O que tem sido produzido por professores-pesquisadores sobre a relação educação musical e Pedagogia? Os discursos têm se transformado, como e em quê? Os conhecimentos produzidos pelos professores-pesquisadores da educação musical consideram as produções acerca da Pedagogia e da formação de professores? Assim está se buscando mapear, problematizar e compreender as relações entre educação musical e Pedagogia, formação acadêmico-profissional de professores não especialistas em música.

Na pesquisa “Construindo conhecimentos musicais e pedagógico-musicais em grupo: experiências formativas na educação especial” Correa (2013) investigou de que forma um grupo de alunas da Educação Especial, mediado por experiências musicais e pedagógico-musicais, potencializa relações de aprendizado entre música e EE. O grupo tornou-se um espaço/lugar em que a pesquisa-formação produziu nas participantes a vontade de inovar, ir ao desconhecido, construir experiências. As aprendizagens potencializaram o conceito de uma experiência formativa em diversas direções: a diversidade-singularidade, os aspectos afetivos, o teórico-prático, as relações, a pertença, a responsabilidade, a vida no grupo.

Na mesma linha de investigação foram desenvolvidas as monografias “Uma história a duas vozes: memórias de iniciação musical da professora Mônica Pinz Alves” (ANEZI, 2012); “O ensino de flauta transversa no RS: formação e práticas de professores de flauta transversa de

nível superior” (STRÖHER, 2011); e a pesquisa “Educação Musical e unicodência: sentidos e tensões na escola” (DALLABRIDA, 2012).

Na linha 2, *Práticas acadêmicas, escolares e não escolares, em educação musical*, são produzidos estudos que tematizam as práticas de formação acadêmica e suas relações com o trabalho desenvolvido pelo professor, quando no exercício profissional.

A pesquisa “Representações Sociais acerca do estágio supervisionado em música: um estudo na formação inicial de licenciandos em música da UFSM/RS” (BELLOCHIO, 2011) investigou as representações sociais sobre o estágio supervisionado em música na escola de educação básica, a partir da visão de licenciandos em formação inicial do curso de Música da UFSM, em diferentes etapas da graduação. O conhecimento das representações possibilitou o conhecimento e a análise das ideias, valores e práticas dos licenciandos em relação ao estágio e proporcionou a compreensão de processos de gênese e transformações de suas representações sobre este componente curricular. As representações dos estagiários vão sendo modificadas ao longo da formação acadêmico-profissional e o aspecto central das representações expressa a positividade de ser bom professor.

“A música na docência de educadoras especiais: um estudo em Santa Maria/RS” (MORALES, 2010) objetivou verificar como educadoras especiais utilizam música com seus alunos com necessidades educacionais especiais, em salas de recursos. Participaram da pesquisa seis professoras/educadoras especiais de uma escola estadual pública de educação básica. A pesquisa apontou que as educadoras especiais fazem música em suas práticas de docência escolar, muitas sem a pretensão de estar ensinando música. Outras com medo de estar fazendo “errado”. Algumas propiciando aos alunos o contato com a música. Em suas docências a música acontece, mesmo que por pouco tempo. Cada uma, a sua maneira, e com as possibilidades que encontram nas escolas em que atuam.

A pesquisa de Werle (2010), “A música no estágio supervisionado: uma pesquisa com estagiárias da Pedagogia” teve como objetivo refletir sobre a educação musical no contexto do

estágio curricular da Pedagogia (UFSM), compreendendo como as alunas concebem, organizam e potencializam a educação musical no processo de construção da unicdocência.

Na pesquisa “Música no ensino fundamental: a Lei 11.769/2008 e a situação de escolas municipais em Santa Maria/RS” (2011), Ahmad pesquisou a presença/ausência da educação musical, em escolas públicas municipais de anos iniciais da Educação Básica, na região central, de Santa Maria/RS e como a Lei Federal 11.769//2008 está sendo concebida. A pesquisa foi um survey com coordenadores pedagógicos de escolas municipais. Concluiu que apesar da Música estar presente nestes espaços está ausente das práticas educativas sequenciais, o que vem ocorrendo há muito tempo e em várias realidades. Aponta a urgência de recursos materiais, físicos e profissionais pela Rede Municipal de Ensino para que se possa de fato e de direito se ter o ensino de Música nas escolas básicas em Santa Maria/RS, a partir da lei 11.768/2008.

Spanavello (2011) na pesquisa “Educação musical e educação infantil: um estudo com pedagogas” objetivou compreender como pedagogas de uma escola no município de Santa Maria (RS) concebem a educação musical na educação infantil e como interagem com as atividades desenvolvidas por acadêmicos do Curso de Licenciatura em Música que realizam estágios em suas turmas. Os resultados apontam que as professoras dessa instituição compreendem a música para além do lazer, entretenimento ou aprendizagem de outros conhecimentos.

“Construindo a docência com a flauta-doce: o pensamento de professores de música (SOUZA, 2012) investigou o pensamento de quatro professores licenciados em música que atuam com o ensino de flauta doce no Rio Grande do Sul, no processo de construção de sua docência em música. Resultados indicam a importância das vivências e experiências fundadoras com a flauta doce, como formadoras de recordações-referências dos professores de música e de sua participação no processo do pensar e do fazer pedagógico-musical com esse instrumento. Os professores ao pensarem o ensino de flauta doce, acessam constantemente suas recordações-referências, reconstruindo-as a cada vivência docente. O processo de pensar sobre, para e com o ensino leva à reflexão sobre a própria prática docente com o instrumento musical, produzindo a construção do aprendizado do ser professor de música.

Rozzini (2012) é autor da pesquisa “Educação musical em projeto social: percussões e repercussões da CUICA”, que investigou as repercussões da Associação CUICA na vida de quatro jovens percussionistas participantes de um grupo de percussão. A pesquisa revelou como as experiências musicais na CUICA percutem e repercutem na vida de seus participantes atravessando suas vidas. Constatou que os quatro jovens pesquisados tem uma vida intensa na CUICA e, em decorrência, experiências diversas que derivam de suas participações no grupo motivou os quatro jovens a continuar estudando e trabalhar com música profissionalmente.

A linha 3, *Produção e análise de material didático para o ensino de Música*, busca pesquisar e produzir material didático para o ensino de música na educação básica, bem como estudar sobre os materiais didáticos de música utilizados em contextos educacionais, sobretudo a partir da perspectiva histórica.

A pesquisa “Métodos na iniciação de crianças ao violoncelo: leituras e usos - um estudo na região sul do Brasil” (REYS, 2011) buscou analisar os métodos para iniciação ao violoncelo mais utilizados no Brasil, de modo a conhecer a concepção de seus autores para a etapa inicial do estudo, tanto no aspecto técnico como na escolha do repertório. No que tange à produção de dados, professores de violoncelo foram entrevistados de modo a compreender-se as dificuldades e as necessidades encontradas na utilização dos materiais. Como resultados, verificou-se que os autores dos métodos têm objetivos semelhantes, utilizando recursos diferenciados e um repertório com canções tradicionais de seus países. Ainda nesta linha foi desenvolvida a monografia “Ensino de acordeom no Rio Grande do Sul: mapeamento e análise de quatro métodos” (BORBA, 2013).

Considerações

Com o movimento das pesquisas realizadas pelo FAPEM é possível compreender que as pesquisas em educação musical que vimos realizando deriva de uma diversidade de ênfases temáticas que se somam para a construção de compreensões mais aprofundadas da área. As investigações não assumem uma única orientação teórica ou metodológica e circulam no âmbito

da reflexão teórica e de práticas da educação musical. Apesar da diversidade, não é um “valetudismo” que pode ser considerado objeto de nossos estudos. As linhas agregam nossas proposições de pesquisa, de forma que acreditamos intensamente no quanto um grupo pode construir, na diversidade, olhares mais profundos sobre objetos de estudo que agregam, no caso, a educação musical em suas relações com as pessoas e os espaços, nos processos de formação e atuação profissional, em abordagens históricas e contemporâneas.

Referências bibliográficas

Ahmad, L. A. S. (2010). *Música no ensino fundamental: a lei 11.769/08 e a situação das escolas municipais em Santa Maria/RS*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

Anezi, F. M. (2013). *Uma história a duas vozes: memórias de iniciação musical da professora Mônica Pinz Alves*. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

Araújo, G. (2012). *Formação continuada em música: reconstruindo conhecimentos musicais e pedagógico-musicais com professoras unidocentes*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

Bellochio, C. R. (2011). *Educação Musical e formação acadêmico-profissional na Pedagogia: sentidos, tensões e vicissitudes. Projeto de pesquisa*. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

Borba, R. (2013). *Ensino de acordeom no Rio Grande do Sul: mapeamento e análise de quatro métodos*. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

Correa, J. R. (2013). *Construindo conhecimentos musicais e pedagógico-musicais em grupo: experiências formativas na educação especial*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

Dallabrida, I.C. *Educação musical e unidocência: um estudo com professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental*. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

Garbosa, L. W. F. (no prelo). *Lehrerseminar: Formação musical do professor comunitário. Relatório final de pesquisa*. Santa Maria: GAP/CE/UFSM.

_____ (no prelo). *Tecendo memórias, contando histórias: lembranças de iniciação musical de professores de música*. Projeto de pesquisa. Santa Maria: GAP/CE/UFSM.

Kraemer, R.-D. (2000, abr./nov.). Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. *Em Pauta*, 11(16/17), 50-73.

Lima, J. A. (2013). *Ingeburg Hasenack: memórias de uma educadora musical*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

Morales, D. (2010). *A música na docência de educadoras especiais: um estudo em Santa Maria/RS*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

- Oesterreich, F. (2010). *A história da disciplina de Música no curso de Pedagogia da UFSM (1984-2008)*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.
- Oliveira, V. F. de. (2009). O grupo como dispositivo de formação: conhecendo trajetórias na educação superior. In ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. de V. (Eds.). *Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente* (101-120). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Reys, M. C. D. (2011). *Métodos na iniciação de crianças ao violoncelo: leituras e usos – um estudo na região sul do Brasil*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.
- Souza, Z. A. de. (2012). *Construindo a docência com flauta-doce: o pensamento de professores de Música*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.
- Spanavello, S. S.(2011). *Educação Musical e Educação Infantil: um estudo com pedagogas*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.
- Ströher, K. L.(2011). *O ensino de flauta transversa no RS: formação e práticas de professores de flauta transversa de nível superior*. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.
- Werle, K. (2010). *A música no estágio supervisionado da pedagogia: uma pesquisa com estagiárias da UFSM*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

Rozzini, J. E. (2012). *Educação musical em projeto social: percussões e repercussões da CUICA*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

O jovem e a aula de música: uma vivência para além da Organização Não-Governamental.

Vânia Gizele Malagutti

Universidade Estadual de Maringá

vmalagutti@hotmail.com

Resumo

Este trabalho tem por objetivo apresentar a pesquisa realizada no curso de mestrado da Universidade Federal do Paraná. O estudo trata da relação entre os jovens e a música, entendendo a juventude pela ótica da diversidade, tendo a cautela de não cair em determinismos, levando em consideração os diferentes sistemas de interação simbólica e sociais que interferem na trajetória social dos jovens (DAYRELL, 2001). A pesquisa teve como lócus jovens que estudam música em uma Organização Não-Governamental (ONG) localizada na cidade de Maringá – PR e teve por objetivo investigar qual o papel que a música cumpre na vida de jovens que participam de aulas de música nessa instituição. A partir da fala dos jovens, foram buscadas respostas para as seguintes perguntas: O que levaram os jovens participar das aulas de música nessa ONGs? Os saberes musicais adquiridos são levados para outros espaços de convívio, como a escola, a família ou espaços religiosos? Como eles passaram a se relacionar com a música a partir da participação nas aulas de música proporcionadas pela instituição? A pesquisa se caracteriza como um estudo de caso com abordagem qualitativa (MINAYO, 1995; BOGDAN e BIKLEN, 1994). Participaram da pesquisa nove jovens com idades entre 13 e 17 anos, além do presidente da instituição e o professor responsável pela oficina de música. Utilizou-se como instrumentos para coleta de dados documentos fornecidos pela instituição, observações das aulas, entrevista com grupo focal e entrevistas individuais.

Palavras-chave: Juventude, Música, Organização Não-Governamental.

Abstract

This work aims to present the research in graduate school at the Federal University of Paraná. The study deals with the relationship between young people and music, youth understand the perspective of diversity, taking caution not to fall into determinism, taking into account the different systems of symbolic interaction and social influence the social trajectory of young people (DAYRELL 2001 .) The research was locus students studying music in a Non-Governmental Organization (NGO) located in the city of Maringá - PR and aimed to investigate the role that music fulfills in the lives of young people who participate in music classes at that institution. From the speech of young people were sought answers to the following questions: What led young people to participate in music classes that NGOs? The musical knowledge acquired are taken to other living spaces such as school, family or religious spaces? As they began to relate to the music from the participation in music classes offered by the institution? The research is characterized as a case study with a qualitative approach (MINAYO, 1995; BOGDAN and BIKLEN, 1994). Participants were nine young people aged between 13 and 17 years, and the president of the institution and the teacher responsible for the music workshop. Used as instruments for data collection documents supplied by the institution, class observation, interview and focus group interviews.

Keywords: Youth, Music, Non-Governmental Organization.

Introdução

Este texto apresenta a pesquisa intitulada “O Jovem e a aula de música: uma vivência para além da Organização Não-Governamental”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Paraná. O trabalho consiste em um estudo de caso com oito jovens que participam de uma oficina de música em uma ONG na cidade de Maringá - PR. A ONG fica localizada em um bairro periférico da cidade e atende cerca de duzentas pessoas, entre crianças, jovens e idosos. Oferece oficinas de balé, *street dance*, dança do ventre, capoeira, música e um cursinho pré-vestibular. A oficina de música atende jovens com idades entre 10 e 18 anos, semanalmente, e utilizam como instrumento principal o violão.

A pesquisa teve como objetivo geral investigar qual o papel que a música cumpre na vida de jovens que participam de aulas de música na instituição pesquisada. A partir da fala dos jovens, foram buscadas respostas para as seguintes perguntas: O que levaram os jovens participar das aulas de música nessa ONGs? Os saberes musicais adquiridos são levados para outros espaços de convívio, como a escola, a família ou espaços religiosos? Como eles passaram a se relacionar com a música a partir da participação nas aulas de música proporcionadas pela instituição?

Juventude, ONGs e Educação Musical

É comum que, nas pesquisas para faixa etária entre 11 e 18 anos sejam utilizados tanto o termo adolescência como também juventude. O termo adolescência está vinculado às teorias psicológicas, considerando o indivíduo como ser psíquico, pautado pela realidade que constrói e por sua experiência subjetiva, trazendo análises e delimitações “partindo do sujeito particular e seus processos e transformações” (LÉON, 2005, p. 11). Já o termo juventude tem sido abordado por áreas como a das ciências sociais e humanas, em especial à sociologia, antropologia cultural e social, história, educação, estudos culturais, comunicação, entre outras. Dessa forma, este trabalho adota a visão contemporânea de juventude, baseada em autores como Dayrell (2003), Ambramo (1997, 2005) e Léon (2005).

Considerando que o “ser jovem” extrapola a ideia de homogeneidade em torno de uma determinada idade, como sinaliza Pais (1993), a juventude deve estar no plural, “juventudes”, uma vez que ela pode ser diferente de acordo com a classe social, o lugar onde [esses jovens] vivem, as gerações às quais pertencem e a diversidade cultural. Tais noções transcendem classificações ou categorizações de cunho biológico do corpo ou da idade, e tomam outros pontos de análise para buscar diferentes dimensões desta ampla categoria.

Dessa forma, a juventude é entendida nesse trabalho como “juventudes”, já que esse período da vida pode ser vivenciado de diferentes maneiras, levando-se em conta aspectos como

contexto histórico e social, referências culturais e familiares, além das experiências pessoais que marcam as trajetórias dos indivíduos (DAYRELL, 2007).

Considerando os jovens como sujeitos sociais, Arroyo (2010) afirma que as práticas musicais participam das constituições juvenis na modernidade e, ao mesmo tempo “a ação dos jovens produz novas estéticas musicais” (p. 25). Nessa direção, a revisão de literatura sobre o música e juventude buscou pesquisas realizadas a partir da fala dos jovens. Tais pesquisas, realizadas tanto no contexto escolar como em outros contextos, são importantes para compreender como os jovens constituem seus gostos musicais, como relacionam os conhecimentos adquiridos nas aulas de música do contexto escolar com os ambientes extraescolares e quais as expectativas em relação a aulas de música na escola e em outros espaços.

É possível afirmar que as ONGs ocupam um importante espaço de aprendizado musical para os jovens, principalmente aqueles que não têm condições de buscar conhecimentos musicais em instituições privadas. Nesses espaços, “a cultura é vista como um importante meio de reconstrução da identidade sócio-cultural, e a música está entre as atividades de maior apelo e realização de projetos sociais, principalmente com jovens e adolescentes” (KLEBER, 2006, p. 94).

O desenvolvimento dos aspectos sociais paralelamente ao desenvolvimento musical pode ser considerado, diante das pesquisas, o desafio dessas instituições. Nesse sentido, como afirma Weiland (2010), é necessário que os professores estejam preparados para a realidade instaurada nessas instituições. Realizar um trabalho em que dois objetivos caminhem juntos, não apenas focando as questões de atendimento social, tão pouco dando atenção apenas a técnica musical, poderia possibilitar o alcance dos interesses de muitas dessas instituições, que é a inclusão social.

Metodologia

Para responder às questões da pesquisa, a metodologia adotada consistiu no estudo de caso com abordagem qualitativa (MINAYO, 1995; BOGDAN E BIKLEN, 1994). Foram realizadas observações semanalmente nas aulas de música, entre o período de Maio a Dezembro de 2012. Para a coleta dos dados, foram realizadas entrevistas com oito jovens, o professor de música e o presidente da ONG. As entrevistas com o professor e o presidente foram individuais. Com os jovens, além de entrevistas individuais, foram realizados dois encontros com grupo focal. O grupo focal trata-se de reunião com um pequeno número de interlocutores pesquisados (entre 6 a 12) e permite ao pesquisador “levar em conta várias opiniões sobre o mesmo assunto e obter mais informações sobre a realidade” (MINAYO, 1995, p. 69).

A análise dos dados foi realizada utilizando-se das ideias do pesquisador Christopher Small (1989, 1998). A partir das observações no ambiente da ONG, verificou-se a forma “vivencial e comunitário” da relação dos jovens com a música. Dessa forma, as ideias de Christopher Small mostraram-se compatíveis a forma dos jovens vivenciarem e compreenderem a música.

Criticando a visão científica e a racionalidade do mundo ocidental instaurada a partir do século XV, Small (1989) afirma que a música passou a ser vista como mais um objeto de conhecimento a ser dominado pelo homem. Essa forma de ver a música modificou a relação das pessoas com o fazer musical, afastando sua natureza "vivencial" e perdendo seu "caráter comunitário" (SMALL, 1989), uma vez que se busca a racionalização desse conhecimento, separando teoria e prática. Entretanto, pela fala dos jovens, observa-se que para eles, primeiro vem o fazer musical, o experimentar e trocar experiências musicais com os amigos, antes de se pensar em teóricas de como tocar.

Small considera que toda arte é performance. Dessa forma, criou um neologismo para a ação que é fazer música – *Musicking*. Esse conceito diz respeito ao caráter vivencial e comunitário na música, já que para esse autor a música é ação, é algo que as pessoas fazem. O

musicking diz respeito a participação em performance musical, seja cantando, tocando, escutando, ensaiando, fornecendo o material para a performance (compondo) ou dançando.

Entre os jovens pesquisados, a música está presente de diferentes formas em suas vidas. Dos nove entrevistados, apenas uma não teve incentivo da família para buscar as aulas. Já o restante, segundo os jovens, os familiares influenciaram suas escolhas, principalmente por participar de “momentos musicais”, em que alguns familiares tocavam seus instrumentos musicais.

Alguns jovens afirmaram que tocam seus instrumentos apenas no dia de ir a aula, confirmando que, embora não estudem em casa, gostam do ambiente coletivo do fazer musical. Outros jovens afirmam que a “a música é sua vida” e o seu instrumento musical está presente no seu cotidiano, sendo tocando em casa ou em instituições religiosas que frequentam.

Musicking: da ONG para outros espaços

Na oficina de música da ONG pesquisada, a prática musical coletiva utilizando o violão como instrumento principal apresenta as características descritas por Small, como sendo de caráter “vivencial” e “comunitário”. Durante as observações, verificou-se que os jovens compartilhavam o fazer musical no espaço da ONG antes, durante e depois da aula. Trocavam experiências musicais antes do início da aula e, mesmo durante a aula, enquanto o professor parava para dar atenção a algum jovem que estava com maior dificuldade em alguma prática, os jovens ensinavam uns aos outros trechos de música que aprenderam em outros espaços com os familiares, amigos ou pela internet.

Para Small (1989), as escolas de moldes ocidentais organizam seus programas de ensino com uma base de progressão linear e lógica, o que para ele tem pouca relação com nossa maneira de aprender. Nosso modo natural de aprender “se parece muito mais com um sistema de rede ou com a forma como se arma um quebra-cabeças é montado do que uma sucessão retilínea.” (SMALL, 1984, p. 191).

É possível identificar nos jovens participantes da oficina de música na ONG, que o aprendizado musical também não é retilíneo. A formação musical adquirida nas aulas, tendo o professor como condutor, soma-se as experiências musicais que eles vivenciam no cotidiano com a família, nas instituições religiosas, sozinhos, com os amigos em diferentes ambientes e na escola.

Mais do que levar os saberes musicais adquiridos na ONG para outros espaços, vários jovens realizam um intercâmbio, trazendo a formação que adquirem em outros espaços para a ONG, como é o caso das jovens que participam do coral da igreja católica do bairro. Segundo essas jovens, nas aulas de violão elas nem sempre aprendem muitas coisas novas, já que ao tocar no coral precisam aprender uma grande quantidade de músicas em pouco tempo, enquanto os colegas de oficina matem um ritmo mais lento de aprendizado, em que cada conteúdo é passado progressivamente. Entretanto, não deixam de participar da oficina por gostarem do ambiente de aprendizado coletivo, de tocar junto com os amigos e por gostar da forma como o professor ensina, sempre realizando brincadeiras, caracterizando o caráter comunitário da música (SMALL, 1989).

Para os jovens participantes da pesquisa, os conhecimentos musicais são traduzidos sem levar em conta o “racionalismo científico”, compreendido como a separação da teoria e da prática. Ao falar de música, já a consideram como ação, como *performance*, “materializando” o seus conhecimentos musicais no seu instrumento, o violão. Nesse sentido, o “levar os saberes musicais para outros espaços” significou para eles o “tocar seus violões em outros espaços” e, principalmente, com outras pessoas.

O violão, sinônimo de conhecimento musical para eles é levado para diversos meios, como a escola. Lá, os conhecimentos musicais também não costumam ser utilizados para “responder questões” referentes a conhecimentos científicos das disciplinas escolares, mas sim, para fazer música com os amigos, representando o aspecto comunitário indicado por Small (1989).

No aspecto comunitário de partilhar música com uma ou mais pessoas, foi possível perceber que esses jovens não perdem a oportunidade de aprender um pouco mais sobre música. Aprender música com os amigos na escola, em casa com o avô, com o vizinho ou na igreja expressou que o aprendizado não precisa necessariamente acontecer de forma linear. Muito ao contrário disso, como afirma Small (1989), aprende-se mais nessas situações em que se está envolvido, quando se tem o interesse em determinado assunto.

Esses jovens quando estão com seus instrumentos, estão livres para “estabelecer suas próprias conexões e seus próprios assuntos, que coincidam com seus próprios interesses e necessidades” (SMALL, 1989, p. 190). Isso foi verificado, mesmo na oficina, considerada um espaço não-escolar (SPOSITTO, 2008). Por trabalhar com conteúdos mais livres, os jovens partilhavam seus saberes, como introdução das músicas preferidas ou “batidas” de outras músicas que estavam alheias ao repertório que o professor oferecia.

Diante dessas observações, considerou-se que nem todos os jovens participantes da pesquisa “levam seus saberes musicais para outros espaços” a partir da participação na oficina de música, mas, mais que isso, a grande parte deles buscam mais conhecimentos a partir da participação na oficina, principalmente para melhorar sua prática no instrumento, visando poder partilhar mais momentos musicais, principalmente com os amigos. Esses conhecimentos são buscados de maneira natural, com trocas, sem uma pretensão de técnicas arrojadas para tocar ou ler música, mas sim, durante as vivências musicais coletivas, buscando aprender mais música para viver e se deleitar mais plenamente nela (SMALL, 1998).

Referências bibliográficas

Abramo, H. W. (1997, mai./dez.). Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 5-6, 25-36.

- _____ (2005). O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. In: Freitas, M. V. (Org) *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais* (12-35). São Paulo: Ação Educativa.
- Arroyo, M. (2002). Educação Musical na contemporaneidade. In II seminário nacional de pesquisa em música da UFG. *Anais...*, 2, 18-29.
- _____ (2010, jan./jun.). Jovens, músicas e percursos investigativos. *ArtCultura*, 12(20), 21-35.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Dayrell, J. (2007, out.). A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Revista Educação e Sociedade*, 28(100–especial), 1105-1128. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
- _____ (2002). Juventude e Escola. In Sposito, M. P. (Ed.), *Juventude e Escolarização*. Brasília: Mec/Inep/Comped. Disponível em <http://www.inep.gov.br>
- _____ (2003, set./dez.). O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, 24, 40-52.
- Kleber, M. O. (2006). *A prática da educação musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro*. Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

León, O. D. (2005). Adolescência e juventude: das noções às abordagens. In Freitas, M. V. (Ed.), *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*. São Paulo: Ação Educativa.
Disponível em www.acaoeducativa.org

Minayo, M. C. De S. & Deslandes, S. F. (Eds.). (1995) *Pesquisa social : teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Pais, J. M. (1993). *Culturas Juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional. Casa da Moeda.

Small, C. (1989). *Música, sociedad, educación*. Madrid: Alianza Editorial.

_____ (1998). *Musicking: the meanings of performing and listening*. Middletown, Connecticut: Wesleyan University Press.

Sposito, M. P. (2008). Juventude e Educação: interações entre educação escolar e a educação não-formal. *Educação e Realidade*, 33, 83-97.

Weiland, R. L. (2010). *Relações entre projetos comunitários e música na perspectiva de profissionais da área musical em Curitiba - Algumas contribuições da psicologia social comunitária e da educação*. Tese de doutorado, Universidade Estadual do Paraná, Curitiba.

O papel da experiência na educação musical: possibilidade de todos

Andréia Martinez, FE/UnB, andreiamartinez4@gmail.com

Alisson Costa, FE/UnB, vpnunb@yahoo.com.br

Aniger Lisboa, IDA/UnB, aniniger_lisboa@yahoo.com.br

Maria Luiza Dias Ramalho, SEEDF, malu.dr@gmail.com

Milena Pimenta de Souza, FE/UnB, milenaps@hotmail.com

Yanni Araújo, IFB, yanniaraujo@gmail.com

Patrícia Pederiva, FE/UnB, pat.pederiva@gmail.com

Resumo

O presente artigo relata uma experiência vivenciada em uma disciplina de graduação, desenvolvida em uma faculdade de educação, em uma universidade pública, que objetiva a formação de professores para o trabalho educativo com a música. Tem por base, a perspectiva da musicalidade com algo inerente ao ser humano e, que, é preciso, para desenvolver a musicalidade de seus futuros alunos, que o professor vivencie esse processo em si mesmo, por meio de experiências que possibilitem a expressão, a criação e a compreensão da música. O artigo demonstra como os professores, partindo de uma descrença sobre suas possibilidades como organizadores de atividades musicais, chegam ao polo oposto de crença em suas potencialidades na organização dessas atividades, por meio das experiências vivenciadas na disciplina.

Palavras-chave: educação musical, formação de professores, experiência, potencialidades.

Abstract

This paper reports itself an experience in a discipline of graduation developed in a college education in a public university, which aims to train teachers to work with music education. It is based on the perspective of musicality with something inherent to human beings, and that it is necessary to develop the musicality of their future students, the teacher to experience this process in itself, through experiences that allow the expression, creation and understanding of music. The article demonstrates how teachers, which, in a first moment, disbelief about its possibilities as organizers of musical activities, come to the opposite pole of belief in their potential in the organization of these activities, through experiences in the discipline.

Keywords: music education, teacher training, experience, potential.

Introdução

Este artigo relata uma proposta de educação musical oportunizada pela disciplina “Fundamentos da Linguagem Musical na Educação” que é oferecida pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

A disciplina tem por objetivo criar condições de possibilidades para o reconhecimento e valorização das experiências musicais que cada pessoa traz consigo e que se constituíram ao longo dos anos nas relações sociais e culturais. No primeiro contato com a turma é perceptível que boa parte das pessoas não considera suas experiências musicais e, por consequência, não se consideram seres musicais.

A concepção filosófica dos trabalhos realizados na disciplina desmistifica a visão da expressão musical como algo destinado a raros seres que possuem o “dom” para a música. A perspectiva abordada na construção das atividades está na contramão do que os conservatórios empregam em suas atividades, onde desconsideram toda a vivência musical do indivíduo participante oriunda dos desdobramentos de sua musicalidade desenvolvida no âmbito histórico-cultural, difundindo em seu lugar, uma forma normatizadora e padronizadora de pensar e agir para com a vivência da musicalidade. Tais ações ocasionam, conseqüentemente, a exclusão dos indivíduos que não se encaixam perante tal organização. Pederiva esclarece essa realidade:

As pessoas são tratadas como amusicais e muitas vezes excluídas da atividade musical, em uma sociedade que avalia a musicalidade, que diz quem é ou não musical, quem pode ou não participar dessa atividade, mas cuja indústria é alimentada pelo reconhecimento tácito de uma musicalidade universal que supõe que todos possam distinguir, de alguma forma, os apelos e as mensagens de um código musical (PEDERIVA, 2013, p. 22).

Diante disso, na primeira parte deste trabalho expomos estudos de diferentes autores que reconhecem e valorizam as experiências musicais acumuladas ao longo dos anos de vida de cada

pessoa. Em seguida, discorreremos a respeito das atividades realizadas na disciplina que incluem momentos de vivência, reflexão e discussão acerca dessa filosofia.

Fundamentação teórica

Experiências sonoro-musicais na infância

Segundo Murphy (2011), o aprendizado tem início antes mesmo do nascimento, pois ainda no ventre materno o feto vivencia diferentes situações que se constituem em informações que ficam armazenadas em sua memória. Em relação à sonoridade, o feto é capaz de captar os sons internos do próprio ventre materno e os sons externos do mundo circundante de sua mãe. Uma prova disso, é que o bebê ao nascer, chora e expressa a melodia que caracteriza o sotaque da língua nativa de sua mãe. O que é muito significativo em relação às vivências sonoras do feto por estar em contato direto com sua genitora, pois “desde antes do nascimento o bebê já está exposto à voz da mãe” (LAZNIK e PARLATO-OLIVEIRA, 2011, p. 60). Nesse sentido, o bebê sofre influências do meio social e cultural mesmo antes do seu nascimento e ao nascer, essa influência continua.

Em pesquisas acerca da relação dos pais, familiares ou cuidadores com o bebê, percebeu-se que ocorrem situações vocais referentes à altura, duração e intensidade; alterações de timbre e de ritmo. A fala é diferenciada, pois é mais melódica, caracterizada pelo prolongamento das vogais, tornando-a mais musical. Além da fala ter essas características, frequentemente os adultos entoam canções para comunicar-se com o bebê (LAZNIK e PARLATO-OLIVEIRA, 2011).

De acordo com Parizzi (2006), o bebê explora e brinca com os sons. No primeiro ano de vida, ele é capaz de produzir “balbucios musicais”. E, no decorrer de seu desenvolvimento, realiza cantos espontâneos, sendo este “uma das mais importantes formas de expressão da criança, tão significativa quanto o desenho” (PARIZZI, 2006, p. 39). A criança inicia criando canções sem palavras e, depois que se apropria da linguagem verbal, a utiliza em suas criações. Com o tempo, emite canções que ouve em seu meio cultural, conseguindo expressar o ritmo e a

melodia de forma mais elaborada. A criança toma de empréstimo músicas já conhecidas para reelaborar suas próprias canções. Chega um momento em que ela começa a contar histórias, mas de forma sonorizada, ou seja, cantando-as. Diante de tudo isso, a autora afirma que as crianças são capazes de ter ideias musicais e de organizá-las (PARIZZI, 2006).

Vigotski (2009) esclarece que a criança é capaz de criar a partir de suas vivências, ou seja, a criação musical tem relação direta com as experiências sonoro-musicais acumuladas em contexto sociais. Para Pederiva e Tunes (2013) a música surgiu como uma necessidade do homem cultural. “A atividade musical é característica da convivência humana em grupos e cria condições de possibilidades de promover identidade, coordenação, ação, cognição e expressão emocional” (2013, p. 53). Faz-se necessário, nesse sentido, valorizar as vivências prévias do indivíduo e as diferentes manifestações populares como parte de um processo de desenvolvimento que permita o respeito à diversidade e as experiências que cada pessoa traz consigo. As diversas manifestações musicais, mesmo quando baseadas em estruturas mais simples, são sempre importantes no contexto de vida de seus criadores.

Seres de possibilidades

A teoria histórico-cultural de Vigotski, com base no materialismo dialético, nos define como seres sociais. Realizamos continuamente atividades, movidos por nossas vontades e necessidades e “quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela” (VIGOTSKI, 2010, p. 22). Como visto anteriormente, o bebê, ligado à mãe numa relação simbiótica, reage a estímulos advindos do meio circundante, entre eles a música. Se o movimento em direção à arte se inicia no útero da mãe, por que nos distanciamos tanto da arte musical a ponto de não reconhecer nossas experiências musicais ao longo da vida?

Crianças muito novas expressam-se de diferentes formas. A brincadeira de faz de conta, atividade guia na infância, como nos mostra Vigotski em sua obra “Imaginação e criação na infância”, é precursora da atividade artística. “Já na primeira infância, identificamos nas crianças processos de criação que se expressam melhor em suas brincadeiras” (VIGOTSKI, 2010, p.16).

Crianças cantam, desenham, representam desde muito novas e expressam através dessas atividades sua forma de ver o mundo e de se relacionar com ele em um movimento livre em que todos os seus sentidos estão envolvidos na forma de expressão, “a brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas” (VIGOTSKI, 2010, p.17).

O que se percebe, é que a inclusão curricular da arte musical na escola tem sido ao longo do tempo, baseada numa visão utilitarista da arte e do universo que a envolve. A propalada crise da instituição escola e, a busca de soluções para tal crise baseada em modelos conceituais lineares e uniformizantes, sugere a apropriação, entre outras, da educação musical pela escola. A música seria assim, em uma perspectiva apenas instrumental, mais um penduricalho a ser colocado na instituição numa tentativa de incrementar a educação escolar. A educação musical dada na escola passa a estar a serviço da instituição escola, que toma para si o direito de avaliar, entre seus alunos, aqueles que possuem ou não habilidades e competências no que diz respeito à criação e à emoção estética. O que se transforma num virtuosismo castrador da atividade criadora e do reconhecimento individual dos seres musicais que somos. O que é bom, o que é criativo, o que é música, passa a ser o que agrada a alguns. E o que agrada, já está estabelecido, instituído, já está condicionado. Já não somos mais capazes de reconhecermo-nos como seres musicais. A música passa, então, a ser algo inalcançável, dependente de uma série de instrumentos elaborados, de domínio de conceitos por vezes inatingíveis e desistimos dela. Desistimos da música e de uma gama infinita de possibilidades criadoras que experienciamos ao brincar com nosso corpo e suas possibilidades sonoras.

É na atividade que nos descobrimos seres de possibilidades. Ao percebermos em nós mesmos esse ser musical, através do reconhecimento de experiências musicais ao longo de toda a nossa vida, acreditamos sermos capazes de desmistificar a educação musical e de devolver a música seu caráter de criação humana. “Se compreendermos a criação, em seu sentido psicológico verdadeiro, como a criação do novo, será fácil chegar à conclusão de que a criação é o destino de todos, em maior ou menor grau; ela também é uma companheira normal e constante do desenvolvimento infantil” (VIGOTSKI, 2010, p. 51).

Descrição da experiência

A disciplina “Fundamentos da Linguagem Musical na Educação” é planejada e realizada por um grupo de pessoas, sendo este, uma professora da universidade, cinco mestrandos que fazem o estágio docente e dois alunos de graduação que são monitores.

A disciplina é ofertada, tanto para alunos da universidade como para professores, que já atuam na Educação Básica. A disciplina está aberta aos estudantes de todos os cursos, mas o foco é o trabalho com o pedagogo (tanto na formação inicial como na formação continuada), pois este profissional, na atuação docente com as crianças, também desenvolve atividades musicais.

Na primeira aula da disciplina, é lançado um questionamento para a turma acerca de suas experiências musicais. Neste momento, cada pessoa tem a oportunidade de compartilhar seus relatos. No entanto, boa parte afirma não possuir tais experiências pelo fato de não tocarem um instrumento ou por não terem estudado em escolas especializadas. Muitos se consideram seres não musicais. Após esse compartilhamento, cada pessoa é convidada a escrever em um papel o que acabou de relatar. Esse papel é guardado para ser relido ao término da disciplina.

Considerando que a maioria dos alunos se percebe como seres não musicais, ao longo da disciplina são realizadas atividades e discussões acerca das experiências musicais que são vivenciadas no meio social e cultural. Uma dessas atividades trabalha a escuta casual e a escuta intencional, momento em que a turma é convidada a ouvir os sons do meio ambiente. Logo em seguida, realizam a mesma atividade, agora em relação aos sons do próprio corpo com o auxílio de um estetoscópio. É perceptível a reação de surpresa dos alunos, quando escutam as batidas do coração, o estralar das articulações ao se mexerem, entre outros sons que o corpo produz.

Em seguida os alunos assistem a um vídeo sobre as experiências sonoras no ventre materno. A experiência do feto dentro do útero é vivenciada pela turma quando é proposta a realização de um túnel sonoro, ou seja, um túnel estruturado por sons. Quem forma a estrutura do túnel emite sons característicos do ventre materno, e quem passa por dentro, fecha os olhos e se atenta a cada som.

A atividade do túnel sonoro é a realização de uma paisagem sonora (SCHAFER, 2011). O termo “paisagem” remete-se a lugar, à imagem. Quando a denominamos como “sonora”, significa dizer que a paisagem em questão é formada e composta por sons que podem ser identificados, logo, capazes de gerar sentido. Como esta, muitas outras situações que fazem parte do contexto natural e cultural podem ser representadas, pois os sons característicos estão armazenados na memória das pessoas que conhecem de alguma forma esses ambientes. Seja pelo contato direto, por meio da narração de outra pessoa ou via meios de comunicação, podemos perceber sons e nos apropriarmos deles. A partir dessa apropriação é possível reproduzi-los e recriá-los, enriquecendo cada vez mais o repertório sonoro. Nesse sentido, a turma é convidada a pensar em um ambiente e nos seus sons característicos para posteriormente reproduzir essa sonoridade. Essa é uma maneira de resgatar da memória o conhecimento sonoro no qual adquirimos no decorrer da vida, promovendo a conscientização e a vivência desse conhecimento (o som), em muitos contextos.

Outra atividade que contribui para a reflexão e debate acerca das experiências musicais é quando a turma é convidada a fazer uma roda de samba (gênero musical originário do Brasil). Os alunos além de cantarem, emitem sons que representam diferentes instrumentos musicais da tradição do samba, isso usando apenas o próprio corpo. Apesar de muitos se considerarem incapazes de falar sobre ou fazer um samba, ou mesmo, de afirmarem não possuírem domínio técnico, de acordo com o convencionalizado, a turma demonstrou extrema fluência no assunto ao recriar um cenário desse estilo musical.

Quanto à representação gráfica da música, é válido lembrar que essa se dá partindo da experiência e criação de hipóteses, uma vez que o código jamais deve preceder a expressão musical, sobretudo em um ambiente que valorize a criação como parte do processo de desenvolvimento. Assim sendo, ressalta-se que há diversas formas de registro musical, que se pode criá-los e reconhecer como tal não somente o estabelecido em determinada época da humanidade.

Outra atividade muito elucidativa proposta na disciplina objetiva a desmistificação de noções criadas culturalmente que sacralizam os instrumentos musicais tradicionais. Com

instrumentos dispostos no centro da sala, a turma foi convidada a tocá-los. Inicialmente, os instrumentos pareciam inibir um pouco a turma, que os manipulava com extremo cuidado. Logo depois, o contato tornou-se mais natural. Mesmo não sabendo tocar da maneira estabelecida socialmente, algumas pessoas aproximavam o instrumento ao seu corpo de modo a reproduzir as configurações pré-determinadas de como se deve tocar esse ou aquele instrumento, eliminando outras possibilidades de se produzir som a partir do mesmo objeto. Compreendemos que foi criada uma convenção social que determina a maneira “correta” de se produzir música a partir dos instrumentos, sendo estes também convencionados e categorizados como instrumentos ou “não-instrumentos”.

Em outro momento, foi proposto à turma, composta por aproximadamente 50 pessoas, que cada um produzisse um som diferente a partir de um mesmo objeto – uma cadeira. Com êxito e sem dificuldades experienciamos de uma extensa variedade sonora. Se considerarmos o som como principal material da música, por que considerar apenas uma pequena parte dessa diversidade como “adequada” para ser designada como música?

Na realização dessas atividades foi oportunizada a percepção e o compartilhamento de que, de fato, estamos inseridos num mundo que nos oferece diversas experiências sonoro-musicais, pois os sons e a música estão presentes na cultura e, cada ser humano, como seres culturais, tem acesso a essas experiências.

Síntese final

O retorno da música a Educação Básica no Brasil, tem suscitado reflexões que perpassam as atividades relatadas neste trabalho.

Desenvolvemos atividades musicais voltadas às peculiaridades de cada indivíduo, contribuindo para que cada pessoa da turma possa perceber suas possibilidades. E, que, na realização da prática docente, atue como um professor organizador do espaço social em relação

às atividades musicais e, que conduza o compartilhamento das experiências musicais de si mesmo e de seus alunos.

No contexto em que vivemos, em que a educação como um todo e não apenas a educação musical é algo mercantilizado e o conhecimento é tido como mercadoria, as propostas desenvolvidas pela disciplina “Fundamentos da Linguagem Musical na Educação” tem um papel importante na emancipação das pessoas que participam das atividades, tendo em vista o princípio de não almejar um produto, porém valorizar o processo, a experiência vivida e não apenas um resultado a ser alcançado, buscando um real e verdadeiro significado que a atividade musical possa ter no desenvolvimento humano – o seu enraizamento na vida (PEDERIVA e TUNES, 2013).

Nesse sentido, o trabalho pensado e realizado na disciplina visa desconstruir os paradigmas impregnados dos supostos conceitos inatos para o desenvolvimento e fazer musical, pensando a educação musical em um espaço que de acordo com Pederiva e Tunes (2013), o indivíduo encontra uma abertura para uma experiência autêntica, ao contrário do que costuma ser oferecido em atividades que são externas à musicalidade do indivíduo, onde as experiências são tidas apenas como uma forma reprodutora, tornando-se assim, algo artificial, superficial e externo ao ser humano.

Por fim destacamos que o cerne da questão atual que trata do retorno da música à escola de Educação Básica, segundo a proposta da disciplina em questão, está em reverenciar acima de qualquer método pressuposto e que, segundo Pederiva e Tunes (2013), a musicalidade se estabelece como atividade humana, com possibilidades de se expressar em todos os agrupamentos humanos por meio de formas e materiais livremente selecionados e intencionalmente organizados – independentemente do ensino escolarizado e engessamento curricular.

Referências bibliográficas

- Lasnik, M-C. & Parlato-Oliveira, E. (2011, abri.). Quando a voz falha. *Mente&Cérebro*, 4, 60-67.
- Murphy, A. (2011). *What we learn before we're born*. TED. Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=stngBN4hp14>
- Parizzi, M. B. (2006, set.). O canto espontâneo da criança de zero a seis anos: dos balbucios às canções transcendentais. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, 15, 39-48.
- Pederiva, P. L. & Tunes, E. (2013). *Da atividade musical e sua expressão psicológica*. Curitiba: Prismas.
- Schafer, M. (2011). *O ouvido pensante*. São Paulo: Ed. Unesp.
- Vigotski, L. S. (2009). *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática.

O potencial de aprendizagem de guitarra no fórum Cifraclub. Aprendizagem musical e internet: um estudo sobre o fórum de guitarra do Cifraclub.

Antonio Manoel Oliveira da Silva
silva.toni@gmail.com

Juciane Araldi Beltrame
juciane.araldi@gmail.com

Resumo

Esta comunicação apresenta um recorte da pesquisa de conclusão de curso de licenciatura em Música “É possível aprender guitarra pela internet? uma pesquisa sobre o fórum de guitarra do Cifraclub”. São discutidos neste artigo o fórum como espaço de aprendizagem musical e maneiras de aprender música a partir da troca de conhecimento entre pares. Os resultados contribuem para discutir e analisar o ensino e aprendizagem musical mediado pelas tecnologias e neste contexto, o papel da internet e dos fóruns no desenvolvimento musical dos seus participantes.

Palavras-chave: Autoaprendizagem, fórum de guitarristas, internet.

Abstract

This communication presents a piece of the research course completion degree in music “Is it possible learn guitar from internet? A reserach about a guitarist forum from Cifraclub. Are discussed in this article the fórum as a space for musical learning other ways to learn music from konowledge exchange. The results contribute to discusse and analyzize the teaching and learn music mediated by technology and in this contexto. The importance of the internet and forums in the musical development of participants.

Keywords: Selfleranig, guitarists fórum, internet.

Introdução

A internet tem propiciado outras formas de estar em contato, trocar informações gerando também, outras formas de aprendizado musical. Este artigo traz um recorte da pesquisa de conclusão de curso intitulada: “É possível aprender guitarra pela internet? uma pesquisa sobre o fórum de guitarra do Cifraclub” desenvolvida no curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). A investigação teve como objetivo geral compreender quais são e como se dão as relações de ensino/aprendizagem numa comunidade virtual de guitarristas, e a metodologia consistiu na análise das interações no fórum e entrevistas online com três participantes.

O fórum cifraclub é uma das ferramentas do site do cifraclub, que foi criado em 1996. Nasceu como sendo um site de cifras onde os violonistas ou guitarristas acessavam para aprender as músicas de sua preferência a partir de uma busca no site. Hoje aumentou o número de serviços que oferece, pois além das cifras, notícias sobre o meio musical, cobertura de shows, entrevistas, tablaturas para outros instrumentos como bateria, baixo e gaita, possui uma área do site denominada “Aprenda”. Nesta, é possível aprender um instrumento com cursos online, ter acesso ao dicionário de acordes, professores a disposição, tutoriais sobre música para tirar dúvidas, livros para baixar e videoaulas. Todo o suporte para quem quer começar a aprender um instrumento pela internet.

Para este artigo, escolhemos trazer para a discussão os dados sobre o fórum como um espaço de aprendizagens e a aprendizagem a partir da troca de conhecimentos.

O fórum como espaço de aprendizagens

As comunidades virtuais e redes sociais da internet estão imersas nessa característica de troca de saberes, de informações e ideias. São, portanto, reflexos das comunidades “reais”, e são “por natureza, desterritorializadas e reúnem pessoas que se interessam pelos mesmo temas, paixões, projetos, objetos, posturas, ideias e etc” (LEMOS; LEVY, 2010, p.104). Essa troca de

conhecimento que acontece nas comunidades virtuais possibilita segundo Santana (2009, p.6), “construções de aprendizagem”:

Partindo deste entendimento, acredito que as trocas existentes em redes sociais na internet não se resumem apenas em postar perguntas e respostas de formas estanques ou aleatórias, mas que possibilitam construtos sociais e, portanto, produção de saberes, aprendizagens, bem como, elaboração de regras de convívio com características diferentes do que estamos habituados nas relações sociais presenciais. (SANTANA, 2009, p.7).

Estamos falando de uma outra maneira de aprender. Uma maneira onde não existem as paredes e a figura do professor como em uma sala de aula. O saber e a própria aprendizagem são construídas, e todos participam dessa construção de forma livre. A internet é como uma “enciclopédia humana que guarda o conhecimento humano em constante crescimento” (LUCENA,1998, p.106), e onde procuramos as respostas sobre assuntos diversos e achamos com os mais diferentes pontos de vista possíveis.

O fórum se caracteriza como uma comunidade virtual e uma comunidade virtual é “simplesmente um grupo de pessoas que estão em relação por intermédio do ciberespaço.” (LEMOS; LEVY, 2010, p.101). Cada fórum tem assunto onde as pessoas compartilham opiniões, materiais e conhecimentos, por afinidade. “Assim, uma comunidade virtual é definida pelos benefícios que provêm das relações entre seus usuários [...] não basta apenas colocar à disposição uma série de ferramentas; é necessário que haja interesses compartilhados.” (LEMOS; LEVY, 2010, p.103).

Sendo assim, o fórum Cifraclub pode ser considerado como uma comunidade onde se pratica a aprendizagem colaborativa. Ou seja, todos participam, com sua experiência de vida, simplesmente contam como aprenderam, o que se devem ou não fazer para evoluir no instrumento, como fazer para melhorar nos estudos e ajudam uns aos outros mostrando quais

caminhos percorrer. Há uma massa de informações e saberes construídos, onde cada um pode escolher o que quer estudar e fazer seu próprio caminho.

Portanto, essa troca de experiência em um ambiente virtual, acontece de forma natural e denota-se como um tipo de aprendizado não formal, assim como comenta um dos entrevistados: “Eu acho que não é uma coisa formalizada mas é algo que acontece no próprio desenrolar natural do fórum.” (Entrevistado 3, Caderno de Dados, p. 64).

Sobre o termo não-formal, tomo como base o autor Gohn (2003, p.18) que assim o defende :

Optei por este termo pelo fato de diferenciar-se não apenas da educação formal mas também da educação informal – aquela em que se aprende espontaneamente através da socialização cotidiana na família, no clube, nas igrejas, na própria convivências nas escolas. Na educação não-formal, destaca-se uma intencionalidade na ação: Os indivíduos querem e decidem aprender sobre um assunto (no caso em questão, a música).

É importante citar que esse tipo de educação não formal onde o aprendiz é o agente ativo da sua própria aprendizagem, ou seja, faz suas próprias escolhas sobre os assuntos que quer estudar, é algo comum nesse século de tecnologias eletrônicas. Na autoaprendizagem não-formal, que segundo Gohn “há uma intencionalidade na ação do aprender, os indivíduos se colocam premeditadamente na posição de aprendizes e escolhem os meios pelos quais irão receber conteúdos que desejam estudar.” (GOHN, 2003, p.24).

O interessado, portanto, por meio de pesquisa ou indicação de outras pessoas, no caso do Cifraclub, monta seu próprio “currículo” baseado em suas necessidades de evolução e interesses, seja no instrumento ou na teoria musical. De qualquer forma é o próprio indivíduo que entende o que precisa estudar ou o que vai lhe fazer atingir seus objetivos.

Na música o processo de autoaprendizagem é comum pelo fato de que “não existir ainda uma organização sólida para a educação musical nas escolas e o estudo de música ainda ocorre principalmente em meios não formais” (GOHN, 2003, p. 27), sendo os conservatórios e professores particulares ainda os maiores responsáveis pelo ensino da música. Nesse panorama, a autoaprendizagem toma uma proporção importante pois com “a grande quantidade de material sobre música disponível na atualidade nas diferentes mídias – revistas, livros, vídeos e internet” (GOHN, 2003, p.27) a informação sobre um assunto específico que se queira estudar está mais acessível. Portanto, a internet e os seus recursos, sejam utilizados para complementar um conhecimento ou como base para se iniciar um estudo, tem uma serventia social que liga a informação ao conhecimento e desta forma, transforma a maneira de se aprender e ensinar.

Os meios não apenas promovem interação interpessoais, mas viabilizam novos conhecimentos, disponibilizando na sociedade um conjunto de materiais simbólicos. Nesse sentido, os *media* são significativos no processo de circulação de saberes, de trocas de informações, de transmissão e apropriação de conhecimentos, de formas de viver e de se expressar, interferindo na formação dos indivíduos, reconstruindo, diariamente, opiniões, percepções e desejos. (SOUZA, 2009, p. 524).

Os novos conhecimentos criados nessa interação por meio da internet interessam a educação musical, pois compreender como ocorre essa transformação da informação em conhecimento e aprendizado muda, de certa forma, a utilização dessa ferramenta por parte dos educadores musicais, permitindo um diálogo entre a sala de aula e o conhecimento construído pela e na internet.

Aprendizagem a partir da troca de conhecimentos

O fórum do Cifraclub é um tipo de comunidade virtual. Existe um vasto acervo sobre equipamentos, programas e outros dispositivos onde você pode ouvir música, baixar textos e livros, e experimentar novos modelos de aprendizagem expostos de forma livre e gratuita nesse

tipo de comunidade virtual. Portanto, pode-se dizer que o impacto na forma de aprender e na forma de ensinar tem relação com essa facilidade ao acesso da informação, como descrito abaixo:

Com o avanço das comunicações mediadas por computadores, assistimos à evolução das comunidades virtuais, levando parte daquela população de aprendizes a entrar em contato com seus pares e quebrando as barreiras geográficas que antes os separavam. Essa realidade possibilitou trocas de informações entre os indivíduos e participações nas aprendizagens uns dos outros, incluindo a indicação de novos repertórios para apreciação. A facilidade e o baixo custo de envio de arquivos sonoros pela Internet, compactados no formato MP3, e a recomendação de sites contendo materiais sobre um artista ou gênero musical foram determinantes para tornar o computador um elemento aglutinador de experiências musicais. (GOHN, 2008, p114.)

É dessa forma que acontece a troca de conhecimento no fórum Cifraclub. Os que conhecem mais sobre o instrumento ajudam os que ainda estão iniciando. O mesmo acontece com quem tem material que possa ajudar, tudo é compartilhado de maneira gratuita e livre como pode ser visto no tópico transcrito abaixo, no qual um membro pede ajuda sobre o que estudar como exercício:

Membro 1 (Veterano)

Pegue vários solos que você ache difíceis -> pega as partes rápidas deles - estuda com o metrônomo todas estas partes. Vai estar fazendo "exercícios" enquanto tira várias músicas ao mesmo tempo. (Caderno de dados, p.14)

Nesse caso o membro que fez a pergunta terá pela frente o desafio de desenvolver sozinho o exercício que o outro participante lhe recomendou, pra só depois poder ter certeza que esse exercício é o caminho certo para chegar ao objetivo desejado. Algumas vezes a autoaprendizagem pode criar caminhos mais longos para se atingir um objetivo pela falta de um

orientador, porém a busca individual pelo conhecimento gera indivíduos mais autônomos com relação ao que necessitam aprender.

Alguns participantes discutem métodos e metodologias com o intuito de descobrir um caminho menos tortuoso para o estudo da guitarra:

Vale a pena memorizar *licks*¹³³ e frases prontas? **por Membro 1**

Membro 1 (Membro Novato)

Olá amigos do cifra, mais uma reflexão.

Espero que curtam.

Membro 2 (Membro Novato)

Muito bom cara, eu também adotei essa filosofia a algum tempo, é realmente o correto. Parabéns e boa sorte no sucesso.

(Caderno de dados, p.30).

O *blog* do membro 1 discute sobre a utilização de uma metodologia baseada na percepção, onde o aluno aprende a improvisar reproduzindo frases prontas de outros guitarristas e usando padrões rítmicos em escalas. A discussão caminha para a necessidade do guitarrista de utilizar essa metodologia, utilizando frases feitas de outros guitarristas, para crescer no instrumento ou criar suas próprias frases e *licks*.

Essa simples discussão pode causar mudanças na forma de pensar de estudantes do instrumento que estejam a procura de uma orientação sobre a maneira que se deve estudar. Muitas vezes o professor quer impor uma metodologia aos seus alunos para padronizar o ensino e com isso deixa de levar em consideração que cada pessoa tem uma particularidade na maneira de tocar e de aprender. Em uma discussão, onde vários pontos de vista são compartilhados, existe uma certa “democracia” do saber, onde os alunos podem analisar todos esses pontos de vista e escolher qual o melhor caminho pelo melhor argumento.

¹³³ Padrão rítmico utilizado em escalas que serve para o estudo da técnica no instrumento.

Neste contexto onde todos os participantes são responsáveis pelo envio de informações, quem se utiliza desse meio para aprender, além da busca e da determinação em aprender, precisa selecionar se a informação é válida e verdadeira. Isso pode ser visto na fala do Entrevistado 3: “Agora vai ter que saber filtrar informação e isso não é tão fácil quanto parece, ou quanto aparenta ser. Eu estou te falando inclusive como professor universitário como pesquisador, entendeu? Enfim, esse tipo de coisa não é tão simples quanto parece”. (Caderno de dados, p. 68)

Esse relato conta com uma particular preocupação que é adquirida pelo pesquisador. Por conta da experiência dele como professor universitário, ele demonstra essa cautela que a pessoa que está a procura de certo conhecimento deve ter ao procurá-lo na internet e em outras fontes subjetivas como as que são expostas no fórum. O fórum é um espaço de troca de conhecimentos mas também é um espaço de criação de conhecimento através das discussões. Os métodos e metodologias propostos são abertamente discutidos, debatidos, avaliados, de certa maneira, para serem aceitos ou não pelos seus membros. Não há um senso comum. Há opiniões adversas que se chocam e isso, embora possa parecer ruim, tem seu lado positivo na questão de abrir a possibilidade de reflexão que cada membro tem com relação ao assunto discutido. Como os assuntos, na maior parte das vezes, são discutidos com base em experiências pessoais, existe uma grande possibilidade de que possa existir um equívoco ou uma interpretação não muito correta sobre os métodos e metodologias discutidas, e por isso o entrevistado 3 diz que não é uma tarefa fácil filtrar essas informações. Também encontramos essa preocupação em Gohn (2003):

Como não há um “responsável geral” pelos conteúdos dos websites, o uso da rede no aprendizado representa a inexistência de um único mestre, sendo que a informação é disponibilizada por um grande número de mestres. Todos os dados podem ser invertidos em segundos, e a interpretação desses dados, quando é colocada, pode ser modificada em vista de acontecimentos recentes. (GOHN, 2003, p. 152).

Considerações finais

A partir desta pesquisa, foi possível perceber a importância de dialogar com os conhecimentos construídos no fórum e as aulas com professor. O fórum como espaço de aprendizado ainda não é muito utilizado por professores em geral e se houvesse essa relação entre a aula do professor e os estudos das discussões no fórum e assuntos relacionados pela internet, poderia enriquecer o conhecimento do aluno que além de estar praticando a pesquisa ainda estaria criando uma ponte entre os conhecimentos e com as discussões com o professor e com colegas

A criação está diretamente ligada as referências e assim, para estimular a criação de trabalhos notórios e com um caráter inédito é preciso estimular a pesquisa e ensinar aos alunos a saber filtrar essas referências de maneira que eles descubram por si só, as informações confiáveis e como poderão atingir seus objetivos. No caso do fórum Cifraclub, temos uma grande biblioteca virtual com contribuintes participativos como conta o Entrevistado 1: “Então! Se você pesquisar no fórum ou mesmo *Google* vai acabar caindo em *sites* maravilhosos! Com material didático de primeira! É uma super biblioteca.” (Caderno de Dados, p. 46).

Os participantes atuam como “bibliotecários” que compartilham seus métodos com os outros abrindo um leque de possibilidades para pessoas que pesquisam sobre música e que estão ali a procura de mais conhecimento. Além de métodos, podem ser encontrados apostilas, videoaulas, livros e notícias sobre o mundo da música nos *posts* dos participantes.

A conexão desse espaço virtual com a sala de aula seria a maneira de juntar dois mundos que hoje, ainda caminham de maneiras opostas, mas que têm o mesmo objetivo, em determinadas circunstâncias, de cultivar a vontade de aprender em jovens, crianças e adultos e torná-los estudantes proativos de seu próprio conhecimento. Autonomia em educação é sinônimo de liberdade, pois a informação e o conhecimento bem utilizados transformam os indivíduos em pessoas com poder de decisão, e a decisão demonstra personalidade e vontade de fazer.

Referências bibliográficas

Lemos, A. & Lévy, P. (2010). *O futuro da internet: em direção a uma ciberdemocracia planetária*. São Paulo: Paulus.

Lucena, M. (1998). Comunidades dinâmicas para o aprendizado na internet. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, 2, 106-114.

Gohn, D. M. (2003). *Auto-aprendizagem musical: alternativas tecnológicas*. São Paulo: Annablume/ Fapesp.

_____ (2008, mar.). Um breve olhar sobre a música nas comunidades virtuais. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, 19, 113-119.

Santana, C. S. (2007). *Redes Sociais na Internet: Potencializando interações sociais*. Vol. 1. Recife: Hipertextus.

Souza, J. (2009). Educação Musical e culturas juvenis: socialização musical, nova oralidade e outras aprendizagens musicais mediada pela tecnologia. Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. *Anais...*, 18.

O professor de música e suas crenças de autoeficácia na educação básica

Cristina Mie Ito Cereser
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
crismieito@yahoo.com.br

Liane Hentschke
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
liane.hentschke@ufrgs.br

Resumo

As crenças de autoeficácia dos professores se referem às crenças que os professores possuem para realizar uma determinada tarefa ou atuar em uma determinada área. Pesquisas apontam que as crenças de autoeficácia instrucional determinam, em parte, como os professores irão estruturar as atividades de sala de aula e adaptar as avaliações dos alunos de acordo com suas capacidades intelectuais. O estudo realizado se refere à temática motivação para ensinar a partir do construto psicológico *crenças de autoeficácia*. O objetivo da pesquisa foi investigar as crenças de autoeficácia dos professores de música para atuar na educação básica em relação às variáveis demográficas e de contexto. O método utilizado foi um *survey* e como instrumento de coleta de dados foi utilizado o questionário autoadministrado publicado na internet denominado de Escala de Crenças de Autoeficácia do Professor de Música. Fizeram parte da amostra 148 professores que ministravam aulas de música na educação básica nas cinco regiões brasileiras. Para este trabalho iremos apresentar os resultados referentes à amostra de professores com graduação completa, tanto licenciados como bacharéis em música. De acordo com os resultados da pesquisa, o desafio dos professores de música, além de lidar com o comportamento dos alunos, encontra-se em proporcionar o desenvolvimento dos alunos em relação às suas crenças motivacionais e estratégias necessárias para o sucesso.

Palavras-chaves: Professores de Música, crenças de autoeficácia, Educação básica e motivação.

Abstract

The teachers' self-efficacy beliefs refer to the beliefs that teachers have to perform a certain task or act in a certain area. Studies show that instructional self-efficacy beliefs determine, in part, how teachers will structure the activities of the classroom and student evaluations to adapt according to their intellectual capacities. This study refers to the thematic motivation to teach from the psychological construct of self-efficacy beliefs. The aim of the research was to investigate the music teachers' self-efficacy beliefs to work in basic education in relation to demographic and context variables. The method used was a survey and as an instrument for data collection was used self-administered questionnaire published on the internet called *Music Teacher Self-Efficacy Beliefs Scale*. The sample consisted of 148 teachers who taught music lessons in basic education in the five Brazilian regions. For this work we present the results for the sample of graduated teachers. According to the results, the challenge of the music teachers, in addition to dealing with student behavior, is to provide the development of students in relation to their motivational beliefs and strategies necessary for success.

Keywords: Music Teacher, Self-efficacy beliefs, basic education and motivation.

Introdução

No Brasil, assim como em toda a América Latina, a educação está sendo priorizada pela sua relevância para o desenvolvimento do país. Na mídia é possível perceber, nos mais variados discursos de políticos e responsáveis pela educação, a preocupação com a qualidade de ensino e com a formação de professores. Nesses discursos há uma grande preocupação de como motivar os alunos das licenciaturas a ingressarem na docência, como motivar os professores que já atuam nas escolas a continuarem na função docente e a necessidade de motivar professores à qualificação, tanto em formação inicial quanto formação continuada.

Pesquisas realizadas na década de 2000, no âmbito da educação musical brasileira, trazem dados da carência de professores de música que atuam na educação básica ministrando aulas de música como disciplina compulsória (CERESER, 2003; HIRSCH, 2005; HUMMES,

2004; PENNA, 2002; 2004; SANTOS, 2005). Essas pesquisas já traziam dados da preferência de atuação, pela maioria dos pesquisados, em outros espaços pedagógico-musicais e aulas extraclases. Outras pesquisas trazem dados sinalizando que a formação inicial dos professores de música capacita os futuros professores para atuar em um contexto ideal e não conforme as mudanças e desafios que irão enfrentar no contexto de sala de aula (DEL-BEN, 2005; DINIZ, 2005).

Concomitantemente, a resultados de pesquisas desse mesmo período, houve uma mobilização de educadores musicais, músicos, jornalistas e políticos em prol da inserção da educação musical nas escolas. Foi então criada a Lei 11.769/2008 (BRASIL, 2008) que altera a Lei 9.394/1996 (BRASIL, 1996), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), para inserir a obrigatoriedade da música como conteúdo da educação básica.

Desde a promulgação dessa Lei, discussões sobre a implementação da música nas escolas de educação básica geram debates que pautam, entre outras questões, as estratégias de capacitação e formação docente tanto inicial quanto continuada. Essa preocupação surgiu na medida em que há um número reduzido de professores especialistas em música para a demanda de todas as escolas de educação básica (PENNA, 2007; SOBREIRA, 2008).

Estamos diante de um grande impasse: por um lado, poucos professores com formação específica em música para atuar na educação básica e, por outro, professores não especialistas, que segundo a Lei, poderão desenvolver atividades musicais com seus alunos. É possível que, se os professores de música ou os professores não especialistas não acreditarem que possuem certas capacidades de produzir efeitos e/ou mudanças através de sua ação, terão poucos incentivos para engajarem no desenvolvimento de aulas e/ou atividades musicais na educação básica ou se engajarem em um curso de formação continuada. De forma inversa, segundo Tschannen-Moran e Woolfolk-Hoy (2001), professores com fortes crenças de autoeficácia instrucional apresentam crenças de que os alunos com dificuldades de aprendizagem podem ser ajudados, que podem conseguir apoio da família e superar os efeitos negativos da comunidade através de um ensino afetivo. Bandura (1997) defende que as crenças das pessoas sobre sua eficácia consistem no comportamento que leva o indivíduo a buscar o seu autoconhecimento.

Para tanto, o grupo de pesquisa *Formação e Atuação de Profissionais em Música* (FAPROM) vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, desde 2006 vem desenvolvendo pesquisas e produções intelectuais sob as temáticas: formação de professores; motivação para aprender e ensinar música, e, tecnologias informação e comunicação (*TICs*) em educação musical.

A pesquisa que apresentaremos neste *paper* situa-se na temática motivação para ensinar música que teve o objetivo de investigar as crenças de autoeficácia dos professores de música em relação às variáveis demográfica e de contexto.

As crenças de autoeficácia dos professores

É de responsabilidade do professor música ajudar alunos a desenvolver qualidades musicais e a motivação para aprender música. De acordo com a literatura da área da educação, os professores devem auxiliar seus alunos a desenvolver aprendizagem independente, atingir metas e enfrentar as adversidades do cotidiano escolar (ALDERMAN, 2004). As crenças dos professores nas habilidades dos alunos para aprender música e na sua própria habilidade para promover aprendizagem musical podem afetar seu modo de ensinar e, conseqüentemente, afetam a motivação e realização dos estudantes. No que se refere às crenças dos professores sobre suas capacidades, a tarefa de criar um ambiente de aprendizagem propício ao desenvolvimento das competências cognitivas dos alunos é atribuída também às crenças de autoeficácia dos professores (BANDURA, 1997).

As crenças de autoeficácia dos professores se referem às crenças que os professores possuem para realizar uma determinada tarefa ou atuar em uma determinada área. Pesquisas apontam que as crenças de autoeficácia instrucional determinam, em parte, como os professores irão estruturar as atividades de sala de aula e adaptar as avaliações dos alunos de acordo com suas capacidades intelectuais. Professores que acreditam nas suas competências de promover aprendizagem oportunizam a seus alunos a experiências de domínio e aqueles que duvidam da sua eficácia instrucional criam ambientes que podem prejudicar os julgamentos dos alunos sobre suas competências e desenvolvimento cognitivo.

Crenças de autoeficácia dos professores de música com graduação completa

A pesquisa realizada sobre as crenças de autoeficácia dos professores de música foi de cunho quantitativo. O método utilizado foi um *survey* e como instrumento de coleta de dados foi utilizado o questionário autoadministrado publicado na internet denominado de *Escala de Crenças de Autoeficácia do Professor de Música*. Essa escala foi dividida em duas partes. A primeira parte constava de informações sobre dados pessoais e a segunda parte uma escala em 5 pontos *Likert* subdividida em cinco dimensões das crenças de autoeficácia do professor de música da educação básica: a) ensinar música; b) gerenciar o comportamento dos alunos; c) motivar os alunos; d) considerar a diversidade do aluno; e e) lidar com mudanças e desafios. A escala foi validada através da análise fatorial e teste alfa de Cronbach. Por meio destes dois testes foram verificadas as propriedades psicométricas do instrumento de medição. .

Para análise dos dados foram utilizadas a estatística descritiva caracterizando a amostra e a estatística inferencial, que correspondem aos seguintes testes: correlação de Pearson, teste qui-quadrado, teste t e teste das classificações de Kruskal-Wallis. Os testes foram utilizados para verificar as correlações entre as questões de cada dimensão e entre as dimensões; se houve nível de significância entre as variáveis. As variáveis investigadas na pesquisa foram: sexo, idade, tempo de trabalho, tipo de escola e formação.

Fizeram parte da amostra 148 professores e estagiários que atuavam na educação básica ministrando aulas de música nas escolas regulares das cinco regiões brasileiras. Destes, 66,9% eram do sexo feminino e 33,1% do sexo masculino. A variável de contexto se referiu ao tipo de escolas, se pública ou privada. Os dados apontaram que 73% dos participantes possuíam graduação completa e 27% possuíam graduação incompleta.

As aulas de música nas escolas brasileiras nem sempre são ministradas por especialistas em música. Por esse motivo, busquei identificar a porcentagem de professores que estão cursando ou cursaram a graduação em música que atuam na educação básica em sala de aula. Considerei como categoria *música* os cursos que, de alguma forma, oferecem uma formação musical (licenciatura em música, bacharelado em música, musicoterapia, entre outros cursos).

Decidi, portanto, agrupar os cursos em apenas dois grupos: 1) área de música; e 2) outras áreas.

Neste trabalho iremos apresentar apenas os dados que se referem a professores com graduação completa (licenciatura ou bacharelado). Quanto ao perfil dos professores que possuíam graduação completa, 75% pertenciam à categoria “área de música” e 25% pertenciam à categoria “outras áreas”.

Dos professores de música com atuação nas escolas 14,8% tinha formação em bacharelado e 85,2% eram oriundos do curso de licenciatura. Esses resultados apontaram que havia mais licenciados em sala de aula do que os bacharéis. No gráfico 1, podem ser visualizados os escores médios das dimensões das crenças de autoeficácia dos professores de música com graduação completa. É importante lembrar que os escores médios dos professores atribuídos às dimensões de crenças de autoeficácia foram elevados. Entretanto, as dimensões com escores médios mais baixos estão: *gerenciar o comportamento dos alunos e motivar alunos*.

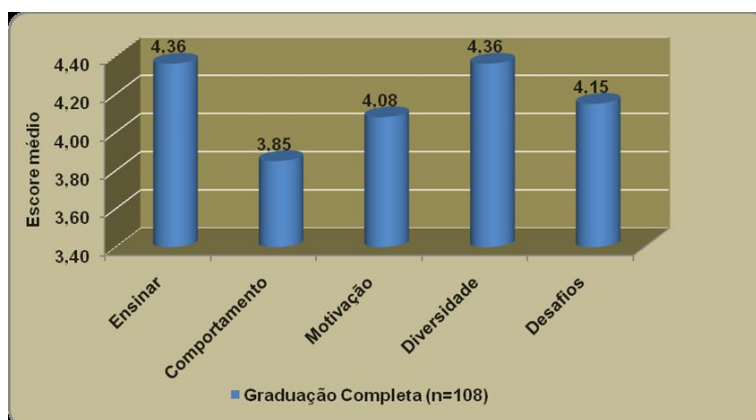


Gráfico 1. Escore médio das dimensões (professores com graduação completa).

No Gráfico 2, apresentamos os escores médios, resultados dos graus atribuídos por professores de música (bacharéis e licenciados) aos itens das dimensões das crenças de autoeficácia. Os professores licenciados apresentaram baixo valor de escore médio em todas as dimensões do que os bacharéis, exceto na dimensão *motivar alunos*.

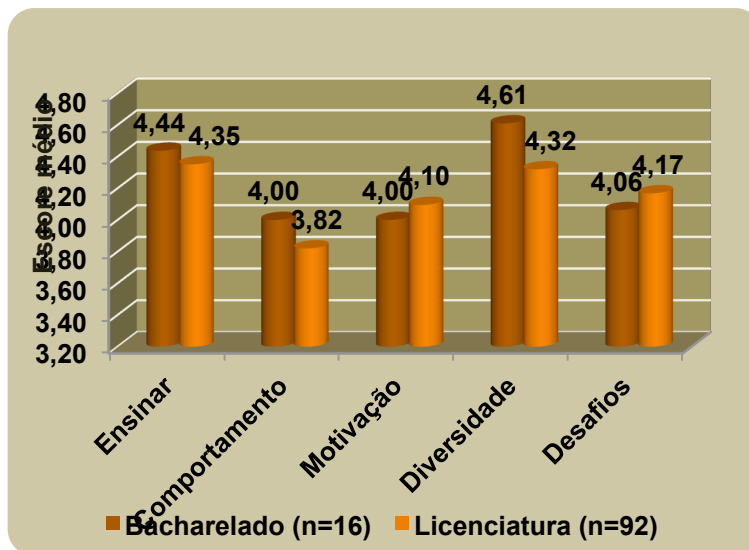


Gráfico 2. Cruzamento entre dimensões e tipo de curso (bacharelado e licenciatura) da amostra geral dos professores com graduação completa (n=108).

No Gráfico 3, pode-se observar o cruzamento entre as dimensões e área de formação (música e outras áreas). Verifica-se neste gráfico que os professores da área de música apresentaram menores escores médios em todas as dimensões em comparação aos professores com formação em outras áreas, mas que ministram aulas de música. O Resultado sugere que professores com formação em música podem ter concepções de educação musical e do ensino pedagógico-musical diferente dos professores formados em outras áreas.

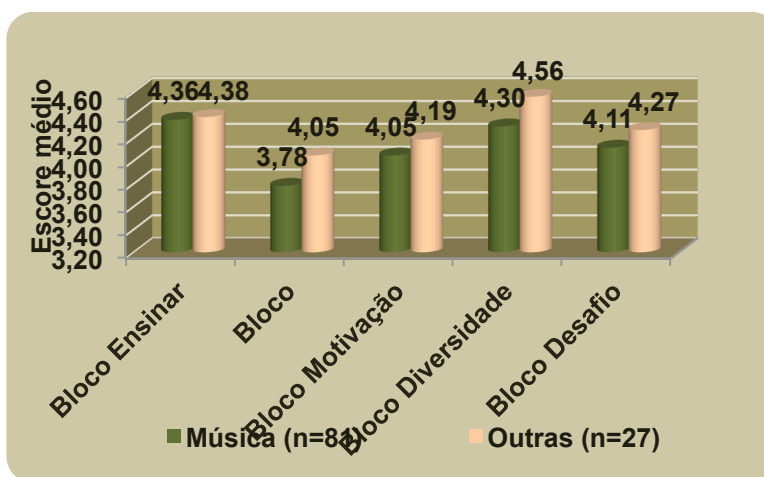


Gráfico 3. Cruzamento entre dimensões e área (música e outras áreas) da amostra geral dos professores com graduação completa.

Considerações Finais

A partir dos resultados da pesquisa aqui apresentada foi possível constatar que, no Brasil, nem todos os professores da amostra coletada possuíam formação superior em música. No entanto, para este trabalho apresentamos os resultados referentes aos professores com graduação completa, tanto licenciados como bacharéis em música. De acordo com a pesquisa realizada pelo grupo de pesquisa FAPROM, o grande desafio dos professores de música, além de lidar com o comportamento dos alunos, encontra-se em proporcionar o desenvolvimento dos alunos em relação às suas crenças motivacionais e estratégias necessárias para o sucesso.

Para os professores preencherem seus papéis motivacionais, é necessário possuir competências no processo do desenvolvimento de habilidades e tomada de decisões. Não basta reagir aos problemas de motivação apenas quando eles ocorrem, é preciso planejar-se ativamente para a motivação. Durante o processo de ensino musical os professores podem diagnosticar a necessidade de estratégias de motivação, determinar sua efetividade e ajustar ou revisar essas estratégias. Para tanto, parece ser necessário proporcionar aos professores de música espaços de reflexão e discussão sobre experiências concretas e ações conjuntas com professores formadores e profissionais da área de psicologia, visando proporcionar estratégias de enfrentamento.

Referências bibliográficas

Alderman, M. K. (2004). *Motivation for achievement: possibilities for teaching and learning*. 2nd ed. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W. H. Freeman.

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm

Lei n. 11.769, de 14 de agosto de 2008. (2008). Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília: Presidência da República. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm

Cereser, C. (2003). *A formação de professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Del-Ben, L. M. (2005). Um estudo com escolas da rede estadual de Educação Básica de Porto Alegre: subsídios para a elaboração de políticas de educação musical. *Música Hodie*, 5(2), 65-69.

Diniz, L. (2005). *Música na educação infantil: um survey com professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre – RS*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Hirsch, I. B. (2007). *Música nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio: um survey com professores de arte/música de escolas estaduais da região sul do Rio Grande do Sul*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Hummes, J. M. (2004). *As funções da música na escola sob a ótica da direção escolar: um estudo nas escolas de Montenegro*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Penna, M. (2002, setembro). Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. *Revista da Associação Brasileira de Educação*

Musical, 7, 7-19.

_____ (2004). A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – analisando a legislação e termos normativos. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, 10, 19-28.

Santos, R. (2005, março). Música, a realidade nas escolas e política de formação. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, 12, 49-56.

Tschannen-Moran, M. & Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.

Oboe para descubrir: un enfoque didáctico que integra la experiencia previa corporal y la metáfora en la enseñanza de instrumentos musicales

Alejandra García Trabucco
Universidad Nacional de Cuyo
agarcia391@gmail.com

Resumen

Los primeros pasos en la ejecución instrumento musical requieren de una importante adecuación de la postura y manejo de destrezas motrices. En el acercamiento de una persona a un instrumento, los modelos sensoriomotores del sujeto, contruidos a partir de sus experiencias sensibles, salen al encuentro de las propiedades de dicho objeto nuevo, para comenzar a conformar un todo original. Como mediadores de este proceso, los docentes nos enfrentamos a la necesidad de observar con detenimiento la realidad corporal de cada nuevo estudiante, la cual fue configurándose a través de las vivencias de movimiento más o menos ricas o variadas que haya tenido previamente, y propiciar su articulación efectiva con el nuevo aprendizaje. El libro “Oboe para descubrir” propone un abordaje de la ejecución instrumental basado en el rescate de experiencia previa corporal, a través del recurso de la metáfora y la analogía, valiéndose de situaciones y objetos cotidianos. El objetivo final es colaborar en el desarrollo de una actitud exploratoria y proactiva en los estudiantes de instrumento, que sienta las bases para el estudio independiente y autorregulado que la música ejecutada exige.

Palabras clave: Instrumentos musicales, experiencia previa, metáfora, analogía

Abstract

The first steps in music performance need an important amount of postural adaptation and motor skills. In the approach of a person to a musical instrument, the sensory-motor patterns of the subject, built upon his/her sensitive experiences, meet the properties of the new object, in order to start to construct an original whole between them. As mediators of this process, we teachers confront the need of carefully observing each new student body state, which has taken shape through more or less rich previous movement experiences, and favor its articulation with the new

learning. The book “Oboe to be discovered” proposes a way of approaching performance based on rescuing previous corporal experience throughout metaphor and analogy, using everyday situations and objects. The final objective is to collaborate in the developing of an exploratory and proactive attitude of the students, which can ground the type of independent and auto-controlled practice required in music performance.

Fundamentación

El sustantivo aporte de Varela (2005) desde el enfoque enactivo, en el cual se entiende a la cognición como experiencia integral del ser, y el modo en que Pelinski (2005) articula esta mirada en torno al hacer música, resultan especialmente esclarecedores para la temática abordada por este estudio.

“Desde el enfoque enactivo se entiende que la cognición se encuentra eslabonada a historias vividas; depende de experiencias que se originan en el cuerpo y que a su vez se encastran en un contexto biológico, psicológico y cultural más amplio.”¹³⁴

Se postula de este modo a la cognición como *acción corporizada*, estableciendo que:

“Las primeras experiencias corporales dan lugar a “esquemas encarnados” o corporizados que estructuran la experiencia y sirven para comprender otros aspectos abstractos utilizándolos metafóricamente.”¹³⁵

Se establece aquí una distinción significativa entre el cuerpo *como entidad biológica*, que nos unifica como especie, y como *cuerpo vivido*, que nos distingue como individuos. Este cuerpo *vivido*, que nos hace intrínsecamente diferentes a unos de otros, es la sede de la propia historia y, en tal sentido, archivo de las experiencias transitadas. Es decir que más allá de las

¹³⁴ Brizuela, 2008: 55

¹³⁵ Varela, Thompsons y Rosh, 2005 en Brizuela, Op. Cit.: 56

disposiciones biológicas y las marcas culturales, hay un recorrido personal y una historia de la relación con el propio cuerpo.

*“La corporeidad está implicada en al mente humana por la fuerte dependencia que conceptos y razón mantienen con el cuerpo. El cuerpo configura la naturaleza misma de nuestros conceptos.”*¹³⁶

Aplicación didáctica

La implicancia del uso de la analogía como recurso didáctico en la enseñanza inicial de instrumentos musicales ha merecido ya su desarrollo.¹³⁷ En este caso, es significativo pensar que toda metáfora tiene asiento en algún registro sensible inscripto como experiencia corporal. A su vez, entender cómo la misma funciona como base de la cognición en general y del pensamiento musical en particular. Podría pensarse también que, en tanto conocemos aquello de lo cual tenemos una experiencia corporal, si profundizamos la misma, nos abriremos a un espectro ampliado de metáforas que nos permitirán *asir el mundo* con mayor riqueza.

La mediación pedagógica inicial debe centrarse en generar el espacio adecuado para que el alumno pueda articular su realidad corporal general, expresada en su dominio personal del cuerpo y del movimiento, con el nuevo procedimiento, que es tocar el instrumento de su elección. Si, en este lento proceso de sedimentación de hábitos de ejecución musical, el docente no da lugar suficiente a la exploración y al juego, puede suceder que el estudiante tienda a tabicar el conocimiento natural que tiene de sus movimientos, y, ante la complejidad de la nueva demanda, se sienta inseguro y pierda motivación.

“Los jóvenes necesitan tener por lo menos un éxito módico en una tarea antes de desarrollar su propia motivación interna para ejecutar. Se necesita

¹³⁶ Johnson, 1980; Lakoff y Johnson, 1999 en Pelinski, 2005: 23

¹³⁷ García Trabucco y Silnik, 2007, Schippers, 2006

alguna experiencia inicial positiva para que el chico decida que él es bueno para esa tarea.” (Chaffin y Lemieux, en Williamon, 2004, p. 31)

Para que ese capital de saber procedimental previo pueda ser aprovechado tanto por el alumno como protagonista de su aprendizaje como por el docente como mediador, es necesario que se lo reconozca como insumo valioso y se destine tiempo real para su recuperación y uso. Una situación de clase en la que el maestro/a se dispone a transmitir sus propios conocimientos a su discípulo/a, situación hasta el día de hoy hartamente común en la enseñanza personalizada de los instrumentos, sin propiciar la exploración y el error constructivo, puede derivar en una actitud pasiva¹³⁸ de los alumnos, quienes llegan a bloquear su experiencia previa y desaprovechar sus propias habilidades. En ese sentido, Rodríguez Moneo (1999) advierte que “en los contextos educativos es frecuente encontrar una barrera impermeable que delimita el mundo académico y el mundo cotidiano de los alumnos” (p. 89).

Biggs (1999) se refiere al bagaje previo de conocimientos de los aspirantes a ingreso a carreras musicales como *factores de presagio*, e incluye también entre ellos las expectativas, miedos y prejuicios, que sin duda marcarán el estilo de aprendizaje de cada principiante.

El uso de la analogía en la enseñanza instrumental

Schippers (2006) observa que en las clases de instrumento están presentes, en casi un tercio del tiempo total, comportamientos verbales para referir a determinados aspectos del aprendizaje, tanto en la forma de explicaciones o instrucciones directas, como en el uso de imaginación (analogías, metáforas y otros recursos similares del lenguaje). Vemos que la aplicación de la analogía se convierte en “una herramienta pedagógica para dilucidar enfoques y conceptos que son difíciles de explicar en términos cognitivos a músicos que aprenden a ser ejecutantes” (p. 209).

¹³⁸ También llamada “desvalida” o “*helpless*” (O’Neill, 1996)

Esta imaginaria se aplica a diferentes niveles. Mientras que en un primer momento predominan las instrucciones físicas concretas (“la mano izquierda va arriba”, “hay que plegar los labios”), luego se tiende al uso imaginativo del lenguaje, que evoca la actitud más apropiada para ejecutar una técnica correctamente: “como los pasos de un gato”, “como si tomaras una manzana con la mano”, “como si quisieras empañar una ventana con el aliento”. Desde ahí, nos movemos hacia referencias a lo estético (“un bello sonido”), lo interpersonal (“como si dieras una buena noticia”), lo sensorial (“como una seda”), etc.

Si bien los docentes utilizamos analogías y metáforas como estrategias de mediación, vale advertir que muchas veces las mismas proceden de nuestra experiencia personal, la cual no necesariamente coincide con las experiencias de nuestros alumnos. Así como existen metáforas creativas que promueven y facilitan el aprendizaje, existen otras que fracasan porque remiten a imágenes sobre las que el estudiante no tiene un marco de referencia que le posibilite captarlas y usarlas para enriquecer sus mapas cognitivos.

En las primeras clases se suele preguntar sobre la experiencia previa del alumno, pero a veces esta indagación se limita únicamente al ámbito musical (“¿Sabes leer música?”, “¿Has tocado otros instrumentos?”), sin considerar que en la ejecución instrumental se conjugan también importantes aspectos no musicales. Jorgensen (1997) indica que se debe enfocar en el mundo fenomenológico individual del estudiante y en sus estrategias deliberadas de aprendizaje, para lograr buenos resultados.

Atendiendo a esto, se incluye en el ANEXO II del libro un cuestionario sobre experiencia previa para ser completado por los estudiantes en la primera clase, que abarca campos diversos, afines a las habilidades de ejecución. La información que recabemos a través del cuestionario nos ayudará a buscar analogías que puedan relacionarse con la experiencia real de cada persona. Por ejemplo: si nos enteramos, a través del cuestionario, que la alumna nueva practica hockey sobre césped, podemos mejorar su estabilidad postural al tocar jugando a imitar cómo se para en la cancha, para luego reacomodar su postura con el instrumento desde apoyos más firmes. A su vez, si un alumno hizo teatro, o escribe cuentos, vamos a encontrar, en esos contextos, analogías que le resultarán significativas, porque son parte de su vivencia personal.

Hay que estar atento a no utilizar imaginiería que sea muy simple y poco inspiradora o, por el contrario, demasiado oscura y confusa para el receptor. Antes bien, conviene apuntar a un área intermedia, en donde la metáfora cree una “disonancia cognitiva” cuya resolución sea plausible, ayudando a captar lo que de otro modo no se logró entender.

“Los músicos, a través de los siglos y las culturas, han celebrado los intangibles de la música. (...) El entrenamiento de los músicos profesionales a través de las culturas demuestra que mientras la metáfora no hace tangibles estas realidades, por lo menos apunta en la dirección correcta” (Schippers, 2006, p. 214)

Utilización del libro

Basado en los principios expuestos, este libro intenta dar un lugar de relevancia a la exploración de los alumnos de cada aspecto nuevo que se va presentando, tendiendo puentes entre lo cotidiano y los diferentes aspectos de la ejecución del oboe (“¿Qué cosas sabes hacer con el aire?”, pg. 14; “Encuentra a los dedos en las frases cotidianas”, pg. 22).

Se propone establecer una relación informal con las lectoras y lectores, presentando los temas con preguntas que estimulan la búsqueda de respuestas propias (“¿Cómo te sostienes a ti mismo?”; pg. 20; “Pesa como un/a _____”, pg. 13; “¿Algo te suena raro?”, pg. 47), o con frases que remiten al lenguaje coloquial (“Nos vamos con la música a otra parte”, pg. 47; “La fórmula del éxito”, pg. 55; “¡A usar el aire, que es gratis!”, pg. 15).

Al comienzo, se propone la exploración del oboe, como un objeto nuevo y desconocido que se pretende incorporar al mapa corporal. Se presenta al instrumento como una cosa real, con peso, longitud, olor, color, que podemos ir conociendo a través de los sentidos. Cada nuevo aprendizaje está desdoblado en pasos sencillos y relacionado con acciones de la vida cotidiana. El uso de elementos como cañitas de refresco o palos de escoba persigue el fin de estimular una manipulación más libre de objetos similares al oboe en algún aspecto, y de ampliar los registros

sensibles. Del mismo modo, soplar objetos diferentes (bolitas de telgopor, globos, cintas, velas), nos enseña mucho, y de un modo lúdico, sobre la velocidad del aire, tema esencial en la ejecución de vientos.

La propuesta apunta a priorizar la ejecución concertada desde el principio. Aunque las consignas sean sencillas, todas requieren de una atención extra para ajustarse a lo que toca otra persona.

En cuanto a la incorporación de las digitaciones que permiten ampliar el registro, se produce solo cuando las necesitamos para resolver un problema. La consigna es transportar, de oído, las canciones que vamos aprendiendo, y eso nos lleva a necesitar “notas nuevas”. Esta actividad desarrolla el oído interno en general, y especialmente la sensación de tónica y de las relaciones interválicas.

Está en nosotros, como docentes, el ayudarlos a adoptar una actitud lúdica y curiosa, que luego vaya decantando en una predisposición a la independencia y al estudio autorregulado, base de todo desarrollo genuino en el campo de la música ejecutada.

Referencias bibliográficas

- Brizuela, N. (2008). *La construcción precepto cognitiva en la música desde las perspectivas inactiva y experiencialista*. Actas Quinta semana de la Música y la Musicología. UCA.
- Gainza, V. H. de & Kesselman, S. (2003). *Música y Eutonía. El cuerpo en estado de arte*. Buenos Aires: Lumen.
- García Trabucco, A., Silnik, A. & Yurcic, A. (2004). Entrando a la música de cuerpo entero. *Revista Huellas, Búsquedas en Artes y Diseño*, 4, 34-47.

- García Trabucco, A. & Silnik, A. (2007). *Metacognición y Ejecución Musical. Un estudio longitudinal sobre el uso de Experiencia Previa en Instrumentistas Principiantes*. Informe Final Proyectos Bianuales subsidiados por SECyT. 2005-2007. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo, Inédito.
- Gaunt, H. (2006). *Student and teacher perceptions of one-to-one instrumental and vocal tuition in a conservatoire*. Tesis de doctorado, Universidad de Londres.
- Gellatly, A. (1986). *La inteligencia hábil. El desarrollo de las capacidades cognitivas*. Buenos Aires: Aique.
- Hallam, S. (2007). *The development of metacognition in musicians: Implications for education*. International Conference Annual March 26-30. San Antonio, Texas: Society for Information Technology & Teacher Education. Recuperado de <http://old.essdack.org/files/ABSTRACTS.PDF>
- Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique.
- McPherson, G. (2005). From child to musician: skill development during the beginning years of learning an instrument. *Psychology of Music*, 33(1), 5-35.
- O'Neill, S. (1996). *Factors influencing children's motivation and achievement during the first year of instrumental music tuition*. PhD. Thesis, University of Keele, UK.
- Pelinski, R. (2005). Corporeidad y experiencia Musical. *Revista Transcultural de Música*, 9
Recuperado de <http://www.sibertrans.com/trans/trans9/pelinski.htm>
- Prieto Castillo, D. (2000). *Lo no convencional como alternativa en la educación universitaria*.

Mendoza: Ed. Facultad Elemental y Especial - UNCuyo

Rodríguez Moneo, M. (1999). *Conocimiento previo y cambio conceptual*. Buenos Aires: Aique.

Schippers, H. (2006). As if a little bird is sitting on your finger...: metaphor as a key instrument in training professional musicians. *International Journal of Music Education*, 24, 209.

Silnik, M. A. (2002). *Eutonía y Creatividad en la Formación de Músicos Profesionales*. (Tesis inédita de maestría) Universidad de Santiago de Compostela. Inédito

Vishnivetz, B. (1994). *Eutonía. Educación del cuerpo hacia el ser*. Buenos Aires: Paidós.

Williamon, A. (2004). *Musical excellence. Strategies and techniques to enhance performance*. New York: Oxford University Press.

Os desafios para a reinserção da música em escolas da educação básica no município do Crato

Débora Lopes Soares
Universidade Federal do Ceará
debuxbacktoblack@hotmail.com

Cícero Rael Alves Moura
Universidade Federal do Ceará
rhael-rrvocal@hotmail.com

Carlos Renato de Lima Brito
violabrito@gmail.com

Resumo

O objetivo deste artigo é discutir os percalços e desafios para reinserção da música nas escolas de ensino básico da cidade do Crato, no sul do Ceará. Essa pesquisa se justifica quando atenta para a problemática referente à volta da música às salas de aula. Devido a falta de estrutura física das escolas, aliada a quase inexistência de professores qualificados para atender a grande demanda exigida no momento atual, temos pela frente um grande desafio. Queremos alertar as autoridades competentes para a importância crucial do tema aqui abordado, instigando-os a refletir, com intuito de mobilizá-los para elaboração de políticas públicas que venham auxiliar na solução dos problemas inerentes a esta discussão. Para tanto, nossos procedimentos metodológicos incluem entrevistas com os grupos gestores e alunos das escolas observadas, assim como uma revisão bibliográfica e a pesquisa de campo realizada em duas escolas da cidade do Crato. Esta é uma pesquisa de cunho qualitativo, que permite uma ampla discussão, contudo, sem exaurir o tema.

Palavras-chave: Ensino de música, obrigatoriedade, escola básica.

Abstract

The purpose of this article is to discuss the drawbacks and challenges for re-integration of music in basic education in the city of Crato, Ceará. This research is justified when focuses on the

problems on the returning of music to classrooms. Due to the lack of physical structure of schools, combined with almost no qualified teachers to meet the great demand required at the moment, we have a great challenge ahead of us. We want to alert the competent authorities to the crucial importance of the theme discussed in here, urging them to reflect, in order to mobilize them to public policy development which will assist in solving the problems inherent in this thread. For this purpose, our methodological procedures include interviews with managers and student groups observed, as well as a literature review and field research conducted in two schools in the city of Crato. This is a research of qualitative nature, which allows a wide discussion, however, without exhaust the topic.

Keywords: music education, mandatory, primary.

Introdução

A década de 1930 notabilizou-se no cenário musical brasileiro pela introdução da música nas escolas, através do canto orfeônico. À frente desse grande movimento esteve a presença do maestro Heitor Villa Lobos, responsável pela SEMA - Superintendência de Educação Musical e Artística, órgão criado pelo secretário da educação do Rio de Janeiro da época, Anísio Teixeira. Em 1932, Villa Lobos passou a dirigir o Curso de Pedagogia da Música e Canto Orfeônico, que visava à formação do Orfeão de professores.

Com a publicação em 1961 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 4024/61, cunhou-se o termo Educação Musical, excluindo das escolas a prática do Canto Orfeônico. Dez anos depois com a aprovação da LDB 5692/71, instituída no período do regime militar, retira-se a disciplina substituindo-a pela Educação Artística. A experiência com música nas escolas durou até o ano de 1971, e só agora, 37 anos depois foi inserida novamente na matriz curricular.

Com a LDB 9394/96 e a criação dos parâmetros curriculares nacionais, o ensino de música volta à matriz curricular como uma das expressões artísticas presentes na disciplina artes. Isso afastou cada vez mais a música das escolas, visto que o seu ensino já não tinha a mesma

obrigatoriedade. Tourinho (1993b) afirma que “vista como uma mera disciplina a música não é tratada como um tipo de conhecimento a ser ensinado, estudado, compreendido e recriado” (p.68).p.68). Mas por

Devido a tais mudanças, a música foi submetida a um afastamento ainda maior do ensino básico a ponto de chegar uma época em que muitos estudantes passaram por toda a trajetória estudantil básica, sem ao menos ter contato com o ensino técnico, ou seja, sem o devido contato com os elementos musicais propriamente ditos. Isso gerou uma insatisfação em boa parte dos educadores musicais que ainda acreditavam e sobreviviam do ensino de música, quando muitos educadores musicais travaram verdadeiras lutas para trazerem de volta a música para matriz curricular.

A lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008, decretada pelo presidente Luís Inácio (Lula) da Silva altera a lei nºs 9394 de 20 de dezembro 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), tornando assim obrigatório o ensino de música na educação básica. O prazo dado para que a lei vigorasse expirou em agosto de 2011, e no presente momento as direções das escolas desdobram-se para executá-la.

Uma vez que seja aprovada uma lei, espera-se que se faça vigorar o que ela determina, porém, na prática isso pode não acontecer assim, de forma tão eficaz. Prova disso, constata-se na referida lei, pois mesmo já terminado o prazo estabelecido para seu cumprimento, um número muito grande de escolas, sejam elas particulares ou públicas, terão que correr contra o tempo para poder iniciar suas atividades musicais devido à falta de estrutura, para que de fato faça-se valer a lei na sua plenitude.

Acreditamos que a não exclusividade da música como disciplina obrigatória nas escolas, traria prejuízos consideráveis, pois a carga horária dedicada seria relativamente pequena para uma disciplina de tamanha importância. Devido a grande abrangência de formação estudantil que a disciplina oferece como, incentivo a criatividade, valorização cultural, expressividade artística, interação social presente no ensino coletivo, aliados ao universo intelectual contido na música,

são elementos mais que suficientes que credenciam a disciplina como fundamental da matriz curricular.

Consequentemente, aqueles profissionais que tinham formação na área da música davam aulas de música e, esporadicamente, pincelavam tentativas com atividades de artes plásticas e artes cênicas. Entretanto, aqueles professores que não tinham formação em música acabavam ministrando aulas apenas nas outras áreas. (MATEIRO, TEREZA, ASSUNÇÃO, NOVO, s/d.)

Diante de tal cenário a presente pesquisa visou investigar em que medida as escolas do Crato-CE, estão mobilizando esforços para atender e por em vigor a referida legislação curricular. Com esse intuito, buscou-se junto a direção das escolas, colégio Pequeno Príncipe (privado) e na E.E.F.M. José Alves de Figueiredo (público) conhecer as medidas adotadas, a obediência ao prazo, a aceitação da lei, a opinião de alunos e professores sobre o ensino de música e os percalços por eles encontrados para que se torne viável o vigor da lei em questão. A proposta do estudo é, portanto, analisar a reação dos núcleos escolares ao se depararem com a obrigatoriedade de uma arte que até então fora desprezada e excluída da matriz curricular.

Este trabalho justifica-se pela importância do ensino de música nas escolas públicas e particulares da cidade do Crato-CE, visando dar a devida atenção ao processo de reinserção da disciplina no conteúdo pedagógico da matriz curricular, instigando, com intuito de fomentar novas iniciativas para concretização e aplicabilidade do fazer musical, com a perspectiva e vigência da nova lei.

As Diretrizes Curriculares para o Ensino básico afirma que os conteúdos curriculares são “meios básicos para constituir competências cognitivas ou sociais, priorizando-as sobre as informações”.

É a escola responsável pelo:

Desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.¹³⁹ (Art. 32 da LDB nº. 9394/96, 2006)

A lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008, que regulamenta a inserção do ensino de música como disciplina obrigatória no ensino tem como proposta, auxiliar o aluno a entender melhor o ensino de música e visando levar os discentes e docentes uma maior vivencia musical levando subsídios para que se construa de fato uma aprendizagem consistente e contínua no ensino de música nas escolas.

No que diz respeito ao ensino das artes em geral é notório que ao longo dos anos, com raras e boas exceções, especificamente a música, não receberam os devidos cuidados politicamente falando, ou seja, os nossos governantes na execução dos seus projetos dedicam muito pouco dos recursos disponíveis, em políticas de fortalecimento e valorização do ensino de música no nosso país.

Fica a impressão que tal disciplina, não tem muita importância e que a ela caberia o papel de mera coadjuvante e que por isso, não valesse a pena, maiores preocupações ou uma posição de destaque da mesma nas prioridades que são enumeradas como mais importantes nos investimentos públicos.

Muitos questionamentos surgem na discussão e aplicação da nova lei, uma inquietação advinda dos profissionais docentes e estudantes, vêm da preocupação sobre como e quais elementos aplicar como material didático, pois diferente de outras disciplinas, a música

¹³⁹ BRASIL. Lei nº 9.394/ 69 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, Ministério da Educação, 20 dez. 1996, artigo 32.

praticamente não teve lugar na grade curricular o que a torna pedagogicamente estranha à maioria dos estudantes, inviabilizando o uso dos seus elementos mais específicos como, por exemplo, uma partitura musical.

Porém, são muitas as possibilidades que poderão ser utilizadas no ensino da música, uma delas seria a utilização das músicas folclóricas como repertório base da grade de ensino, visando valorizar o folclore nacional e com isso trazendo novos ares de vivência da cultura popular, além desse material ser um riquíssimo e amplo acervo de expressão cultural do nosso povo.

Metodologia.

A investigação foi desenhada com uma abordagem qualitativa. Como instrumento de pesquisa foi elaborado um questionário de perguntas abertas, onde os sujeitos do estudo foram a direção e alguns alunos selecionados nas escolas E.E.F.M. José Alves de Figueiredo e Colégio Pequeno Príncipe, ambas na cidade do Crato-CE.

Conclusões e proposta de ações.

A través da análise das entrevistas e observações concluímos que um fator bastante preocupante é a falta de professores qualificados para enfrentar o desafio da inclusão da música nos currículos escolares, já que há poucos profissionais habilitados para a atuação na área e as escolas procuram professores polivalentes que não se limitem apenas ao ensino de música, mas que atuem nas demais vertentes da disciplina de artes, o que diminui a qualidade no ensino já que o ideal é que fosse um profissional especializado em cada uma das matérias, pois, a polivalência pode acabar comprometendo o foco de uma ou outra disciplina.

Através das entrevistas podemos perceber uma aceitação bastante considerável da lei por parte das escolas, pois acreditam que a música deve ser disciplina presente na rede de ensino. Embora as dificuldades sejam reais no que diz respeito à implantação da música, devido à falta de uma boa estrutura física como salas com revestimento acústico, há também uma grande demanda

de alunos, e isso requer um número razoável de diversos instrumentos musicais devido às práticas instrumentais variadas.

Os alunos se sentem extremamente motivados a praticar musical em ambas as instituições. No caso da E.E.F.M. José Alves de Figueiredo, os alunos que participaram da fanfarra do projeto Mais Educação na Escola, projeto do governo federal que visa a implantação de escolas públicas integrais e desenvolve diversas atividades como fotografia, recreação, banda fanfarra, letramento, geografia, matemática, etc.

Os alunos deste centro também fizeram parte de ações do projeto PET/MAPEAMUS que é uma das múltiplas ações que, a Universidade Federal do Ceará – Campus Cariri realiza na região. Os estudantes durante os encontros do PET/MAPEAMUS perguntavam frequentemente quando haveria atividades musicais novamente na escola.

Por outra parte, os alunos do Colégio Pequeno Príncipe já tinham contato com a música desde o ano de 2010 na matéria de artes, e a partir de cursos oferecidos pelo colégio.

Ações advindas de projetos como MAPEAMUS, PET-MÚSICA, e PIBID da Universidade Federal do Ceará vivenciados no Curso de Licenciatura em Música da referida instituição, são exemplos bastante válidos de como desenvolver a prática musical de forma simples e objetiva já que parte do trabalho é realizado em uma única manhã com oficinas de várias práticas diferentes tais como o canto coral, violão, flauta doce, etc. onde são trabalhadas peças simples, sendo que ao final das oficinas é apresentado um recital com o resultado de uma manhã de trabalho musical onde os participantes possuem as mais variadas faixas etárias, desde crianças, jovens e adultos.

Nesse novo momento que vive o sistema educacional brasileiro, acredita-se que bons resultados surjam a médio e longo prazo reacendendo a chama da esperança dos que vivem e trabalham da música na iminência da real aplicação da expressão musical no meio educacional brasileiro, na busca secular de tornar a música uma disciplina merecedora de toda atenção e modificadora do meio em que vivemos.

Tratando mais especificamente da região do Cariri cearense, a nova lei traz especiais expectativas sobre o ensino de música, pois, historicamente, o Cariri transpira a boa música nas mais diversas manifestações culturais e ritmos próprios da região, que carece de iniciativas como essa para que juntos possamos preservar e vivenciar todo esse potencial musical. Concluímos, através do presente artigo, que o ensino de música nas escolas precisa de maior atenção por parte do governo, de forma que subsidiem investimentos para construção de novas estruturas físicas apropriadas, aquisição de instrumentos musicais e professores capacitados. As escolas públicas não podem exercer a lei por si próprias, há a necessidade de ajuda de custo para que se realizem obras, como a construção de salas com o devido acabamento acústico.

Quanto às escolas particulares, é necessário um tempo para a reestruturação de salas e, através das entrevistas concluímos que, no que diz respeito a profissionais qualificados, também existe certa dificuldade de encontrar profissionais com a devida formação musical.

Referências bibliográficas

- Moraes, M. I., Matos, E. de A., Schrader, E. & Albuquerque, L. B. (2009). *Educação Musical- Licenciatura- Projeto Pedagógico para Implantação*. Fortaleza: UFC.
- Mateiro, T. da A. (1999, novembro / 2000, fevereiro). Educação Musical nas Escolas Brasileiras: Retrospectivas Históricas e Tendências Pedagógicas Atuais. *Revista Arte Online*: 2. Disponível em <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/ anotada/2701207/art-32-par-2-da-lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96>
- Anjos, F. W dos. (2010). *O violão coletivo: múltiplas faces da pedagogia instrumental na prática docente da UFC*. Cariri: Abem Nacional.
- Cruvinel, F. M. (2005). *Educação Musical e Transformação Social: uma experiência com ensino coletivo de cordas*. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura.

Ferreira, S. (n.d.). Ensino coletivo de Guitarra: reflexão e ação pedagógica para comunidade; uma proposta de método. *Revista MUSIFAL*, 2(2). Disponível em <http://www.revista.ufal.br/musifal/edicoes.html>

Swanwick, K. (2003). *Ensinando Música Musicalmente*. São Paulo: Moderna.

Tourinho, C. (2006). *Ensino coletivo de violão: proposta para disposição física dos estudantes em classe e atividades correlatas*. *Arte na Escola*. Disponível em http://www.artenaescola.org.br/pesquise_artigos_texto.php?id_m=55

PARFOR, Política pública, formação de professores de música: construção do currículo da licenciatura de 2 anos

Vania Malagutti Fialho
Universidade Estadual de Maringá
vaniamalagutti@hotmail.com

Resumo

Esse texto discute a construção do Projeto Pedagógico da Licenciatura em Música – 2ª Licenciatura – PARFOR – da Universidade Estadual de Maringá (UEM), no Noroeste do Estado do Paraná, região Sul do Brasil. Trata-se de um curso de formação em Licenciatura em Música para professores em exercício na Educação Básica. Apresento, inicialmente, a estrutura do PARFOR, a partir das diretrizes nacionais, e, em seguida discorro sobre os bastidores e os desafios de construir um curso de Licenciatura em Música com base em uma política pública de formação de professores em somente 2 anos.

Palavras-chave: Formação de Professores, Currículo, Licenciatura em Música.

Abstract

This paper discusses the construction of the Project Teaching in Music - 2nd Graduation - PARFOR - University State of Maringá (UEM), in the Northwest of Paraná, southern Brazil. It is a training course for Graduation in Music for practicing teachers in Basic Education. Present initially, the structure of PARFOR from national guidelines, and then I wonder about the backstage and the challenges of building a Graduation in Music based on a public policy to teacher training in only 2 years.

Keywords: Teacher Training, Curriculum, Graduation in Music.

Introdução

Este texto discute a construção do Projeto Pedagógico da Licenciatura em Música – 2ª Licenciatura – PARFOR – da Universidade Estadual de Maringá (UEM), no Noroeste do Estado do Paraná, região Sul do Brasil. Trata-se de uma Licenciatura em Música específica para professores em exercício na Educação Básica¹⁴⁰, que possuem formação em outra área de conhecimento, mas que trabalham, ou desejam trabalhar, com música em sala de aula. O curso atende a uma demanda emergencial defendida pelo Ministério da Educação do Brasil (MEC) que desenvolveu um Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR). Esse Plano está sendo implementado no Brasil a partir da colaboração entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), as Secretarias de Educação dos Estados e Municípios, e, as Instituições Públicas de Educação Superior brasileiras.

Aqui será abordada a proposta do PARFOR e a organização do primeiro Projeto¹⁴¹ Pedagógico da Licenciatura em Música – PARFOR da UEM, desenvolvido em 2009. Em 2010 o projeto tramitou nas instancias da UEM para ser aprovado e a primeira turma ingressou em 2011 – ano em que também foi modificado, atendendo às necessidades que se apresentaram. Na UEM a graduação em música regular foi implementada em 2002, e em 2009 já dispunha de um núcleo de Educação Musical engajado nas demandas da área.

Nesse texto trato do Projeto inicial do curso. Abordo a estrutura do PARFOR e na sequencia o contexto que justificou a criação do curso. Apresento ainda algumas das questões afetas a área da Educação Musical que foram debatidas e problematizadas por ocasião da construção do projeto. Nesse sentido, o texto busca apontar a complexidade na equalização do campo da Educação Musical atender a uma demanda de formação de professores de música a partir de uma política pública educacional determinada para todas as áreas de conhecimento.

¹⁴⁰ No Brasil o sistema educacional é organizado em dois níveis: Educação Básica e Ensino Superior. A Educação Básica é composta pela Educação Infantil (alunos de 0 a 5 anos), Ensino Fundamental (alunos de 6 a 14 anos) e Ensino Médio (alunos de 15 a 17 anos). Ensino Superior refere-se à graduação em uma área específica do conhecimento. Há três modalidades de graduação: bacharelado, licenciatura ou formação tecnológica. Há também as pós-graduações: especialização, mestrado e doutorado. (<http://www.brasil.gov.br/sobre/educacao/sistema-educacional>. Acesso em 25 de abril de 2013).

¹⁴¹ Esse projeto foi elaborado por uma comissão constituída pelos seguintes professores: Vania Malagutti Fialho, Kiyomi Hirose, Juciane Araldi Beltrame, Micheline Prais de Aguiar Marim Gois, Vidlin da Ávila Carvalho.

Sobre o parfor: sua estrutura e legitimidade

O MEC propôs o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica a partir de uma necessidade de formação docente por área de conhecimento de cada região. Ou seja, em cada região foi avaliado quais as áreas de conhecimento deveriam ser ofertadas, de modo que cada curso oferecido por determinada Secretaria e/ou Instituição Pública de Educação Superior atendeu a uma demanda local. Nesse sentido, a partir dos estudos do MEC, a UEM foi convidada a oferecer cursos de formação docente na modalidade Licenciatura na área de Música, além de outras áreas de conhecimento¹⁴².

Os cursos ofertados no âmbito do PARFOR obedecem a documentos legislativos específicos. Os cursos podem ser em três modalidades diferentes, como determina o artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009:

- I. Licenciatura**¹⁴³ – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior ou que mesmo tendo essa formação se disponham a realizar curso de licenciatura na etapa/disciplina em que atua em sala de aula;
- II. Segunda licenciatura** – para professores licenciados que estejam em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica e que atuem em área distinta da sua formação inicial, ou para profissionais licenciados que atuam como tradutor intérprete de Libras na rede pública de Educação Básica; e
- III. Formação pedagógica** – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras graduados não licenciados que se encontram no exercício da docência na rede pública da educação básica. (BRASIL, 2009a)

O curso de Licenciatura em Música aqui abordado enquadra-se no item II, a “segunda licenciatura”. Esse formato de curso dispõe de diretrizes específicas que o orienta, por exemplo, na estrutura, na carga horária e no tempo de duração. Com relação à estrutura o curso foi organizado a partir dos seguintes núcleos:

¹⁴² Atualmente a EUM oferece o PARFOR em 9 cursos distintos: Artes Cênicas, Artes Visuais, Física, Formação Pedagógica, História, Letras Inglês, Música, Pedagogia, Química.

¹⁴³ Grifos no documento original.

- a) Núcleo Contextual, visando à compreensão dos processos de ensino e aprendizagem referidos à prática de escola, considerando tanto as relações que se passam no seu interior, com seus participantes, quanto as suas relações, como instituição, com o contexto imediato e o contexto geral onde está inserida.
- b) Núcleo Estrutural, abordando um corpo de conhecimentos curriculares, sua organização sequencial, avaliação e integração com outras disciplinas, os métodos adequados ao desenvolvimento do conhecimento em pauta, bem como sua adequação ao processo de ensino e aprendizagem.
- c) Núcleo Integrador, centrado nos problemas concretos enfrentados pelos alunos na prática de ensino, com vistas ao planejamento e organização do trabalho escolar, discutidos a partir de diferentes perspectivas teóricas, com a participação articulada dos professores das várias disciplinas do curso. (BRASIL, 2009b)

Esses núcleos foram traduzidos em componentes curriculares que atendem aos documentos legislativos, bem como as especificidades do curso de Licenciatura em Música. Assim, o Núcleo Contextual foi composto de componentes que permitem relações diretas entre a prática musical escolar e o contexto sociocultural em que está inserida. Os títulos dos componentes curriculares são: Estudos dirigidos em Educação Musical I e II, Práticas musicais e contexto histórico I e II, e, Música e sociedade I e II. No Núcleo Estrutural o projeto do curso objetivou componentes com o foco musicológico, transversalizado pela performance e pela abordagem pedagógico-musical. Ou seja, por meio de componentes como Canto Coletivo (I, II e III), Práticas Instrumentais (I, II e III) e Apreciação Musical (I, II e III), buscava-se desenvolver um conhecimento musical teórico-prático, ao mesmo tempo em que pudesse ser desenvolvido uma prática musical efetiva – no sentido de performance, apresentações – com discussões voltadas para as possibilidades de ensino e aprendizagem da música. No Núcleo Integrador, o objetivo estava em discutir os planejamentos, as práticas e as avaliações do ensino de música na escola. Esse núcleo foi composto pelo Projeto de Ensino Aplicado I, II e III.

Conteúdos relacionados à metodologia e didática de ensino, bem como disciplinas de conhecimentos gerais no campo da educação (como psicologia, filosofia) não são ofertados no curso, pois trata-se de uma 2ª Licenciatura. Parte-se do princípio que o aluno (professor em

formação) desse curso já possui tais conhecimentos por ter cursado uma licenciatura anteriormente. Por esse motivo a carga horária e o tempo dessa 2ª licenciatura são menores que um curso de graduação regular. No PARFOR, a carga horária determinada é entre 800 (oitocentas) e 1.200 (mil e duzentas) horas. A variação depende da área de origem dos professores em formação. Isto é, “800 (oitocentas) horas quando o curso de segunda licenciatura pertencer à mesma área do curso de origem, e um mínimo de 1.200 (mil e duzentas) horas quando o curso pertencer a uma área diferente do curso de origem, não devendo ultrapassar o teto de 1.400” (Art. 5º da Resolução n. 1, de 11 de fevereiro de 2009). O projeto do curso da UEM foi constituído por 1.200 (mil e duzentas) horas, considerando a possível heterogeneidade de alunos. Essa carga horária foi distribuída ao longo de dois anos, com aulas aos sábados e com módulos concentrados nos períodos de férias escolares (julho e janeiro).

Os bastidores, os desafios e as possibilidades

Muitas foram as questões que permearam a criação do curso, dentre elas: por que um Departamento de Música, que já dispõe de um curso de graduação com uma licenciatura em Educação Musical ofereceria outra licenciatura no formato PARFOR? Como e por que oferecer uma 2ª licenciatura, em somente dois anos, para professores em exercício, que possivelmente não dispunham de uma formação musical sistematizada, e, portanto, sem saber ler e/ou escrever música e/ou tocar/cantar com as exigências de um curso superior de música?

A área de Educação Musical da UEM teve pelo menos dois fatores que a levou construir o curso. O primeiro refere-se à aprovação da Lei 11.769/2008 que trata da obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica, que coincidiu com a proposta do PARFOR, lançada pelo MEC. Essa Lei é o resultado de décadas de luta da classe de músicos e professores de música pela sistematização e legalização da música na escola. A aprovação dessa Lei significa um avanço na educação brasileira, reconhecendo a música como uma área de conhecimento necessária para a formação básica de seus cidadãos. Contudo, no Brasil há ainda uma carência significativa de professores de música com formação específica para a atuação na escola. Isso

requer um investimento das políticas públicas educacionais, bem como da área de Educação Musical, no sentido de desenvolver ações de formação docente em música.

O segundo fator, também relacionado ao primeiro, refere-se à demanda de formação docente, como a anunciada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), que por ocasião da construção do Projeto Pedagógico da Licenciatura em Música – PARFOR – apontava números consideráveis. Segundo o INEP 184 mil professores do Ensino Fundamental (que atende alunos com idade entre 11 e 14 anos) e 56 mil professores do Ensino Médio (que atende alunos com idade entre 15 e 17 anos) eram exercidas por profissionais sem a formação legal exigida para a função. Desses, 30,22% era da região Sul do país. Em outras palavras, esses professores atuavam em áreas diferentes da de sua formação. Especificamente na área de Arte – onde a música está inserida – somente 26% dos professores atuantes tinham formação específica em alguma linguagem artística (música, dança, artes cênicas, artes visuais), ou formação polivalente em arte (Educação Artística). Os demais, 74%, eram formados em outras áreas de conhecimento e atuavam em Arte: 12% eram licenciados em letras, 24% eram da área de pedagogia e 38% nas mais diferentes áreas do conhecimento (REVISTA NOVA ESCOLA, 2009, p. 46).

Esses números associados à demanda da Lei 11.769/2008, criavam uma necessidade de que as políticas públicas educacionais e a Educação Musical (entre outras áreas de conhecimento) se mobilizassem, buscando estratégias para a melhoria da educação pública brasileira. Esse cenário levou a área de Educação Musical a diversas reflexões. Diante desse quadro, como poderia uma instituição pública de ensino – a UEM – que dispunha de um corpo docente em Educação Musical, esquivar-se da responsabilidade e da oportunidade de desenvolver uma ação de formação docente em música? Se por um lado parecia “impossível” formar um professor de música em somente dois anos, por outro, havia uma possibilidade efetiva de uma formação docente em música reconhecida (e proposta) pelo sistema educacional brasileiro.

Entendeu-se que a proposta de um curso de Licenciatura em Música para professores já licenciados em outra área do conhecimento e atuando na Educação Básica, se constituía em uma possibilidade concreta de ampliar o quadro de professores com formação em música para atuarem na escola. Porém, essa possibilidade apresentou também desafios e reflexões polêmicas no campo da música. Além das questões já mencionadas anteriormente, outras questões se levantavam: que

nível de conhecimento musical e domínio prático instrumental são necessários para atuar como professor de música na escola? Que ensino de música deve ser oferecido na escola? Na construção do projeto ainda havia que se considerar que os professores em formação estavam em atuação docente, de modo que teriam que aliar seus estudos com seu trabalho. Esse fato parecia ser favorável, logo que o professor estaria em contato direto com a realidade escolar. Porém, isso poderia resultar na falta de tempo para a dedicação aos estudos.

Além dos aspectos relativos ao professor que faria o curso, havia ainda os aspectos relacionados aos professores da UEM que ministrariam o curso, bem como as estrutura física e de materiais essenciais para sua implementação. Era necessário construir e pensar os componentes curriculares do curso, considerando também o corpo docente. Que formação e concepção de Educação Musical teriam que ter os professores que atuariam no curso como ministrantes? Como equalizar as diferentes visões de música e/ou de Educação Musical com o projeto pedagógico do curso?

A demanda apresentada e a proposta do PARFOR foram amplamente discutidas pelos educadores musicais por meio de reuniões, eventos e debates online. Em agosto de 2009 a UEM, em parceria com a Universidade Estadual de Londrina¹⁴⁴ (UEL) e a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), promoveu o “Fórum PARFOR das Licenciaturas em Música da Região Sul”. O evento teve por objetivo congregar representantes das Universidades dos três Estados da Região Sul do Brasil (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul) para discutir as diretrizes para a construção de projetos pedagógicos da “2ª Licenciatura” dos Cursos de Música da Região Sul. Nesse evento as discussões “revelaram a preocupação dos presentes em garantir um currículo que contemple uma concepção abrangente de conteúdo e sua organização de forma circular, evitando a compartimentação do conhecimento” (ABEM, 2009).

Esse cuidado fundamentou-se no entendimento de que o professor de música precisa ter uma visão ampla e integralizada de música. Nesse sentido, o projeto pedagógico não previu componentes curriculares que contemplassem somente os aspectos teóricos da música, por exemplo. A ideia era de que as experiências com música e sobre música ao longo do curso

¹⁴⁴ Esta universidade também oferece um curso de Licenciatura em Música – 2ª Licenciatura.

fossem abordadas de uma maneira em que a reflexão e a teoria musical estivessem transversalizadas em todas as disciplinas – oferecendo ao mesmo tempo uma integralidade de conhecimentos e uma flexibilidade em sua abordagem, sem se deter a uma cronologia fixa do que é ensinado.

Nesse sentido, “o que” e “o como” ensinar estariam vinculados ao conhecimento prévio do aluno, bem como à sua capacidade de apreensão e construção de outros conhecimentos. Considerou-se nessa proposta, as tendências contemporâneas de currículo (GARCIA; MOREIRA, 2003; MOREIRA, 2006) e o entendimento de que a formação deve ter como foco o educando (SOUZA, 2004, SOUZA, 2009). Essa forma de construir o projeto estava também em acordo com os documentos legislativos que normatizam o PARFOR, que determinam que a “formação em uma 2ª licenciatura deve valorizar a formação prévia e a experiência profissional” (BRASIL, 2008).

Toda proposta do curso focava a aula de música na escola. Assim, as discussões sobre “o que” e “o como” ensinar precisava estar presente ao longo de toda a formação, relacionando o próprio processo de aprendizagem dos professores em formação. Para isso, o projeto previu um professor orientador responsável por um grupo de professores em formação, com a função de gerenciar e direcionar a reflexão e as ações pedagógico-musicais na escola. Nesse contexto, a prática pedagógica dos professores em formação estaria sendo pensada e acompanhada durante todo o curso. Isto é, o “estágio” seria desenvolvido desde o início da 2ª licenciatura, por meio de atividades de práticas pedagógicas presentes nas diferentes disciplinas do currículo.

A partir dessas diretrizes o projeto foi construído e implementado a partir de 2011, ofertando 40 vagas. Ao longo de sua implementação houve a necessidade de adequações e reformulações da proposta inicial.

Finalizando

Nesse texto apresentei a construção do Projeto Pedagógico da Licenciatura em Música – 2ª Licenciatura – PARFOR – da UEM. O objetivo foi apresentar como a área de Educação Musical equacionou as demandas enfrentadas no campo da formação docente em música com uma proposta de política pública educacional.

O curso proposto está em andamento. Ainda não temos estudos avaliativos do impacto dessa ação na educação musical escolar. Mais do que resultados ou respostas, há ainda muitas perguntas: Como estabelecer relações entre música e Educação Básica na visão crítica de uma realidade e possibilidades de intervenção prática? Como podemos nos comprometer com os problemas sociais afetos a nossa área? Quais são os limites e as intersecções possíveis? Essas e tantas outras questões que se apresentam só serão discutidas na medida em que a história de uma prática efetiva de Educação Musical, aliada às políticas públicas, for sendo construída.

Referências bibliográficas

- Associação Brasileira de Educação Musical. (n.d.) Informativo Eletrônico, 51. Disponível em http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/informativos_2009/informativo_51_ago_sto_2009.pdf
- BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP Nº: 8/2008. 2008. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pcp008_08.pdf
- BRASIL. (2009a). Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto n. 6.755 de 29 de janeiro de 2009. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm.

BRASIL. (2009b). Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. Resolução n. 1, de 11 de fevereiro de 2009. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rcp01_09.pdf

Garcia, R. L. & Moreira, A. F. (2003). Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios. São Paulo: Cortez.

Souza, J. (Ed.). (2009). *Aprender e Ensinar Música no Cotidiano*. Porto Alegre, Sulina.

_____ (2004, mar.). Educação Musical e Práticas Sociais. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, 10, 7-11.

Revista Nova Escola. (2009, agosto), 46.

Pedagogia musical online: os motivos para a escolha do curso de música a distância no ensino superior

Fernanda de Assis Oliveira-Torres
Universidade Federal de Uberlândia
feasol2006@yahoo.com.br

Resumo

Este artigo pretende discutir sobre as razões que motivaram os alunos a procurarem o curso de música a distância, a partir dos resultados de uma tese de doutorado (Oliveira-Torres, 2012). A pesquisa buscou compreender como se constitui a pedagogia musical online no curso de Música a distância. A metodologia utilizada foi o estudo de caso com abordagem qualitativa (Yin, 2005). As técnicas de coleta de dados foram a observação não participante, participante e, a entrevista online (Nicolaci-da-Costa, 2007). Fundamentado no campo da sociologia da comunicação (Lemos, 2008), sociologia da educação (Halaban, 2010), sociologia da educação musical (Souza, 1996) e sociologia da educação a distância (Fainholc, 2007), o estudo considerou as relações sociais entre os sujeitos imersos na modalidade semipresencial, mediadas pelas ferramentas da plataforma moodle, seus conteúdos e materiais didáticos nela inseridos. Os dados revelaram que os motivos para a procura do curso de música a distância estão vinculados a sete razões: a falta do curso de música na modalidade presencial; o fato de não conseguir passar no curso de música na modalidade presencial; a dificuldade em se manter no curso presencial, em função dos deslocamentos para estar presente nas aulas; a flexibilidade do curso permite conciliar com as demandas do trabalho; a busca pela segunda formação; a realização de um sonho; e por fim, outras razões.

Palavras-chave: pedagogia musical online, música no ensino superior a distância, sociologia da educação a distância.

Abstract

This article aims to discuss about the reasons that motivate students to look for the music course distance, from the results of doctoral thesis (Oliveira-Torres, 2012). The research sought to understand how is the online music pedagogy course Music distance. The methodology used was the case study (Yin, 2005) with a qualitative approach. The techniques of data collection were the non-participant observation, participant and the interview online (Nicolaci-da-Costa, 2007). The theoretical foundation is based on the field of sociology of communication (Lemos, 2008), sociology of education (Halaban, 2010), sociology of music education (Souza, 1996) and sociology of distance learning (Fainholc, 2007). The study considered the social relations between the subjects immersed in semipresential mode, mediated by tools moodle platform, its contents and materials inserted in it. The data revealed that the reasons for seeking the music course distance are linked to seven reasons: the lack of music course in classroom mode; the fact can not pass the music course in classroom mode; the difficulty in maintaining the classroom course, according to the movements to be present in the classes, the flexibility of the course allows to reconcile the demands of work; the search for the second training, the realization of a dream, and finally, other reasons.

Keywords: online music pedagogy, music in higher education distance, sociology of distance learning.

Introdução

Esta comunicação é um recorte da tese de doutorado (Oliveira, 2012), a qual teve como objetivo geral compreender como se constitui a pedagogia musical online no ambiente virtual de aprendizagem musical (AVAM) ofertado em um curso de licenciatura em música da vinculado à Universidade Aberta do Brasil (UAB). O locus do estudo englobou disciplinas vinculadas à Educação Musical, tais como: Estágio Supervisionado em Música; Introdução à Pesquisa em Música, Práticas de Ensino e Aprendizagem Musical e Teorias da Educação Musical (TEM).

A pedagogia musical online, neste estudo, inclui: as metodologias, os recursos e os materiais didáticos utilizados no moodle e o direcionamento desses aportes teórico-

metodológicos no processo formativo do curso de música a distância, a partir da relação entre: plataforma moodle, ferramentas, conteúdos e seus atores sociais.

Como objetivos específicos, este estudo teve como propósito: contextualizar a escolha dos alunos pelo curso de música na modalidade a distância; verificar a organização das disciplinas observadas e analisar que mediações pedagógico-musicais são constituídas; identificar a interação que ocorre no interior dessas disciplinas, identificar como os sujeitos administram o tempo e o espaço no curso de música a distância e, examinar a viabilidade do curso de música a distância.

Vale lembrar que este estudo não abrange o amplo leque de temáticas do ensino em música a distância, mas sim, a pedagogia musical online e as metodologias utilizadas para que um curso de música nessa modalidade possa ser desenvolvido, bem como a interação entre os atores sociais imersos nesse contexto de ensino. A pesquisa, portanto, não pretendeu avaliar, nem verificar a qualidade e eficiência do ensino de música a distância investigado.

Referencial teórico

Com a finalidade de compreender o ensino e a aprendizagem musical a partir de seus agentes – gestora, coordenadores, professor autor/supervisor, tutores a distância, alunos virtuais no contexto de suas relações sociais em suas várias formas de manifestações no ciberespaço, este estudo se fundamenta no campo da sociologia da educação musical (Souza, 1996; 2000; 2008), sociologia da comunicação (Lemos, 2008), sociologia da educação e da sociologia da educação a distância (Halaban, 2010; Fainholc, 2007).

Ancorado nas teorias do cotidiano, este estudo constituiu seu olhar a partir da analogia do

“sujeito imerso e envolvido numa teia de relações presentes na realidade histórica preñe de significações culturais” específicas de cada contexto com uma aprendizagem musical “constituída de experiências que nós

realizamos no mundo” e que “pode ser vista como um processo no qual - consciente ou inconscientemente- criamos sentidos e fazemos o mundo possível” (Souza, 2008, p. 7).

Nessa perspectiva sociológica, o interesse da tese não foi analisar o curso de licenciatura em música a distância investigado sob uma abordagem macro, mas delimitar nesse campo da sociologia da vida cotidiana, o micro, a partir do estudo sobre as pedagogias musicais online em torno das outras maneiras de ensinar e aprender música mediadas pelo computador, presentes nesses ambientes virtuais de aprendizagens musicais. Ou seja, o estudo busca entrar: nas “brechas”, no “dia a dia”, no “habitual” e “nas ausências de perspectivas totalizantes” (Souza, 2000, p. 8) dos ambientes virtuais utilizados no curso de música a distância.

Com sua fundamentação no campo da sociologia e da comunicação e, com o seu enfoque nos aspectos da vida cotidiana, Lemos (2008), alicerçado em uma concepção contemporânea, centrada na cibercultura, busca compreender o que se concentra no interior das relações constituídas no mundo virtual e mediadas pelo computador. Assim, o objetivo de sua proposta centra-se em: “escutar a vida social que fala através do barulho maquínico e eletrônico da tecnologia contemporânea” (Lemos, 2008, p. 10). Ao focar o ambiente comunicacional contemporâneo o autor defende que “as novas tecnologias de informação devem ser consideradas em função da comunicação bidirecional entre grupos e indivíduos, escapando da difusão centralizada e da informação massiva” (Lemos, 2008, p. 68).

São esses fenômenos que perpassam a relação pessoas e máquinas que entrelaçam os dados desta tese, enfocados na pedagogia musical online, a qual foi construída tendo como base, uma visão contemporânea acerca dos fenômenos que ocorrem no ciberespaço com características da cibercultura. A partir da configuração do ciberespaço e das relações constituídas no interior do ensino a distância, foi necessário buscar autores com enfoque nos aspectos da educação e com um olhar centrado na sociologia da educação a distância.

Nessa direção, Fainholc (2007) busca compreender esse cenário a partir da concepção de que o sujeito e as informações imersas no ciberespaço não são neutros. Essa não neutralidade

localiza-se no escopo de um indivíduo imerso em uma teia de relações sociais, o qual se constrói e modifica o meio em que se encontra, a partir de suas ações sociais, como no caso dos ambientes virtuais de aprendizagem musical a distância, em que os atores sociais interagem entre si e também com os conteúdos hospedados online. Com isso, na sociologia da educação a distância, segundo Fainholc (2007), temos de um lado: a sociedade da informação e de outro: a sociedade do conhecimento. A autora toma como ponto de partida a concepção de que compreender a sociologia da educação a distância, ultrapassa a “dimensão macrossocial dos vínculos sociais” para centrar seu foco nas “relações micro” presentes no ensino a distância.

Nessa perspectiva, este estudo buscou analisar essa não neutralidade do ambiente virtual de aprendizagem do curso superior em música na modalidade a distância e as ações de seus atores sociais no cotidiano das aulas online. Considerando que o ensino a distância também é um espaço de mediação e aprendizagem, ou seja, “um novo modo de relação entre as pessoas e grupos” Fainholc (2007) acrescenta que nessa “sociedade sociológica” habita “o espaço social da cultura”, o qual é “atravessado por uma infinita mediação tecnológica” (Fainholc, 2007, p. 21). Assim, a autora divide a mediação em três eixos: mídias, mediadores e mediações.

Para complementar as concepções de Souza (1996; 2000; 2008), Lemos (2008) e Fainholc (2007), utilizo o aporte teórico de Halaban (2010) sobre a interação online e a relação virtual entre os indivíduos. Para a autora o intercâmbio no ensino a distância é produzido “por meio da leitura e da escrita¹⁴⁵” (p. 99). Ademais, o texto escrito: “atua como lugar de encontro¹⁴⁶” entre professores e alunos e, ao possibilitar a leitura, a releitura, o acesso repetido em uma mesma mensagem, esse ponto de encontro entre os sujeitos acaba transformando o tempo e o espaço do ensino a distância em relação ao habitar esse campus virtual, ou seja, os ambientes virtuais de aprendizagem que, no caso deste estudo se refere à plataforma moodle. Nesse contexto, Halaban (2010) destaca que, a interação online ocorre por meio dos chats e do *foro de debate* (p. 101-102). A seguir, apresento os motivos que os entrevistados relataram para a escolha do curso de música a distância no ensino superior.

¹⁴⁵[...] por médio de la lectura y la escritura [...] (Halaban, 2010, p. 99).

¹⁴⁶[...] actúa como lugar de encuentro [...] (Halaban, 2010, p. 100).

Os motivos para a escolha do curso de música a distância no ensino superior

A análise dos dados do estudo mostrou que os motivos para a escolha do curso de música a distância estão fundamentados em sete razões, são elas: a falta do curso de música na modalidade presencial principalmente, para os alunos que pertencem aos polos do estado do Acre; não conseguir passar no curso de música na modalidade presencial; dificuldade em se manter no curso presencial, em função dos deslocamentos para estar presente nas aulas; flexibilidade do curso permite conciliar com as demandas do trabalho; busca pela segunda formação; realização de um sonho, outras razões, tais como: a ligação com a música, a aprendizagem musical de instrumento específico na igreja, o desejo de conhecer a modalidade a distância, acreditar que o ensino a distância é mais fácil do que o ensino presencial.

A falta de acesso ao curso na modalidade presencial foi citada pela tutora a distância Helena como um dos principais motivos através pelo qual os alunos optam por essa modalidade de ensino. Segundo a tutora, nos lugares em que já ministrou o curso, verificou a “falta total de acesso a uma universidade”, por isso acredita que é “a falta de acesso mesmo, ou seja, a oportunidade de você conseguir fazer um curso, que de repente você não conseguia fazer por não ter a oportunidade em suas cidades” (Helena). Foi esse desafio de não conseguir ingressar no ensino superior na modalidade presencial foi a razão que levou os alunos Helena e Henrique ao curso de música a distância.

A falta de tempo para estar no curso presencial, para Bob é o principal motivo que leva os alunos a fazerem o curso na modalidade a distância. O coordenador aponta que os alunos “acham que não têm tempo para atender às demandas, assistir às aulas, destinar quatro horas do seu dia e estar presente em algum lugar” (Bob). A professora Hilda conclui que os alunos do curso presencial migram para o curso a distância, porém, essa migração não ocorre no sentido inverso do curso a distância para o curso presencial. Para ela, os motivos da escolha pela modalidade a distância dos alunos estão interligados, primeiramente porque os alunos “não possuem acesso ao curso de música na modalidade presencial”. Em um segundo momento, “não conseguem frequentar as aulas de um curso na modalidade presencial” em função do deslocamento ao curso mais próximo. Em um terceiro momento “acham o curso a distância mais

fácil” e, posteriormente, o curso a distância permite “conciliar com as atividades de trabalho” (Hilda).

A maioria dos tutores revelou que não indagou os alunos para verificar quais foram os motivos que os levaram a optar pelo curso de música a distância. Mas os tutores compartilharam suas percepções a partir do contato com os alunos na plataforma moodle. Os tutores a distância confirmam que a escolha pela modalidade a distância, pelos alunos, está vinculada à flexibilidade permitida pelo curso, como comenta Raul:

Os alunos acreditam que o curso a distância é um curso móvel, para eles poderem adequar o horário das aulas com as suas possibilidades, que durante o dia trabalham. Além disso, existe também a possibilidade de poder fazer o curso estando em casa, sem ter que contar com tempo de deslocamentos (Raul).

Por outro lado, o curso de música a distância é uma possibilidade de ter uma formação inicial que ultrapasse a formação técnica. Apesar de alguns alunos não terem como meta atuar como professor de música, eles buscam a graduação como uma proposta de formação inicial, mesmo que já possuam uma profissão e atuem nela, tais como: carteiro, mecânico, ajudante no setor industrial, agente penitenciário. Para esses alunos, o curso de música a distância fornece o diploma no ensino superior e amplia a atuação profissional. Esta seria uma atuação paralela à profissão na qual já trabalham (Helena).

O sonho de estudar música é uma das justificativas dos alunos para ingressar no curso de música a distância. O coordenador Bob ressalta que muitos alunos tinham “aquele perfil que toca música na igreja ou é músico informal”, uma espécie de “um músico prático”. Com essas experiências musicais, os alunos acreditam que o curso de música na modalidade a distância possa ser “a possibilidade de concretizar o sonho de fazer música” (Bob).

Outros aspectos perpassam os motivos que impulsionaram os alunos na escolha pelo curso de música a distância, tais como: a ligação com a música a partir da aprendizagem de um

instrumento musical, iniciado na igreja (Tadeu); o desejo de conhecer essa modalidade de ensino a distância (Ariel da Nóbrega).

Justificando os vários motivos Halaban (2010) em seu estudo realizado na Argentina, conclui que os motivos para escolher a modalidade a distância são “vários”. A partir do diálogo com os alunos, Halaban (2010) destaca alguns motivos mencionados por eles: viver longe dos prédios da universidade, problemas de horários vinculados com o trabalho, necessidade de atualização para manterem-se no trabalho, obter acréscimo salarial, melhorar a formação profissional (p. 47). Os seus entrevistados revelam que o grande sonho era estudar na universidade, porém, as inúmeras horas consecutivas de trabalho os impediram de fazer um curso na modalidade presencial. Além disso, um dos alunos entrevistados sinalizou que, por morar em um local distante dos grandes centros não tinha acesso a uma universidade, por isso, o ensino a distância seria uma possibilidade de fazer uma graduação.

Considerações finais

Com a finalidade de ultrapassar os limites e as possibilidades desses recursos e ambientes virtuais, o estudo realizado desvelou a pedagogia musical online como mediadora na relação entre os agentes da plataforma moodle, suas ferramentas e seus conteúdos. Ou seja, o que se concentra no interior dessas relações constituídas na plataforma moodle, assim como define Lemos (2008) que, permite “escutar a vida social” nesse contexto. Com isso, foi possível identificar “situações e práticas sociais”, com o intuito de desvelar o sentido que esses agentes estabelecem nessas relações mediadas pela “comunicação virtual” (Halaban, 2010, p. 14). Tendo como ponto e partida: o espaço temporal, os vínculos entre os agentes e o intercâmbio que se constitui entre eles, o estudo teve o propósito de compreender o habitual e o cotidiano que se constitui nas entrelinhas desse ambiente virtual, tornando visível o invisível, a partir de uma visão micro.

Os dados revelaram que a escolha pelo curso de música na modalidade a distância esteve ancorada em sete razões: 1- a falta de oferta do curso de música na modalidade presencial,

principalmente no estado do Acre; 2- a dificuldade de não conseguir passar no curso de música na modalidade presencial; 3- dificuldade de manter-se no curso presencial, principalmente, em função dos deslocamentos e do tempo para estar na sala de aula; 4- a possibilidade de conciliar com as demandas do trabalho; 5- a busca pela segunda formação; 6- a realização de um sonho; 7- outras razões, tais como: a ligação com a música, a aprendizagem musical de instrumento específico na igreja, no ensino particular e na família, o desejo de conhecer a modalidade a distância, acreditar que o ensino a distância é mais fácil do que o ensino presencial. O principal motivo pela escolha do curso de música a distância na visão dos entrevistados foi a falta de tempo para se dedicarem ao curso.

Referências bibliográficas

Fainholc, B. (2007). *Programas, profesores y Estudiantes virtuales: una sociologia de la educación a distancia*. Bueno Aires: Santilana.

Halaban, P. (2010). *La comunicación virtual en educación a distancia: un studio sobre interacciones comunicacionales y procesos pedagógicos em Internet.*. Buenos Aires: Ediciones Ciccus.

Lemos, A. L. (2008). *Cibercultura: tecnologias e vida social na cultura contemporânea*. Porto Alegre: Editora Sulina.

Lemos, A. & Lévy, P. (2010). *O futuro da internet: em direção a uma ciberdemocracia planetária*. São Paulo: Paulus.

Nicolaci-da-Costa, A. M. (2009). Uso de Entrevistas On-Line no Método de Explicitação do Discurso Subjacente (MEDS). *Psicologia: reflexão e crítica*, 22(1). Disponível em <http://www6.ufrgs.br/seerprc/ojs/viewarticle.php?id=525>

Oliveira-Torres, F. de A. (2012). *Pedagogia musical online: um estudo de caso no ensino superior de música a distância*. Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Souza, J. (1996). Contribuições teóricas e metodológicas da Sociologia para a pesquisa em Educação Musical. In Encontro Anual Da Associação Brasileira De Educação Musical, 5.; Simpósio Paranaense De Educação Musical. *Anais...*, 11-39.

Yin, R. K. (2005). *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. (Grassi. D., Trad). Porto Alegre: Bookman.

Pesquisa narrativa em educação musical: um diálogo com a teoria a partir da experiência¹⁴⁷

Juliana Rigon Pedrini
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
juliana.pedrini@ufrgs.br

Iuri Correa Soares
Universidade Federal do Rio Grande do Sul / IFRS
iuri.correa@poa.ifrs.edu.br

Fernanda Anders
UFRGS, FUNDARTE, UERGS e Colégio Espírito Santo/Canoas
fernanda_anders@yahoo.com.br

Resumo

Neste trabalho apresentamos a trajetória de nosso grupo de pesquisa no campo da Pesquisa Narrativa em Educação Musical. Tem por objetivo expor os principais fundamentos do método, compartilhando nossas experiências e reflexões sobre o tema. Os estudos sobre pesquisa narrativa em educação realizados por Connelly e Clandinin (2011, 1995, 1990) e Clandinin, Puschor e Murray Orr (2007) e o enfoque deste tipo de pesquisa na área da educação musical, protagonizado por Barrett e Stauffer (2009), formam a base teórica que sustenta o trabalho. Para dialogar com esta base teórica, apresentamos três pesquisas narrativas em andamento, uma em fase de conclusão e duas em fase de planejamento. Os casos procuram compreender como os alunos, que têm aulas de música como componente obrigatório no currículo escolar, significam para si a experiência musical vivida dentro e fora da escola; como entendemos a virada epistemológica situa os participantes como parceiros da pesquisa e a subjetividade como integrante dos processos da pesquisa.

Palavras-chave: pesquisa narrativa em educação musical, narrativas, experiência e significado.

¹⁴⁷Este trabalho foi orientado pela Prof^aDr^a Leda Maffioletti, do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; líder do Grupo de Pesquisa Música e Educação – EDUCAMUS, CNPq, vinculado à linha de pesquisa Educação: Arte, Linguagem e Tecnologia.

Abstract

In this paper we present narrative inquiry as a method of research in music education and its appropriateness in the context of a music class in a regular school. The cases we will present seek to understand how students who take music lessons as a mandatory component in the curriculum mean for themselves the musical experience lived within and outside the school. Studies of narrative inquiry in education made by Connelly and Clandinin (2011, 1995, 1990) and Clandinin, Puschor and Murray Orr (2007) and the focus of this type of research in music education, led by Barrett and Stauffer (2009), form the theoretical basis that underlies this work. To engage with this theoretical basis, we present three narrative inquiries in progress, one of them next to complete and two in the planning stages. As elementary school teachers, we understand that this turn in order to find each child or teen a partner of our research, can bring valuable results for the area as an object of study.

Keywords: narrative inquiry, narrative with child, music and meaning, musical experience.

Introdução

Quando nos encontramos na primeira reunião de estudos como estudantes de mestrado ainda não sabíamos das nossas experiências comuns. Somos três professores graduados em música que dedicam, há pelo menos uma década, parte de sua vida profissional a ministrar aulas de música em escolas regulares. Vem daí o interesse em conduzir investigações que tivessem como elemento propulsor as experiências vividas com nossos alunos durante as aulas de música no espaço escolar que nos é familiar.

De nós três, Juliana era quem já possuía alguma experiência, pois havia iniciado sua pesquisa no ano anterior. A trajetória percorrida por Juliana tornou-se referência importante para nós. No início de seu trabalho, ela viveu um período intenso de angústia em busca de um tema relevante e uma metodologia que fosse potente o suficiente para ajudá-la a traçar caminhos que levassem à compreensão do significado das experiências musicais.

Ao viver uma situação em sala de aula, na qual os alunos do último ano do Ensino Fundamental lhe pediram que criasse um espaço nas aulas de música, para que todos pudessem falar sobre suas experiências; um espaço legitimado pelo contexto, onde todos seriam convidados a ouvir os colegas. E mais, nesses espaços os participantes seriam livres também para escolher o que dizer, tal como costumavam fazer na “rodinha”, quando frequentavam os anos iniciais. Juliana percebeu que o espaço para conversa que esses estudantes reivindicavam era o espaço que a escola dá às crianças, e que vai retirando pouco a pouco à medida que elas crescem. Estranho naquele momento foi ter percebido de forma tão clara um desejo latente de contar histórias, de estarem juntos para rever momentos afetivos vividos coletivamente.

Essa foi uma experiência fundante no percurso reflexivo de Juliana. A partir dela abriu-se um caminho em direção a uma metodologia que analisasse o fenômeno dentro de uma temporalidade, socialidade e lugar (CLANDININ, PUSCHOR e MURRAY ORR, 2007) – a pesquisa narrativa.

Os outros dois componentes, Fernanda e Iuri se inseriram no grupo quando a metodologia investigativa ganhava força pelas possibilidades que Juliana e nossa orientadora assinalavam como perspectiva para a educação musical. Nosso grupo de pesquisa centrou seus estudos nessa linha e analisou o referencial teórico que lhe dá sustentação. Foram estudos realizados semanalmente intercalados pelos relatos de nossas práticas. As experiências ali narradas, além de darem sentido às nossas leituras e debates, tornavam-se muitas vezes inspiradoras e repletas de significado. Fernanda e Iuri traziam consigo o mesmo interesse de Juliana pela experiência dos alunos na aula de música.

Pesquisa narrativa

Nosso grupo de pesquisa sobre “Narrativas em Educação Musical” põe em relevo o papel da experiência, valorizando as relações, os acontecimentos e os momentos de tensão, como oportunidades de aprendizagens socioculturais e produção de conhecimento. O olhar narrativo, cultivado como uma dimensão de vida, materializa-se na formulação de projetos de pesquisa, que

buscam conhecer o significado na experiência musical na vida diária de professores em formação, de crianças e jovens.

A pesquisa narrativa na área da educação tem crescido muito desde a década de 90, especialmente a partir dos trabalhos de D. Jean Clandinin e F. Michael Connelly. Segundo Connelly e Clandinin (1990), a pesquisa narrativa opera num contexto em que a educação e a pesquisa são admitidas como construções e reconstruções de histórias sociais e pessoais. As histórias vividas e narradas como sendo as informações a serem discutidas, analisadas, construídas e reconstruídas constituem-se o foco desse tipo de pesquisa. Para estes pesquisadores, “a razão principal para o uso da narrativa na pesquisa educativa é que os seres humanos são organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivem vidas relatadas” (CONNELLY e CLANDININ, 1995, p. 11). Assim, a inserção no campo da pesquisa narrativa se dá pelo interesse do pesquisador em compreender os fenômenos da vida experienciada e contada pelos participantes da pesquisa e o modo como eles dão significados a estas experiências.

No percurso que pretendemos seguir para entender a experiência musical dos nossos alunos, “a pesquisa narrativa provê meios de reconceitualizar os caminhos nos quais pensamos o engajamento musical, a educação musical e investigação em educação musical” (BARRETT e STAUFFER, 2009). Esta reconceitualização passa pelo reposicionamento entre o pesquisador e o participante da pesquisa e também por uma postura investigativa que não procura nas informações as coincidências a indicar a descoberta de uma nova regra geral para a compreensão de um fenômeno. O pesquisador narrativo reconhece que os diferentes olhares, aí incluídos o seu próprio e o dos participantes, são pontos de vista importantes que podem e devem constituir as informações da pesquisa.

Apresentamos a seguir uma parte dos estudos que estamos desenvolvendo sobre a pesquisa narrativa. Nos trabalhos que descreveremos brevemente neste artigo lançamos mão da modalidade *entrevista narrativa* para a coleta das informações. A entrevista narrativa é uma forma de gerar as informações da pesquisa. Conforme Jovchlelovitch e Bauer (2008), através de narrativas as pessoas lembram de acontecimentos e relações construídas na vida social e

individual e organizam o pensamento de modo a dar sentido ao que narram. Ainda que o pesquisador elabore um roteiro, ou perguntas prévias que o ajudarão na condução deste momento, é fundamental que ele esteja aberto a escutar e aceitar os desvios de rumo que esta entrevista poderá tomar.

Breve descrição de nossas pesquisas

Nas nossas pesquisas, a presença tão significativa de nossos alunos como nossos colaboradores nos traz alegria e medo, porque somos conscientes da alteridade que marca essa relação e dos receios e tensões que nossa posição de professor poderá trazer. Unimos esforços na busca de compreensão dos princípios epistemológicos da pesquisa narrativa e construímos coletivamente um conjunto de procedimentos que pudessem dar conta da complexidade que o tema envolve.

Para dialogar com esta base teórica da pesquisa narrativa, apresentaremos três pesquisas em andamento, orientadas pela Prof^aDr^a Leda Maffioletti.

O que as crianças narram sobre suas experiências com a música: Narrativa de Juliana

O objetivo de minha pesquisa é compreender como as crianças significam para si mesmas suas experiências com a música. O material empírico que compõe meu estudo é formado pelas narrativas de três crianças com idade entre dez e doze anos, que frequentavam o quinto ano do Ensino Fundamental, onde participaram de aulas de música desde o segundo ano. O material foi produzido a partir da realização de três entrevistas narrativas, chamadas “conversas”, conduzidas com cada participante individualmente.

Encorajei as crianças a narrarem suas experiências com a música em diferentes momentos de suas vidas, variados espaços e tempos nos quais se viam envolvidas com a música e as pessoas com as quais compartilhavam momentos musicais.

Observei que os acontecimentos narrados pelas crianças enfocaram momentos definidos no tempo, como o período em que eram "pequenas" e aspectos referentes ao futuro, os quais foram expressos quando admitiam que havia “coisas que pretendem fazer com música no futuro”. Dentre as temáticas que emergiram nas narrativas, destaco o que as crianças narram sobre o “que é saber música”, “quais pessoas têm conhecimento musical” e sobre “os momentos da vida em que aprenderam música”.

A análise das informações da pesquisa está sendo apoiada nas dimensões propostas por Jean Clandinin, Debbie Puschor e Anne Murray Orr (2007), chamados de lugares comuns ("commonplaces", no original): tempo, socialidade e lugar. O tempo – a dimensão tempo presente nas narrativas é um processo que sempre se renova. A própria vida das pessoas compreende um tempo presente, formado de experiências passadas que projetam perspectivas de futuro. A articulação dos diferentes tempos é a dinâmica que dá sentido a cada instante vivido. A socialidade – esta dimensão considera que a narrativa está preocupada com as condições pessoais, sentimentos, esperanças, desejos e disposições morais do investigador e dos participantes do estudo. Ao mesmo tempo se interessa pelas condições sociais, condições existenciais, o ambiente, fatores que cercam, forças, pessoas e outros que formam o contexto de cada indivíduo. Outra dimensão da socialidade é a relação entre os participantes e o pesquisador, que não pode subtrair-se dos relacionamentos que a pesquisa envolve. O terceiro *lugar comum* é o lugar – A dimensão lugar abarca os limites físicos e topológicos do espaço ou sequência de lugares onde a investigação e os eventos acontecem. Seria a resposta para a pergunta: De onde está falando? Para Connelly e Clandinin (1995) é o cenário, o lugar onde a ação ocorre, onde os personagens vivem suas histórias.

Os resultados encontrados nesta pesquisa vêm apontando diferentes maneiras de abordar a educação musical com crianças, assim como a importância do deslocamento do olhar do pesquisador, que busca encontrar em cada criança uma parceira de sua pesquisa.

A saudade da aula de música: Narrativa de Iuri

Muitas vezes e em diferentes espaços da escola onde ministrei aulas de música durante nove anos, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, reencontrei jovens que tinham sido meus alunos quando eram mais novos. Tratava-se de pré-adolescentes que ainda estudavam na mesma escola, mas que há três ou quatro anos já não eram mais meus alunos.

Em um desses encontros, no pátio da escola, três meninas se aproximaram e me falaram: “Oi, sôr! Que saudade! Que saudade de ter aulas de Música contigo. Por quê que a gente não tem mais aula de Música? Queria que tivesse aula de Música no Prédio Azul.”

Alguns meses mais tarde, ao ingressar no mestrado, trouxe comigo a necessidade de que a minha pesquisa estivesse focada na realidade da sala de aula do professor de música da escola regular. Como pós-graduando, o estudo sobre pesquisa narrativa que desenvolvi com meus colegas de grupo fez com que as falas daquelas meninas voltassem à minha memória e se tornassem desencadeadoras de uma série de perguntas. Por que as meninas tiveram vontade de dizer aquilo? Do que elas sentem saudade quando dizem que têm saudade das aulas de música? Como elas vêem as experiências que viveram nas aulas de música que tiveram?

Buscar conhecer as histórias que essas meninas contariam sobre as aulas de música que tiveram comigo no colégio é como buscar visualizar o portal através do qual elas interpretam as suas próprias experiências e imprimem a elas o seu significado pessoal (CLANDININ, PUSCHOR e MURRAY ORR, 2007). Ou seja, é procurar compreender e construir suas histórias como alunas. Ao mesmo tempo, é também procurar compreender e construir a minha história como professor de música daquelas meninas, colocando-me, como pesquisador, ao lado dos participantes.

Assim, a minha pergunta central passou a ser: como o aluno significa para si mesmo a sua experiência na aula de música que teve na escola, depois de passados alguns anos dessa experiência?

O meu trabalho está em fase de produção de informações. Neste processo, faço uso do recurso da entrevista narrativa individual com as três meninas que se dispuseram a participar da pesquisa. O meu objetivo não será o de confrontar ou comparar as histórias de cada uma, pois a ideia de buscar generalizações não é compatível com este tipo de metodologia de pesquisa. É na busca por compreender três possibilidades de significação da aula de música que aquelas alunas tiveram comigo que reside a pertinência deste trabalho, tanto para mim quanto para outros professores de música que a ele tiverem acesso. Minha pesquisa poderá mostrar outra dimensão do significado da música na escola, pela valorização da subjetividade e das relações afetivas que transcendem o tempo.

A atividade corporal na aula de música: Narrativa de Fernanda

Durante o período de uma década como professora de educação musical na Educação Básica, construí diferentes concepções sobre o que é o ensino de música e suas possíveis abordagens metodológicas. Através da reflexão sobre meu trabalho, procurei, a cada ano, pensar em diferentes propostas de práticas musicais e incluí-las no planejamento. À partir do contato com a Associação ABRAORFF (Associação Orff Brasil) e minha participação nos cursos e encontros oferecidos sob o olhar da filosofia Orff de ensino musical, foi possível ampliar o trabalho musical que já realizava com o uso do movimento no processo de ensino e aprendizagem.

A dança, as dinâmicas de expressão corporal, os jogos musicais em roda, a mobilidade dentro do espaço da sala de aula passaram a funcionar como oportunidades para o conhecimento de si através do corpo. Dificilmente os alunos se negam a participar de tais atividades. Na minha percepção, a quebra da rigidez que caracteriza o modo como os alunos costumam estar organizados na sala de aula - geralmente sentados em fileiras, com os lugares determinados - pode ter sido um dos motivos pelos quais as crianças demonstraram grande interesse pelas atividades que liberam o corpo.

Assim, desde que procurei propor mais atividades envolvendo o corpo, é comum que eu seja esperada pelos alunos perguntando se realizaremos alguma dança em aula. Partindo desta

nova experiência com os alunos e, principalmente, da motivação deles por estas atividades, surgiu o interesse em compreender as significações das crianças sobre o processo de aprendizagem musical através do movimento.

Temos observado que ao narrarem suas experiências vividas com o corpo, as crianças elaboram seu modo de pensar e agir, criam palavras para expressar gestos e emoções e estabelecem relações entre as experiências corporais e as experiências que promovem formas de compreensão musical. Segundo elas, “fica mais leve aprender flauta depois que dançamos”.

O estudo poderá trazer contribuições ao modo de abordar as práticas coletivas relacionadas ao movimento na aprendizagem musical e também na influência que estas vivências corporais podem ter na prática instrumental com a flauta doce.

Num sentido mais amplo e profundo, as vivências corporais “expandem o espaço pessoal, ajudam a pessoa a relacionar-se com o mundo à sua volta e lhe dá atenção fundamental para com a sua posição nos lugares” (RENGEL, 2006, p.126)

Considerações finais

Neste artigo apresentamos a pesquisa narrativa como uma potente abordagem metodológica para compreender como os alunos de música de escola regular significam suas experiências musicais dentro e fora do ambiente escolar. As três pesquisas em andamento que ilustram este trabalho, ainda que inconclusas, descortinam possibilidades de uma nova visão investigativa, segundo a qual as experiências vividas, contadas e recontadas pelos participantes, se tornam as informações que significam a própria experiência.

Referências bibliográficas

- Barrett, M. S. & Stauffer, S. L. (Eds.) (2009). *Narrative Inquiry in music education: troubling certainty*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Clandinin, D. J. & E Connelly, F. M. (2011). *Pesquisa Narrativa: Experiência e História em Pesquisa Qualitativa*. Uberlândia. Uberlândia: EDUFU.
- Clandinin, D. J., Puschor, D. & Murray Orr, A. (2007). Navigating sites for narrative inquiry. *Journal of teacher education*, 58(1), 21-35.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. In Larrosa, J. *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educationalresearcher*, 19(2), 2-14.
- Jovchelovitch, S. & Bauer, M. W. (2008). Entrevista Narrativa. In Bauer, M.W. & Gaskell, G. *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático* (90-113). Petrópolis: Vozes.
- Rengel, L. (2006). Fundamentos para a análise do movimento expressivo. In Mommensohn, M. & Petrella, P. (Eds.) *Reflexões sobre Laban: o mestre do movimento* (121-130). São Paulo: Summus.

PIBID em música: uma experiência significativa nas escolas públicas de Artur Nogueira e Engenheiro Coelho – SP/Brazil

Ailen Rose Balog de Lima
Centro Universitário Adventista de São Paulo - UNASP
ailen.lima@unasp.edu.br

Ellen de Albuquerque Boger Stencil
Centro Universitário Adventista de São Paulo – UNASP
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP
ellen.stencil@unasp.edu.br

Resumo

Este texto constitui de um relato de experiência de um trabalho desenvolvido pelo Programa UNASP de Aperfeiçoamento da Formação de Docentes para a Educação Básica financiado pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES). A intenção do programa é unir as secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades a favor da melhoria do ensino nas escolas públicas e antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública concedendo bolsas de iniciação à docência para alunos de cursos de licenciatura e para coordenadores e supervisores responsáveis institucionalmente pelo PIBID. (DECRETO Nº 7.219, DE 24 DE JUNHO DE 2010.) O programa do PIBID de música teve início em agosto de 2012 e é realizado nas escolas das prefeituras de Artur Nogueira e Engenheiro Coelho no interior no estado de São Paulo. O programa conta com a participação de 20 alunos do Curso de Música - Licenciatura no Centro Universitário Adventista (UNASP) no campus de Engenheiro Coelho.

Palavras-chave: Educação Musical, Educação Básica, Formação de professores.

Abstract

This text is an experience report of a work by UNASP Improvement Program Teacher Training for Basic Education funded Scholarship Program Initiation to Teaching (PIBID / CAPES). The program's purpose is to connect the state and municipal education and universities for the improvement of teaching in public schools and anticipate the link between future teachers and classrooms from public granting scholarships for the undergraduate teaching students and for coordinator and supervisors responsible for PIBID institutionally. (Decree No. 7219, OF JUNE 24, 2010.) The program PIBID music began in August 2012 and is held in the schools of the prefectures of Artur Nogueira and Engenheiro Coelho within the state of São Paulo. The program includes the participation of 20 students of Music - Degree in University Center (UNASP) on campus Engineer Coelho.

Keywords: Music Education, Basic Education, Teacher Training.

Descrição da experiência

Este trabalho refere-se a um relato de experiência vivenciado através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID - financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Este programa tem a participação de 20 alunos da Licenciatura em Música do Centro Universitário Adventista - SP (UNASP) em parceria com as escolas públicas das cidades de Engenheiro Coelho e Artur Nogueira - SP. O programa proporciona uma formação continuada aos professores da educação básica, principalmente em música.

O objetivo principal do programa do PIBID é antecipar o vínculo entre os futuros professores e as salas de aula da rede pública. Quanto aos objetivos específicos na área da educação musical podemos destacar alguns deles como: Proporcionar ao aluno a oportunidade de descobrir ou redescobrir, à medida que toma consciência, o mundo sonoro que está ao seu redor, procurando integrar-se através do desenvolvimento da expressão musical. Desenvolver as potencialidades musicais do educando, respeitando a assimilação natural de suas faculdades, e

perceber os elementos musicais em atividades de apreciação musical através da voz, corpo, materiais sonoros, brincadeiras, jogos e notações musicais.

O PIBID de Música desenvolve propostas didáticas de ensino de música voltadas para os contextos de duas escolas municipais: Creche Municipal Sebastião Olivério, localizada na cidade de Engenheiro Coelho – SP, e na Escola: EMEF Prefeito Ederaldo Rossetti na cidade de Artur Nogueira - SP. Como a música ainda não consta nos currículos escolares como disciplina obrigatória nas prefeituras destas cidades, e as práticas musicais se encontram (às vezes inexistem) nessas instituições de maneira pontual e isolada, o PIBID de Música tem uma importante função: primeiramente, conhecer as características de cada escola, verificar as demandas e as possibilidades de ação; e em seguida, com base em concepções teóricas do currículo de música, ensino de música, finalidades do ensino de música, aula de música e conteúdo musical, desenvolver "Projetos Musicais" a partir das experiências e interesses musicais de aprendizagem dos alunos das escolas básicas.

Os alunos do PIBID foram divididos em quatro grupos nas escolas, tendo duas coordenadoras para cada escola. Cada grupo ficou com uma ou duas classes estabelecidas para desenvolver sua pesquisa. Devido a aprovação da lei nº 11. 769/2008 para todo Brasil que efetivou a Música como conteúdo obrigatório nas escolas, o PIBID Música se tornou um forte aliado para o ensino de música nas escolas. A realização deste programa reforça a necessidade de se investir na área da educação musical com profissionais capacitados e estruturas físicas adequadas, proporcionando a valorização da música na formação integral do aluno.

O trabalho desenvolvido no PIBID começa com uma avaliação da escola, observando sua estrutura, necessidades, e que tipo de alunos serão alcançados. A partir disto é organizado um plano de curso para cada turma que fará parte do projeto. Nas escolas que fazemos parte os alunos do PIBID tem algumas turmas de Musicalização Infantil para todas as idades, Flauta Doce para os alunos de 4º e 5º anos, e Coral para 3º ao 5º anos.

Os professores responsáveis, a coordenadora do projeto e os alunos PIBID organizaram materiais, fizeram os planos de aulas e iniciaram suas práticas nas escolas. No começo

conheceram as crianças, testaram algumas atividades, aplicaram jogos pedagógicos e organizaram um coral com um repertório bem lúdico. Desenvolveram atividades musicais com muito movimento corporal para que pudessem se divertir e se expressar baseados na imitação. Estas brincadeiras contribuíram de forma significativa para a formação de conceitos musicais das propriedades do som como altura, intensidade, timbre e duração.

Foram usados nas aulas os jogos pedagógicos musicais para fixar os conteúdos de forma bem lúdica, e foi uma experiência muito gratificante para os alunos do PIBID, pois perceberam nas crianças a alegria de aprender música. No coral foi desenvolvida a socialização com o grupo e o uso correto da voz. As aulas foram estruturadas com os princípios de relaxamento, alongamento, respiração, aquecimento e desaquecimento. Todas as atividades foram discutidas e alteradas quando necessárias, e foram feitas pesquisas nos diversos temas para assim melhorarem a maneira de trabalharem com as crianças.

Fundamentação

O projeto PIBID de música está alicerçado em atividades de apreciação, interpretação e criação tendo como referências alguns educadores musicais como Murray Schafer (1991, 2001) e Keith Swanwick (2003). Partindo do fato de que a música é elemento essencial na formação de futuros cidadãos, este projeto também objetiva investigar as relações existentes entre os conteúdos trabalhados nas aulas de musicalização e sua utilização nas aulas de coral, servindo-se quanto ao embasamento teórico de educadores musicais como Emile Dalcroze (1865-1950), Zoltán Kodaly (1882-1967), Edgar Willems (1890-1978) e Carl Orff (1895-1982) que buscaram uma experiência musical onde as crianças pudessem sentir e experimentar a música de forma lúdica e espontânea, por meio do canto, do uso do corpo e da sensibilidade auditiva.

Busca-se também identificar as dificuldades dos professores no processo de ensino/aprendizagem de Musicalização Infantil, Flauta Doce e Coral. Feito isso, propõe-se a elaboração e aplicação de metodologias da educação musical. Para Perrenoud (2004),

é necessária uma formação específica. É evidente que não se podem formar os professores para atuar em ciclos “no papel”. Ninguém aprende a nadar em um livro. Certos problemas surgirão a partir da experiência e demandarão, então, a construção das competências correspondentes. É importante, no entanto, que cada um antes de se comprometer, possa construir uma representação claro do tipo de ciclos a implantar, dos obstáculos prováveis, dos modos mais promissores de organização do trabalho (PERRENOUD, 2004, p. 52).

Acerca das contribuições da música ao desenvolvimento infantil a autora Strapazzon afirma:

A música é capaz de imprimir no cérebro a compreensão da melodia das próprias palavras. A música como linguagem pode expressar as ideias e os sentimentos mais intrínsecos das crianças, trabalhando o emocional e afetivo. Efetivamente, o que se concluiu ainda, é que a música contribui muito se tratando do campo lógico. As porções cerebrais responsáveis pela música e pela matemática estão próximas, no setor esquerdo do cérebro, o que oferece uma percepção espacial e matemática mais adequada realizando conexões cerebrais “em rede”, ou seja, a criança pode ler um símbolo musical, tocar um instrumento, cantar uma melodia, ouvir colegas potencializando sua aprendizagem cognitiva e ainda desenvolvimento o raciocínio abstrato (STRAPAZZON, s/d, p.14).

Schafer (2001) aponta a educação pública como caminho para despoluir a paisagem sonora contemporânea e, ao mesmo tempo, desenvolver a perspectiva estética das pessoas.

Sempre achei que a educação pública é o mais importante aspecto do nosso trabalho. Em primeiro lugar precisamos ensinar as pessoas como ouvir mais cuidadosa e criticamente a paisagem sonora; depois precisamos solicitar sua ajuda para replanejá-la. Em uma sociedade

verdadeiramente democrática, a paisagem sonora será planejada por aqueles que nela vivem, e não por forças imperialistas vindas de fora (SCHAFER, 2001, p. 12).

Da mesma forma, Fonterrada (2008) acredita que

a criança, isenta de atitudes preconceituosas em geral encontradas nos adultos, tem capacidade para apreciar tanto a música do passado quanto a de vanguarda, e deve ser estimulada a tomar contato com produções de vários estilos e épocas (FONTERRADA, 2008, p. 194).

O plano de ensino que os alunos do PIBID da licenciatura em Música desenvolvem, deve estar preocupado em preparar aulas que favoreçam aos alunos não apenas o conteúdo teórico-prático da música, mas a experiência, a vivência sonora e a acuidade auditiva. O interesse do professor de música não deve se resumir em preparar o aluno ao solfejo, ao canto ou a manusear um instrumento. Antes de tudo, o professor deve estar preocupado com o preparo do aluno para que este saiba se colocar de forma crítica enquanto ouvinte ou executante de qualquer estilo musical. Segundo Adorno, a música de massa

proporciona, sim, entretenimento, atrativo e prazer, porém, apenas para ao mesmo tempo recusar os valores que concede. [...] tal música contribui ainda mais para o emudecimento dos homens, para a morte da linguagem como expressão, para a incapacidade de comunicação. [...] A música de entretenimento serve ainda – e apenas – como fundo. Se ninguém mais é capaz de falar realmente, é óbvio também que ninguém é capaz de ouvir (ADORNO, 1983, p. 166).

A música é um instrumento fundamental para o desenvolvimento integral da criança e de acordo com a proposta do Referencial Curricular Nacional, o trabalho na área da música deve garantir à criança a possibilidade de vivenciar e refletir sobre questões musicais integradas às demais linguagens expressivas com atividades que envolvam a vivência, a percepção e a reflexão,

contribuindo para o desenvolvimento da expressão, equilíbrio, autoestima, autoconhecimento e integração social.

Os aspectos cognitivos, linguísticos, psicomotores e sócios afetivos desenvolvidos pela educação musical favorecem a socialização, inclusão, cooperação, respeito, afetividade, autodisciplina, imaginação, criatividade, expressão, estética, percepção, atenção, concentração, psicomotricidade, coordenação motora, ritmo, raciocínio lógico-matemático, linguagem e escrita.

Sem dúvida, a escola é o espaço onde as crianças tem a oportunidade de desenvolverem-se de maneira integral, através de atividades lúdicas e prazerosas proporcionadas pela inclusão da Educação Musical.

Síntese final

Este trabalho com o PIBID de Música do UNASP está completando um ano de existência e pode-se colocar três palavras para formar um alicerce no projeto de música: seriedade, compromisso e comprometimento. É importante ressaltar que as aulas ministradas pelos alunos da licenciatura vêm crescendo e trazendo uma importante visão da prática pedagógica do ensino de música nas escolas de educação básica que foram citadas.

Foi necessário trabalhar com a disciplina das crianças, pois estavam sempre acostumadas com gritos, e agora com o trabalho com música queriam que fosse diferenciado, mas isso nem sempre foi muito fácil. Com o passar das aulas, as crianças foram se envolvendo e melhorando quanto à disciplina, principalmente com o grupo de flauta doce que exigia um maior controle devido ao som transmitido pelos instrumentos. Nas aulas de flauta ensinaram as notas musicais, bem como os ritmos de forma bem interativa e lúdica.

As crianças estão abertas a experimentar músicas mais elaboradas e complexas, porém para isso precisaram ser estimuladas e direcionadas. A metodologia utilizada abriu esse caminho para discutir o universo sonoro mesmo com crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental I,

pois conhecer e experimentar de forma livre são o primeiro passo para desenvolver o senso musical e os elementos musicais, suas regras e seus valores. A música deve ser um canal de contato entre o aluno e suas vivências, buscando a expressão que sempre partirá do interior para o exterior.

Outra importante função reside no fato de que os alunos do PIBID em música estão desenvolvendo nas escolas dos municípios citados um momento de transição histórica, no qual a música se torna disciplina curricular, com obrigatoriedade legal. Portanto, a equipe do PIBID tem um importante papel na criação de propostas inovadoras de ensino de música, voltadas especificamente para as escolas de educação básica, que possam servir de base para a construção de um novo lugar para a música nos currículos escolares e na formação do cidadão brasileiro.

Quanto à avaliação com os alunos nas escolas, é feita em todas as aulas, de maneira contínua, individual e coletivamente, através da participação dos alunos nas atividades propostas. Cada tópico é avaliado, anotado em planilhas para que possam ter mais informações nos próximos planos de aulas.

Essa pesquisa tem mostrado de que é possível quebrar preconceitos musicais nas séries iniciais do Ensino Fundamental. É possível formar crianças mais críticas e abertas a ouvir e apreciar um repertório musical diferente do que aquele que está sendo veiculado pela mídia.

Referências bibliográficas

Adorno, T. W. (1983). O Fetichismo na Música e a Regressão da Audição. In *Série Os pensadores, Textos Escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural.

Fonterrada, M. T. (2008). *De Tramas e Fios: um ensaio sobre a educação*. São Paulo: Editora UNESP.

Philippe, P. (2004). *Os Ciclos de Aprendizagem: Um Caminho para Combater o Fracasso Escolar* (P. Ramos, Trad.). Porto Alegre: Artmed.

Schafer, R. M. (1991). *O Ouvido Pensante*. São Paulo: Editora Unesp.

_____ (2001). *A Afinação do Mundo: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: A paisagem sonora*. São Paulo: Editora Unesp.

_____ (2009). *Educação sonora: 100 exercícios de escuta e criação de sons*. São Paulo: Melhoramentos.

Strapazzon, M. A. (n.d.). *A música no desenvolvimento da criança na educação infantil*. Disponível em <http://belasartesjoinville.com.br>

Práticas músico-educativas nos Festivais de Coros do Rio Grande do Sul

Lúcia Helena Pereira Teixeira¹⁴⁸
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
lhpteixeira@yahoo.com.br

Resumo

Esta comunicação apresenta análises parciais de dados de uma pesquisa de doutorado em andamento que tem como objetivo geral compreender as aprendizagens musicais engendradas nos Festivais de Coros do Rio Grande do Sul, realizados durante o período 1963-1978. A investigação segue uma abordagem qualitativa e apresenta como técnica a história oral temática (MEIHY, 2005). Como fontes de dados, além das entrevistas, utiliza também documentos. A literatura sobre movimentos sociais serve como suporte analítico para se compreender como os movimentos se constituem e se caracterizam.

Palavras-chave: Festivais de Coros, Canto Coral, Práticas educativo-musicais

Abstract

This paper presents partial data analyses from an in progress doctorate research that has as main objective to comprehend the musical learning engendered in Choir Festivals, in southern Brazil (RS), during the period 1963-1978. The research is based on a qualitative approach and has the oral history theory as technique (MEIHY, 2005). It also presents as data sources, besides the interviews, documents. The theoretical approach is supported by the social movements studies, whereas this field works as analytical tool for the data comprehension.

Keywords: Choir festivals, Choral singing, Music educational practices

¹⁴⁸ Bolsista do CNPq

Introdução

Em 1963 o vigário da paróquia Nossa Senhora de Lourdes, em Porto Alegre, capital do estado do Rio Grande do Sul, manifestou a um de seus paroquianos e cantor do coro da igreja a necessidade de compra de um novo órgão, pois o que havia estava tomado pelos cupins. O padre pensava na realização de um encontro de três ou quatro coros religiosos, com cobrança de ingresso, revertendo fundos para a aquisição de um novo instrumento musical. O paroquiano, chamado João de Souza Ribeiro, levou a ideia a alguns amigos que sugeriram a divulgação de um artigo-convite, em um jornal da capital, aos coros do estado que quisessem participar desse evento beneficente. Inscreveram-se trinta e quatro coros, sendo oito infanto-juvenis e vinte e seis grupos adultos, provenientes do interior do estado e da cidade de Porto Alegre. Nasciam, assim, os Festivais de Coros do Rio Grande do Sul.

Os Festivais, de 1963 até 1968, movimentavam apenas o Rio Grande do Sul, com a participação de coros do estado. Em 1969, alcançaram âmbito nacional e, em 1970, aconteceu o 1º Festival Pan-americano, que voltou a se repetir em 1972. Já, em 1973, ocorreu o 1º Festival Internacional de Coros, tendo seguido com essa designação até 1978. Nesse ano, com a morte de Ribeiro, que foi quem tomou a frente da realização dos eventos durante dezesseis anos consecutivos, terminaram-se os Festivais de Coros. Em 1980 é fundada a Federação de Coros do Rio Grande do Sul (FECORS), que então retomou os espetáculos.

No final da década de 80 participei como cantora e, durante os anos 90, também como regente nos Festivais de Coros e ouvia falar do período anterior – pelos antigos cantores e regentes participantes –, como uma época de muita efervescência coral no estado e, em especial, na cidade de Porto Alegre. Tendo me aproximado da família de um dos organizadores daqueles Festivais, mais histórias e detalhes comecei a ouvir sobre a grandiosidade dos eventos, sobre o envolvimento do público e dos grupos, em narrativas sobre um festival de cuja dimensão jamais havia feito ideia. Assim, escolhi os Festivais de Coros do Rio Grande do Sul, durante o período de 1963 a 1978, como tema de pesquisa¹⁴⁹.

¹⁴⁹ Pesquisa de doutorado em andamento junto ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob a orientação da profª Dra. Jusamara Souza.

Nesta investigação, os Festivais de Coros são tomados como um movimento músico-educativo. Para tanto, busquei aproximação com a literatura sobre movimentos sociais¹⁵⁰ a fim de compreender como estes se constituem e se caracterizam, servindo esta como aparato para a análise dos dados.

A pesquisa tem como objetivo geral compreender as aprendizagens musicais engendradas nos Festivais de Coros do Rio Grande do Sul, realizados durante o período 1963-1978, vistos através da ferramenta analítica dos movimentos sociais. Como objetivos específicos a pesquisa buscará: 1) examinar qual era o projeto músico-educativo dos Festivais de Coros; 2) descrever e analisar quais práticas músico-educativas eram geradas e impulsionadas pela dinâmica dos Festivais.

O estudo é relevante para a área da Educação Musical no sentido de se compreender a dimensão que movimentos músico-educativos são capazes de alcançar e que impulso podem exercer sobre a formação musical dos indivíduos; além disso, como contribuem, em sua dinâmica, para o estabelecimento de práticas músico-educativas que se instauram em torno deles – neste caso específico, os Festivais de Coros do Rio Grande do Sul – atuando no fomento e na estruturação de práticas músico-educativas de espectadores, regentes e cantores de coros.

Metodologia

A investigação tem abordagem qualitativa, na qual o conhecimento é entendido como uma produção “e não como apropriação linear” da realidade estudada (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 5). O autor enfatiza “o caráter construtivo interpretativo” da pesquisa qualitativa, na qual a ação do pesquisador e os “aspectos sensíveis” da realidade estudada tornam-se inseparáveis.

¹⁵⁰ Ver Tilly (1999); Eyerman e Jamison (2000); Melucci (2001; 2004); Touraine (2009; 2012); Diani e Bison (2010) e Diani (1992).

A pesquisa emprega a entrevista em história oral temática (MEIHY, 2005) e tem também como fontes de dados documentos – artigos de jornais sobre os Festivais de Coros, publicados de 1963 a 1978, cartas e programas de apresentações musicais.

Até este momento foram entrevistadas pessoas que ajudaram de alguma forma na organização dos Festivais, bem como regentes e cantores participantes durante o período estudado. O número de colaboradores será também definido por possibilidade de contato com regentes, cantores, organizadores dos Festivais e jornalistas na cidade de Porto Alegre, no interior do estado do Rio Grande do Sul, no Brasil e, eventualmente, no exterior (Peru, Uruguai, Argentina, Chile¹⁵¹).

Até o momento foram realizadas sete entrevistas: foram ouvidos três regentes, três cantores de coro e Beti, filha de Ribeiro. Com dois dos regentes foram obtidos a maioria dos programas das apresentações musicais e, com Beti, três arquivos de cartas enviadas por seu pai, entre 1972 e 1974, a regentes, amigos, apoiadores, instituições federais, estaduais e municipais, entre outras, na busca de ajuda financeira para a realização dos Festivais.

Tenho também me utilizado do diário de entrevistas como fonte de dados, entendendo que tanto a subjetividade do pesquisador quanto a dos pesquisados constituem parte do processo de investigação qualitativa (FLICK, 2009), uma vez que tudo que é experienciado durante o processo de coleta dos dados, incluindo sensações, percepções e pensamentos do “observador-no-campo” (MELUCCI, 2005) devem ser anotados e considerados como componentes relevantes na construção de categorias de análise. Já o diário de campo está sendo utilizado para anotações relevantes acerca dos documentos pesquisados e para anotações de minhas reflexões.

Foram criadas referências para cada artigo de jornal, tais como: CP 1-10-67, com letras que indicam o periódico Correio do Povo ou Zero Hora (ZH), seguidas da data do artigo; eventualmente, em situações em que havia diversos artigos na mesma página, utilizei-me também de letras, como por exemplo: CP 12-10-68a.

¹⁵¹ Países de origem de alguns coros participantes dos Festivais de Coros

Também as entrevistas foram organizadas com a letra “E” seguida da inicial do nome do entrevistado e da data.

Algumas análises parciais

1.1 O repertório musical e as aprendizagens dos cantores

A troca de partituras entre os grupos era prática corrente, o que proporcionava o desenvolvimento de repertório em uma época em que não havia facilidade em se conseguir partituras. Segundo o maestro Gil de Roca Sales, participante de todas as edições dos Festivais,

os coros iam fazendo intercâmbio. Especialmente os coros que vinham da Argentina, do Chile, fora do Brasil, que a tradição deles é mais antiga do que a nossa. Os nossos coros aqui do Brasil iam pedindo músicas de outros países, né. Isso me chamou a atenção. Isso foi variando muito o repertório. (EG 06-01-12)

Agostinho Ruschel, outro dos regentes entrevistados, reitera que os Festivais eram o principal motivo da preparação dos coros: “A perspectiva do ano era o Festival de Coros. [...]. Então, praticamente as músicas que a gente ia cantar no Festival, essas já eram badaladas, já eram ensaiadas, eram passadas. Chegava o Festival, estavam todas prontas” (EA 24-04-12).

Havia uma preocupação com o repertório que não era restrita somente aos regentes. Segundo o mesmo entrevistado, os cantores também se envolviam: “A gente já pensava, a gente inclusive já comentava – ‘bah, o ano que vem nós podíamos cantar aquela música, aquela, aquela outra e tal.’ Quer dizer, havia sempre uma perspectiva; o ponto de referência era o Festival de Coros, né?” (EA 24-04-12).

A formação musical dos cantores acabava ocorrendo do aspecto sincrônico da mobilização coletiva – do aprendizado como plateia dos outros grupos – ao diacrônico

(MELUCCI, 2001), durante todo o ano, ocupados com a aprendizagem de um repertório escolhido para a apresentação ao público dos Festivais, como se refere Agostinho Ruschel:

Aos poucos, cada coral queria mostrar uma coisa diferente, também, sabe? Todo mundo queria estar na mídia [rindo], entende? Não pra querer ser melhor que o outro, mas [porque] queriam oferecer uma coisa diferente para o público, isso era o que atraía o público também. Esperavam os corais: ‘vamos ver o que esse vai fazer e o que esse aqui.’
(EA 24-04-12)

Em artigos do Correio do Povo há entrevistas com diversos regentes e coordenadores de grupos que apontam a participação nos Festivais como sendo “uma verdadeira aula de música coral” (CP 14-10-76).

Um artigo de 1971 exalta a forma como os cantores trocavam experiências nos eventos:

O contato direto destes corais de índoles tão diversas, pela composição e o repertório, é um dos efeitos mais saudáveis e construtivos. A franca troca de idéias e impressões e o clima de confraternização que se estabelece entre coetâneos permite um relacionamento harmonioso tão frutífero quanto afetivo. Vão assim êstes môços instruindo-se, alargando seus horizontes, através da reciprocidade e ainda tomando conhecimento dos costumes, das tradições e de características regionais que resumem a alma e o caráter de um povo. (CP 15-10-71)

1.2 A plateia numerosa e a ampliação do conhecimento musical do público

Para os sujeitos ouvidos até agora, a época dos Festivais foi marcada por uma relevante movimentação coral no estado. Todos são unânimes com relação à participação significativa do

público da cidade, que chegava a reunir, no antigo Salão de Atos da Reitoria da UFRGS¹⁵², cerca de até 3.000 pessoas naquelas noites, “voltando da porta centenas de expectadores por absoluta falta de lugar” (CP 15-10-64). Os entrevistados conectam a quantidade de público à formação de uma plateia crescente, a cada ano, para a música coral. Na mesma direção manifesta-se Ribeiro:

Toda a imprensa local já acentuou repetidas vezes que os nossos festivais são normalmente os espetáculos que reúnem maior quantidade de público em Porto Alegre, superlotando cada noite o vasto Salão de Atos da Universidade Federal. O público médio de cada espetáculo é da ordem de 3.000 a 3.500 pessoas, que aplaudem vigorosamente cada um dos 9 coros diferentes que se apresentam em cada noite, e o mais admirável é que 80% dessas enormes plateias conta com menos de 25 anos de idade. Mais do que simples números, essa plateia, graças a um trabalho nosso de 11 anos de festivais, mostra-se cada dia mais exigente e de gosto mais apurado. (Carta ao Diretor do Departamento de Assuntos Culturais do Ministério de Educação e Cultura, em 10/06/74)

Conforme os dados coletados, o público era envolvido pela atmosfera dos Festivais. Segundo o jornal *Correio do Povo*, este era formado “predominantemente” por jovens (CP 20-10-73). Os espectadores passavam em torno de quatro horas por noite, ouvindo de nove a dez coros.

Com relação ao público, o regente Osório Stoffel destaca a participação da plateia e os espaços tomados dentro do Salão de Atos da Reitoria, que eram disputados, pois o local lotava:

E a nossa plateia, aqui, era, assim, entusiasta: aplaudiam, gritavam... era tipo Rock'n'Rio, né? Agora já imaginou uma plateia, toda ela cheia, e toda ela nos corredores, lá, escutando; estão lá os pequenos; os pequenos também deitados em cima [do palco], na frente dos cantores: não vão pra

¹⁵² Os Festivais ocorriam no Salão de Atos da Reitoria da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

casa, porque a mãe e o pai querem escutar, até que dormem. (EO 02-05-12)

Na 1ª fase dos Festivais, chamada fase gaúcha, que ocorria de sexta a domingo ou segunda-feira (conforme o número de grupos participantes), o público votava nos quatro grupos que gostaria que se apresentassem na fase seguinte, denominada nacional, pan-americana ou internacional.

Nessa perspectiva, a formação da plateia foi lembrada por Agostinho Ruschel como uma das contribuições relevantes dos Festivais. Conforme relata, “o público foi se tornando mais seletivo, mais observador. Às vezes era surpresa quem o público escolhia. Às vezes era um coro que não era, assim, muito popular, mas era escolhido. Quer dizer, é sinal que a coisa foi evoluindo.” E segue:

Então se notava que o próprio público estava se educando, né, estava se afinando [leva as duas mãos, em concha, uma em cada orelha, como quando os cantores fazem para se ouvir]. Se tornando capaz de estabelecer diferenças, de comparar, etc. A plateia foi crescendo com os coros, né, na sua parte de apreciação, de avaliação, de entendimento, de conhecimento de harmonia de ouvido, e tal. (EA 24-04-12)

Ribeiro, em carta de 10/06/74, enviada ao Diretor do Departamento de Assuntos Culturais do Ministério de Educação e Cultura, revela que a formação da plateia é resultado de “um trabalho nosso de 11 anos de festivais” e que o público

mostra-se cada dia mais exigente e de gosto mais apurado. Isso se comprova facilmente pela forma com que são recebidas obras sem qualquer concessão popular ou vulgar. Textos como a “Bendita Sabedoria”, de Villa Lobos, cantado em latim durante seus 9 minutos de execução, são ouvidos no maior silêncio e ao final aplaudidos com um entusiasmo extraordinário. (Carta a Manoel Diegues Júnior, em 10/06/74)

E segue descrevendo, para o jornal Correio do Povo, como ocorre a formação musical da plateia:

Nós cumprimos uma tarefa de evangelização do público. São coros como o da saudosa Dinah Neri Pereira – com suas 150 adolescentes – como esse simpático e popularíssimo Coral do Carmo de Recife, que realizam o importante trabalho de catequese do público. Eles vêm para ouvir as garotas, o pessoal do Carmo, vêm para escutar, quem sabe, páginas mais populares do cancionário folclórico e ouvem – além dessas canções – páginas da mais elaborada e complexa literatura coral. Ouvem e gostam. Voltam nos outros anos e se entregam definitivamente à harmonia e à beleza dos espetáculos que aqui se constróem ano após ano. Esse é um dos trabalhos que a Associação dos Festivais se impôs: a educação do público. E em nossa tarefa – temos certeza – estamos conseguindo resultados extraordinários. (CP 18-10-78)

Considerações finais

Os Festivais de Coros eram ambientes de convergência de agentes envolvidos com práticas musicais geradoras e propulsoras de aprendizagens. Assim sendo, para que se compreendam aquelas práticas em seu sentido músico-educativo, é preciso considerar a complexidade do contexto que as envolviam. Isso significa dizer que havia uma rede que se tramava entre os agentes – organizadores, patrocinadores, apoiadores, imprensa, cantores, regentes e público – e destes para com a sociedade mais ampla e que, para desvendá-la, torna-se necessário conhecer como se articulavam os agentes entre si e com o ambiente externo aos Festivais e que práticas músico-educativas passaram a ser fomentadas.

Para se compreender as ações que engendraram as aprendizagens musicais é também relevante considerar as concepções dos participantes e aquelas que foram veiculadas pelos jornais, pois possivelmente ajudaram a gerar uma forma de funcionamento dos Festivais de Coros

e podem ter facilitado a constituição de um conjunto de ações impulsionador de práticas músico-educativas.

Referências bibliográficas

Diani, M. (1992, february). The concept of social movement. *The Sociological Review*, 40, 1-25.

Disponível em http://www.academia.edu/232204/The_Concept_of_Social_Movement

Diani, M. & Bison, I. (2010, janeiro/julho). Organizações, coalizões e movimentos. *Revista Brasileira de Ciência Política, dossiê “Movimentos sociais e ação coletiva”*, 3, 219-249.

Disponível em <http://seer.bce.unb.br/index.php/rbcp/article/view/6564>

Eyerman, R. & Jamison, A. (2000). *Music and social movements: mobilizing traditions in the twentieth century*. New York: Cambridge University Press.

Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.

González Rey, F. (2005). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

Meihy, J. C. (2005). *Manual de História Oral*. São Paulo: Loyola.

Melucci, A. (2001). *A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas*. Petrópolis: Vozes.

Melucci, A. (2004). The process of collective identity. In Johnston, H. & Klandermans, B. (Eds.). *Social movements and culture: social movements, protest, and contention*, 4, 41-63.

Melucci, A. (2005). Busca de qualidade, ação social e cultura: por uma sociologia reflexiva. In Melucci, A. *Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura* (25-42). Petrópolis: Vozes.

Tilly, C. (1999). From interactions to outcomes in social movements. In Giugni, M., Mcadam, D. & Tilly, C. *How social movements matter* (253-270). Minneapolis: University of Minnesota Press.

Touraine, A. (2009). *Pensar outramente: o discurso interpretativo dominante*. Petrópolis: Vozes.

_____ (2012). *Crítica da modernidade*. Petrópolis: Vozes.

Problemas conceituais na educação musical: arte, cultura e identidades

Lucas E. S. Galon
Universidade de São Paulo/Brasil
lucasgalon@gmail.com

Sara Cecília Cesca
Universidade Estadual de Campinas/Brasil
sara.cesca@gmail.com

Resumo

A presente proposta se apresenta enquanto abordagem filosófica que procura desvelar alguns problemas conceituais presentes em diversas articulações discursivas sobre Educação Musical e Artística na América do Sul, e mais particularmente no Brasil. A pregnância ideológica imanente nos conceitos de arte, cultura e identidades culturais e nacionais são aqui analisadas adotando uma visão multidisciplinar, que encontra na filosofia da arte de Heidegger um modelo para o pensamento sobre estes problemas.

Palavras-chave: Educação Musical, Arte, Cultura, Filosofia, Multiculturalismo.

Abstract

This proposal is presented as a philosophical approach that seeks to reveal some conceptual problems present in several joints Discursive Musical and Artistic Education in South America, and particularly in Brazil. The pregnance ideological immanent in the concepts of art, culture and cultural and national identities are examined here by adopting a multidisciplinary approach that is the philosophy of art for Heidegger a model for thinking about these problems.

Keywords: Music Education, Art, Culture, Philosophy, Multiculturalism.

Introdução

De tão naturalizadas pelo uso, as idéias de identidade e autenticidade cultural, ou mesmo o próprio conceito de "cultura", têm circulado e se tornado paradigmas sem que hajam muitos obstáculos para o uso destes conceitos no tratamento dos problemas educacionais. Os ditames do *multiculturalismo* têm se cristalizado de tal modo nas propostas educacionais no Brasil, que é possível aventar - na expressão de Bourdieu - uma espécie de *senso comum douto* destes conceitos. Se expandirmos esta discussão para o âmbito específico da educação musical, surge ainda o problema filosófico expresso no binômio *arte-cultura*, que, não obstante pareça resolvido - principalmente quando se trata um como se fosse o outro - ainda permanece como uma confusa articulação que toma "arte" como adjetivo, e "cultura" como sacramento.

Ao uso de todos estes conceitos, soma-se ainda os problemas mais atuais vinculados ao uso das noções racialistas - que discutiremos adiante - nas políticas educacionais brasileiras, principalmente nos programas de graduação e pós-graduação de muitas universidades públicas brasileiras. O uso pouco aprofundado de tais termos acaba por se refletir na confusão conceitual de onde nasce a concepção que toma "arte" como "cultura", ignorando a própria dinâmica histórica diferencial das culturas, opostas, em essência, à singularidade da obra de arte, mas continentes da mesma.

Embora problematizar com tais conceitos, há muito cristalizados pelas ideologias de momento, possa parecer um exercício árido e inoportuno, desde que no Brasil foi aprovada a lei nº 11.769/2008, que articula a urgente inserção da música como disciplina nas escolas regulares, nos discursos dominantes nas discussões sobre a implantação do modelo ideal de educação musical nas escolas regulares, e mesmo nas escolas de música especializadas e universidades, fica evidente o modo como tais recortes ideológicos afetam a *praxis* da educação musical, especialmente na adoção do repertório e do material didático, que reproduzem a necessidade sempre urgente da valorização das "culturas colonizadas", da "cultura afrodescendente", e das "identidades nacionais", que supostamente trariam em si o selo do *autenticamente* nacional, imanente em todas as manifestações culturais não-européias - como se a influência das culturas européias fossem irrelevantes no Brasil.

Pouco se discute sobre o exclusivismo do modelo multiculturalista, que propõe, de modo auto-referencial, os selos de "autenticidade" que seus próprios adeptos irão invocar. Ademais, se generaliza "cultura", conceito que em si pressupõe uma abstração, como "cultura popular", confundindo-os. No entanto, sequer é discutido razoavelmente sobre qual ideologia da cultura popular se está invocando, uma vez que a "cultura popular" também tem uma história, e o que ontem foi considerado autenticamente nacional ou popular, hoje não é mais. Segundo o sociólogo Renato Ortiz, em sua análise do problema da cultura, a idéia de cultura popular possui uma história consubstanciada nas apropriações políticas que reconhecem, sempre a partir de interesses políticos de grupos privilegiados, aquilo que é popular. O popular é sempre definido como tal pelas classes elitizadas, nada populares, segundo seus próprios interesses.

A valorização na educação de metodologias e filosofias educacionais que pressuponham esta valorização da "autenticidade" do popular e do nacional, malgrado a inegável qualidade musical passível de se encontrar no repertório nacional ou popular (como em qualquer repertório), muitas vezes se traveste em novas pedagogias que denunciam o *eurocentrismo* da música erudita, bem como nos métodos tradicionais, considerados menos identificados com o "popular" ou nacional, e por conseguinte, ultrapassados ou colonialistas. No seio destas proposições aparecem muitas vezes os logros das políticas afirmativas, que na esteira das cotas raciais, ainda propõem modelos educacionais que valorizem as culturas afro-descendentes através da inclusão de disciplinas específicas nas universidades e nas escolas, bem como na inserção nos livros didáticos de seções específicas sobre estes aspectos culturais. Em si, recuperar parte da história nacional que sempre foi omitida ou distorcida é de fato uma necessidade; mas não segregando-a como algo em separado, reforçando as diferenças. Mal se percebe que *cultura* não deveria pressupor um recorte racial ou étnico, como, paradoxalmente, demonstram as oralidades e tradições populares brasileiras e sul-americanas, desde sempre mestiças. Não se pode ignorar que freqüentemente tais noções de cultura partem sutilmente de pressupostos raciais, bem como de recortes exclusivistas da história.

I - Cultura e Arte?

Em 1929, nos Alpes suíços de Davos, o filósofo Martin Heidegger e Ernst Cassirer travaram um debate sobre *cultura* que sem dúvida aponta dois caminhos opostos, porém relevantes para o entendimento dos problemas relacionados a arte que temos apontado. Cassirer, vencedor para o grande público, postulou idéias então pioneiras sobre cultura. Podemos deduzir de seus postulados que a arte pressupõe uma mera manifestação cultural, ou seja, a arte mora necessariamente na cultura, e é uma dentre outras manifestações do conhecimento humano: “a cultura é o transcender tornado forma, que erige a ampla casa do ser humano (...), frágil proteção contra a barbárie que sempre ameaça o humano possível” (*apud* SAFRANSKI, 2005, p. 230). De forma oposta, Heidegger distingue a *arte* (a singularidade) da *cultura* (o mundo das "meras coisas"); Em *A Origem da Obra de Arte*, Heidegger examina a obra em seu *desvelar*, sempre uma tentativa de superação deste mundo das "normas", através do "mundo aberto por ela mesma" (cf. HEIDEGGER, 1995), sendo a cultura, não um transcender, mas justamente a norma. Em suma, “Cassirer é a favor do trabalho de conferir significado pela cultura, (...) que com sua necessidade interna e sua duração triunfe sobre a contingência e efemeridade da existência humana”. Heidegger, por outro lado, "rejeita tudo isso como um gesto patético"; Uma vez estancada num estado de cultura, a liberdade já se perdeu (SAFRANSKI, *op. cit.* p.231). Adotamos aqui, para a crítica que temos tecido, está idéia que apresenta cultura e arte como coisas distintas, próximo ao postulado filosófico de Heidegger. Adotar esta postura faz toda a diferença para os desdobramentos das idéias que apresentamos inicialmente: se a obra de arte é sempre uma tentativa de superação deste mundo das meras coisas (ou da cultura) então seria um equívoco pensar que a obra de arte tenha um selo de identidade ou de autenticidade cultural, que poderia conferir-lhe legitimidade enquanto bem autenticamente "nacional". Como postula Stuart Hall, “uma identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia”, pois “somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis” (HALL, 2005, p.13). Assim sendo, pensar na relação entre arte e cultura, é já nos colocarmos na impossibilidade de aferirmos sobre a legitimidade da obra no seio de uma dada cultura a partir de suas credenciais de "pertença", embora os aspectos culturais imanentes sejam sempre mais ou menos evidentes. Afinal, “como articular diferenças culturais dentro dessa vacilação de ideologia

da qual o discurso nacional também participa, deslizando de modo ambivalente de uma posição enunciativa para outra?" (BHABHA, 1998, p.208).

Na articulação discursiva entre arte e cultura, quando tratamos de educação, e mais especificamente de educação musical, é possível superar (num ponto de vista filosófico) o preconceito reverso contra o pensamento musical (que se desdobra na escolha do repertório, do material didático, etc.) considerado "europeu", principalmente quando o que está em jogo é a possibilidade da massificação, no ensino musical, dos compositores clássicos. Diz-se preconceito reverso pois, na esteira da luta contra o colonialismo, passou-se a atribuir, historicamente, identidades às obras, considerando-as autenticamente nacionais em detrimento da cultura dita européia. Malgrado a benéfica reação ao colonialismo, misturar arte com geopolítica, neste caso, apenas prejudica a essência multifária das obras de arte, e suas possibilidades de uso em sala de aula. Como transferir valores identitários à obras como *Guernica* de Picasso, ou à 9ª Sinfonia de Beethoven? Estas seriam obras "autenticamente" européias, portanto irrelevantes para o Brasil ou para a América do Sul? Não, antes diríamos que elas são tão importantes para os sul-americanos quanto são irrelevantes as diversas manifestações da *indústria da cultura*, mesmo quando suas credenciais de latinidade ou brasilidade pareçam indiscutíveis. Confundir então arte com cultura - embora elas se relacionem dinamicamente e a primeira nasça na segunda - nos leva à pelo menos um importante equívoco, muito cristalizado no discurso dominante sobre arte-educação: a) deve-se atribuir às obras de arte "identidades", considerando-as mais autênticas e relevantes do que outras na educação musical e artística do país, baseadas na sua suposta pertença ao que se delimitou chamar de cultura nacional ou popular, e não nos méritos propriamente artísticos da poética musical, bem como no potencial da obra enquanto visão de mundo¹⁵³; com relação a este problema, lembremo-nos da análise de J. L. Borges, que demonstra, paradoxalmente, que os grandes representantes artísticos de uma determinada cultura, quando têm suas obras analisadas, freqüentemente buscam características pouco ligadas à suas culturas nacionais (cf. BORGES, 2001); também para Brecht "as verdadeiras obras internacionais são as obras nacionais. As verdadeiras obras nacionais acolhem em si as tendências e inovações internacionais" (1966, p.

¹⁵³ É necessário clarificar aqui um aspecto: é plenamente necessário e salutar abordar as obras também sob uma perspectiva de seus referenciais enquanto bens simbólicos culturais. No entanto, mais importante é não assumirmos uma postura que impregne de tal maneira as obras de arte com as ideologias, que elas terminem por assumir credenciais que a legitimem mais do que outras, ignorando as possibilidades pedagógicas intrínsecas, desprezando-as segundo critérios de pertença, e não segundo critérios oriundos da própria poética musical.

338). Lembremo-nos, para que não haja confusão, que não se trata aqui de contestarmos a valorização necessária das oralidades e tradições populares de cada cultura, pois elas existem, e obviamente não há uma superior e outra inferior. Ao contrário, a preservação destas é um dever ético. No entanto, a partir da ótica que adotamos, não devemos deixar que ideologias de momento contaminem a nossa visão das obras de arte, atribuindo a elas valores extra-artísticos, restringindo seu alcance baseados nos vagos critérios de pertença étnica-cultural-racial, como tem sido comum. Mesmo que a autonomia das obras - graças à capacidade imanente de re-semantização, através do contexto histórico e social de seu nascimento, e o contexto de suas múltiplas recepções - garanta sua inserção na cultura como bens simbólicos, e não necessariamente como linguagem autônoma. Afinal, "sabemos hoje que a discussão sobre a autenticidade do nacional, e portanto da identidade, é na verdade uma construção simbólica" (ORTIZ, 2006 [1988], p.183).

II - Cultura de uma raça?

Se até aqui procuramos tecer uma reflexão filosófica sobre os problemas oriundos da articulação, sem muitos critérios, dos conceitos de cultura, arte e identidade no seio da educação musical, e como o debate - no âmbito do multiculturalismo - pode apresentar problemas quanto a uma compreensão mais multifária das obras de arte, e, paradoxalmente, da própria compreensão sobre o universo das culturas, podemos examinar também o modo como estes ditames podem culminar numa articulação discursiva que leve à uma compreensão racalista idealizada na própria abordagem sobre a arte, conseqüentemente, na educação musical.

Do ponto de vista que adotamos, a idéia de que uma manifestação artística (ou cultural, uma vez que procuramos distingui-las) seja adotada dentro de pressupostos ideológicos que a considere mais "autentica" do que outras, ou mesmo que atribua a ela um selo de identidade nacional que lhe de credencie oficialmente para uso na educação musical, parece equivocada. No entanto, os ditames do multiculturalismo e sua linguagem oficial têm obtido sucesso em seus postulados, e dominado a discussão sobre o melhor modelo em arte-educação, sobre as políticas educacionais brasileiras, e mesmo sobre qual seria o "correto" universo musical a ser implantado (dentre a musica étnica, afro-descendente, popular, folclórica, pop, etc). Os malogros não são

medidos. Em seu livro "Uma Gota de Sangue" (2009), Demétrio Magnoli demonstra o amplo percurso histórico das políticas afirmativas e seu impacto social em vários países, onde as noções racialistas - que incluem as políticas de cotas raciais adotadas no Brasil - têm prosperado nos discursos oficiais sobre educação. A passagem de um discurso que separa, no seio de um Brasil mestiço, as culturas no bojo de um 'multi', para um que estanque as culturas em raças, pode não ser sutil, mas tem sido bem aceito, malgrado, paradoxalmente, suas filiações aos pressupostos raciais. Segundo Magnoli:

Do ponto de vista teórico, o multiculturalismo assenta-se sobre um primeiro pressuposto que não é dramaticamente distinto do artigo de fé do “racismo científico”. Esse pressuposto pode ser expresso como a noção de que a humanidade se divide em “famílias” discretas e bem definidas, denominadas etnias. O “racismo científico” fazia as suas “famílias” – as raças – derivarem da natureza. O multiculturalismo faz as etnias derivarem da cultura. O segundo pressuposto do multiculturalismo é que a cultura corresponde a um atributo essencial, imanente e ancestral de cada grupo étnico. Essa naturalização da cultura evidencia que o conceito de etnia, na narrativa multiculturalista, ocupa um nicho metodológico paralelo àquele conceito de raça na narrativa do “racismo científico”. (MAGNOLI, 2009, p. 92).

Se a educação musical no Brasil continuar a valorizar o conceito vago das "identidades imaginárias" que transformam algumas manifestações artísticas em mais legítimas do que outras, o caminho certo é a posterior valorização das obras e a construção das políticas educacionais segundo os critérios persistentes da raça, globalizando, como aponta Pierre Bourdieu (*apud* MAGNOLI, 2009), a problemática estadunidense. É americana a idéia de uma transformação curricular que "injetou a raça, a etnia, e o gênero em todos os departamentos e disciplinas, investigando, por exemplo, “o olhar afro-americano” das paisagens urbanas, os temas feministas na arte contemporânea e a misoginia inscrita na nona sinfonia de Beethoven." (*ibidem*, 93). O mesmo autor demonstra que o campo acadêmico brasileiro tem abraçado os pressupostos

multiculturalistas, o que obviamente já se nos depara nas políticas educacionais adotadas¹⁵⁴. O ônus se encontra na naturalização e legitimação, através da suposta valorização das múltiplas culturas, do pressuposto da "existência de raças, de uma história e uma cultura afro-brasileiras e, ainda, de uma história e uma cultura africanas. O primeiro pressuposto implica uma abdicação: a escola não denunciará a raça como um fruto do racismo, mas a tratará como entidade histórica e social." (*ibidem*, 334). De um ponto de vista filosófico temos dois paradoxos quando adotamos uma visão unicamente culturalista no que diz respeito às políticas educacionais em música: a) numa luta contra o eurocentrismo do repertório da tradição erudita de Beethoven, Bach entre outros, se adota uma visão, esta sim eurocêntrica, oriunda do nacionalismo do século XIX (*cf.* ORTIZ, 1985), onde ser parte da cultura popular nacional garante a importância para educação. b) "A "cultura" em particular, aparece como sinônimo oculto de "natureza": para a raça existir objetivamente, num tempo de desmoralização do "racismo científico", ela deve emanar das profundezas insondáveis da "cultura"". (*ibidem*).

III - Conclusão

Parece ainda distante uma percepção que possa colocar o aluno no mundo do pensamento, respeitando o seu *ser-aí* como possibilidade, não cristalizada em identidades imaginárias. A idéia simplista de que existem conteúdos ou formas de abordagens do ensino musical mais legítimas que outras, pelo critério da autenticidade cultural/racial brasileira, ou pela simples pertença ao campo dos "oprimidos", em detrimento de toda a riqueza passível de ser encontrada em qualquer repertório de qualquer cultura (inclusive na tradição clássica), é sofismática na medida em que também segrega. Se de fato temos tantos anos de tentativa de hegemonia do pensamento eurocêntrico da vanguarda musical, auto-postulante de seu *status quo* de "topo da evolução musical mundial", não é tomando o mesmo caminho que se encontrará qualquer solução crítica. Até lá, o prejuízo e as distorções ideológicas recaem tanto sobre a possibilidade de compreensão das obras como do crescimento intelectual e crítico dos alunos. Pensemos no enorme prejuízo

¹⁵⁴ A Universidade Estadual do Rio de Janeiro, a Universidade de Brasília, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul e mais recentemente a Universidade Federal de São Carlos receberam da Fundação Ford (o maior escritório patrocinador e divulgador das "políticas das diferenças", nos EUA) quase US\$ 3 milhões, e conseguiu a implantação da política de cotas raciais nestas instituições (MAGNOLI, 2009, p. 99).

legado a Venezuela, se simplesmente fosse assumido enquanto ideologia que música sinfônica e toda a tradição clássica são européias, portanto irrelevantes para a educação musical do país? Talvez não teríamos o *El Sistema*, que não priva seus alunos da excelência de qualquer repertório. É nesse sentido que "as contra-narrativas da nação que continuamente evocam e rasuram suas fronteiras totalizadoras – tanto reais quanto conceituais – perturbam aquelas manobras ideológicas através das quais *comunidades imaginadas* recebem identidades essencialistas" (BHABHA, 1998, p. 211). Um modelo de educação musical que não pressuponha muros ideológicos - apesar da ampla possibilidade do uso da música para tomada de consciência social - por si seria demonstração de nossa maturidade enquanto pensadores da educação.

Referências bibliográficas

- Bhabha, H. K. (1998). *O Local da Cultura*. (M. Ávila, E. Lorenço de Lima Reis & G. R. Gonçalves, Trad.). Belo Horizonte: UFMG.
- Borges, J. L. (2001). *Obras completas*. (Tomo I, 2a ed.). Buenos Aires: Emecé Editores SA.
- Brecht, B. (1966). *Schriften zur Literatur und Kunst. Band I - 1920-1939*. Berlin und Weimar: Aufbau.
- Hall, S. (2005). *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. (10a ed., T. Tadeu da Silva & G. Lopes Louro). Rio de Janeiro: DP&A.
- Heidegger, M.(2005). *A origem da obra de arte*. (M. C. Costa, Trad.). Lisboa: Edições 70.
- Magnoli, D. (2009). *Uma Gota de Sangue: História do Pensamento Racial*. São Paulo: Contexto.
- Ortiz, R. (1985). *Cultura popular: românticos e folcloristas. texto 3*. São Paulo: PUC.

_____ (2006). *Moderna Tradição Brasileira – Cultura Brasileira e Indústria Cultural*. São Paulo: Brasiliense.

Safranski, R. (2005). *Heidegger – um mestre da Alemanha entre o bem e o mal*. (2a ed., L. Luft, Trad.). São Paulo: Geração.

Programa “ Mais educação” e a música na escola pública

Ronaldo do Prado Lima
Universidade Estadual de Campinas
ronaldobatera@hotmail.com

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo realizar uma análise reflexiva da vivência pedagógica adquirida dentro da Escola Estadual *Uacury Ribeiro de Assis Bastos* na cidade de Campinas, Estado de São Paulo, durante trabalho realizado na escola nos anos de 2011 e 2012, com aulas de musicalização nos contraturnos escolares. Essa escola foi escolhida como local de realização do estágio, apesar da grande distância geográfica do distrito de Barão Geraldo, a partir de um convite do diretor da escola, no ano de 2009, para participar como voluntário em um programa de melhoramento escolar do Ministério da Educação. Apenas com a oportunidade de vincular o estágio obrigatório da universidade com o trabalho voluntário, foi possível concretizar a parceria que acabou demorando quase dois anos para acontecer.

Palavras-chave: Educação não formal, Musicalização, Escola pública.

Abstract

This work conduct an analysis of reflective teaching experience gained within the State School Uacury de Assis Ribeiro Bastos in the city of Campinas, São Paulo, during work in the school in 2011 and 2012, with classes in musicalization in the school. This school was chosen as the venue of the stage, despite the great geographical distance Barão Geraldo district, a call from the school principal, in 2009, to participate as a volunteer in a school improvement program of the Ministry of education. Only with the opportunity to link the university with compulsory internship volunteer work, it was possible to achieve a partnership that just taking nearly two years to happen.

Keywords: Non-formal education, Musicalization, Public School.

A escola

A escola *Uacury Ribeiro Assis de Bastos* está localizada no Bairro Monte Belo I, zona rural de Campinas, um bairro que já foi no passado uma rica região produtora de café. Embora seja considerada pelo Censo do IBGE de localização urbana e periférica, a região tem todas as características de uma região rural: estradas de terra, saneamento através de fossa séptica, água entregue por caminhões pipa, além de chácaras, sítios e fazendas em seu entorno. O bairro fica próximo a Empresa de energia “Furnas” e da divisa com o município de Jaguariúna, além de a escola estar ao lado de uma APA (Área de proteção ambiental).

O nome da escola é uma homenagem ao professor Uacury Ribeiro de Assis Bastos (1918-1990), natural de Cuiabá, professor de geografia e história, especialista em história da civilização americana e professor da USP e PUC-SP. Não ficaram claros para mim os motivos da escolha desse nome para escola. É tida como um ponto de referência para a comunidade local e utilizada para palestras, encontros da associação de bairro, atividades culturais e de lazer. Pude verificar isso pelo grande número de voluntários do bairro que fazem trabalhos dos mais diversos na escola, como manutenção de equipamentos, conserto de fiações, mutirão de pintura, entre outros, o que mostra um envolvimento notável da escola com a comunidade e vice-versa.

A escola trabalha com o ciclo do ensino fundamental I no período da manhã, ciclo II no período da tarde e ensino médio no período da noite. Atende 500 alunos de 8 bairros: Carlos Gomes, Monte Belo I, Monte Belo II, Gargantilha, Recanto dos Dourados, Área verde, Fazenda Padre Haroldo e Fazenda Atibaia, sendo alguns deles muito distantes da escola. O fato de oferecer turmas do Ciclo I faz com que a escola seja uma das únicas estaduais que ainda trabalham o primeiro ciclo do ensino fundamental, atualmente em sua maioria sob responsabilidade dos municípios. A escola é bem estruturada, com muito espaço, salas de aula bem equipadas, biblioteca, sala multiuso com projetor e DVD, além de uma sala de informática com um bom número de computadores novos.

Mais educação e contextualização

Desde 2010, a escola participa do “*Mais educação*”, projeto do Governo Federal que aumenta a oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades optativas nos contra-turnos escolares, e que foram agrupadas em macrocampos *como acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e educação econômica*. Essas atividades são ministradas por voluntários que não podem ser os próprios professores da escola (BRASIL, 2010).

Durante o ano de 2011 e 2012, dois estudantes de licenciatura em música ministraram aulas de musicalização na escola dentro do programa “Mais Educação” nos contraturnos escolares. A turma da manhã (fundamental I) tinha aulas no período da tarde, enquanto a turma da tarde (fundamental II) tinha aulas no período da manhã. O ensino médio noturno não foi contemplado pelas aulas de música, porém fizeram parte de outras oficinas do programa. As aulas eram optativas, ou seja, só participaram alunos interessados, não havendo qualquer obrigatoriedade. A análise do presente trabalho é feita sobre as aulas ministradas entre abril de 2011 e junho de 2012.

Foram trabalhados durante as aulas basicamente músicas cantadas, associadas à percussão corporal, brincadeiras com copos e jogos musicais como sugerido por Beineke (2006), além de apreciação e escuta musical. Dentro desses conteúdos buscou-se desenvolver pontos como percepção melódica e rítmica, timbre, dinâmica, improvisação, composição, entre outros elementos do conhecimento musical.

O projeto atendeu um número grande de alunos e alunas, dado que cada turma continha em média de 15 a 20 alunos, e que a rotatividade ao longo dos três semestres em que foi realizado o projeto era grande.

Descrição do trabalho

Segundo Sacristán e Gómez (1998), é necessário compreender e refletir sobre o que se faz, pois a prática pedagógica é uma reprodução de hábitos e pressupostos dados, ou respostas que os professores dão a demandas ou ordens externas. Conhecer a realidade herdada (no caso o legado histórico e cultural do bairro Monte Belo), além de discutir os pressupostos de qualquer proposta e suas possíveis consequências é uma condição da prática docente ética e profissionalmente responsável.

Pelas próprias características históricas do Bairro Monte Belo I, que no passado integrou uma imensa fazenda de café, a interação entre os antigos trabalhadores da fazenda, na maioria ex-escravos e imigrantes, somado a atmosfera propiciada pelo ambiente rural, criou um campo fértil para o surgimento de uma cultura muito viva no bairro, cheio de histórias, mitos, folclóricos e outros elementos culturais ligados a história da região que foram passados oralmente de uma geração para outra.

A atual valorização da história escrita e a globalização acabaram desvalorizando essas histórias e as novas gerações acabam não tendo o mesmo interesse das gerações de outrora, e esses elementos culturais correm o risco de se perderem para sempre.

Considerando as considerações dos autores supracitados e somando-se a isso o papel que as artes, e mais especificamente, a música tem na formação social, cultural e intelectual do educando como verificado por Penna (2012), o trabalho realizado durante as aulas buscou, além de explorar os elementos e conhecimentos musicais, criar um diálogo da manifestação artística com a cultura local pouco explorada e valorizada pelos alunos.

As primeiras aulas foram focadas em audições atentas de músicas levadas para a aula, pelos professores e pelos próprios estudantes. Em outro momento era realizada uma dinâmica onde cada um trazia uma música e seu gosto e era feito então uma roda. Um a um, todas as músicas eram ouvidas por todos. Antes da audição, porém cada aluno fazia uma pequena explanação sobre a música, como a conheceu e porque gostava dela. O que chamou muita a

atenção nesse processo foi a quantidade de alunos que trouxeram músicas do chamado “sertanejo universitário”, mostrando a força da indústria cultural entre os jovens. As músicas levadas pelos oficinairos eram geralmente bem aceitas e os alunos mostraram-se intrigados com cada gênero que ouvíamos, a partir de músicas bem conhecidas por eles.

Outra atividade realizada foi a percussão corporal, onde foram executados ritmos simples, usando pés, palmas, estalos e batidas no peito, além de organizamos rodas de sequência *minimal* e improvisos, onde foram construídos ritmos a partir de ideias rítmicas simples de cada um, formando uma grande massa sonora/musical com sons do corpo. Posteriormente era aberto um espaço para que cada um tivesse algum tempo de improviso. Com esse exercício foi trabalhado criatividade, expressividade, ritmo, noções de timbre e dinâmica (quando alguém estava improvisando, todos os outros tocavam mais baixo).

Os pontos positivos do trabalho foram a sensível melhora na percepção rítmica e coordenação motora dos alunos, principalmente nas músicas em que foram trabalhados o cantar e o tocar. Outro ponto positivo foi o interesse manifestado por alguns pelos gêneros musicais trabalhados nas primeiras aulas, principalmente o blues e o baião. Além disso, foi muito interessante verificar a mudança de postura e de interesse dos alunos em relação aos mitos e folclores do bairro, durante aulas em que foi trabalhada a história do “Homem lobo do Monte Belo”.

Como ponto negativo pode-se verificar o excesso de indisciplina por parte de alguns alunos, que atrapalhavam de maneira significativa as aulas (apesar de estarem ali por opção); a demora em iniciar as aulas, consequência de desencontros entre os estagiários e a direção da escola.

Uma das maiores dificuldades do trabalho foi a inconstância do número de alunos a cada aula. Apesar de a turma mostrar um resultado positivo durante as aulas, a constante chegada e saída de alunos criava dificuldades para a continuidade e desenvolvimento do trabalho e das atividades. Outra dificuldade é a falta de algum tipo de instrumental, o que limita um pouco o trabalho, além da falta de uma sala mais adaptada para a aula de música.

Além desses, houve o fato de não ter sido realizadas apresentações para a comunidade e os pais, em nenhum dos três semestres. Apesar da importância maior dada ao processo educativo, para os alunos a finalização com uma apresentação que os de visibilidade para a comunidade propiciaria uma maior motivação e engajamento, fundamentais para a eficiência do processo educativo e para a continuidade do projeto.

Considerações finais

Apesar das adversidades verificadas, a avaliação do trabalho por parte da escola, dos alunos e dos estagiários/oficineiros foi boa e o projeto mostrou-se relevante para o cotidiano da escola. Vários autores (Fonterrada, 2005; Penna, 2012; entre outros) verificam que a música, se bem trabalhada, pode colaborar na construção de uma sociedade mais justa e tolerante, pois desenvolve o senso coletivo, a cidadania e a autoestima, sendo, portanto, imprescindível que crianças e jovens possam ter a oportunidade de terem na escola um contato próximo e intenso com esses conhecimentos.

Freire (1987), pontua que somente com a busca pela autonomia completa do educando, as relações de opressão podem ser superadas, e para isso novas relações devem ser criadas dentro da escola. Mesmo ainda não contando com uma aula formal de música e esta também não sendo abordada na aula de artes, a presença da aula de música na escola mesmo que como atividade complementar e optativa, mostrou-se relevante para uma formação mais completa dos educandos, criando novos espaços de trocas dentro da escola e auxiliando a construção de uma autonomia afetiva e crítica. As atividades foram muito valorizadas pela escola, apesar de não disponibilizar pouca ou nenhuma contrapartida.

Para que o trabalho torne-se ainda mais efetivo deve haver uma melhor organização entre escola e oficinairos, para que o trabalho seja mais dinâmico e inicie junto com as aulas regulares (no primeiro dia de aula), além de ser dada uma maior ênfase para as apresentações dos trabalhos realizados, e que estes sejam postos como eventos importantes na escola, e não apenas como uma “prestação de contas” aos pais, como ocorreu.

Por parte dos oficinairos, um trabalho que explore mais elementos cênicos e lúdicos em consonância com os elementos musicais e com os elementos culturais da comunidade mostrou-se uma alternativa contundente, apesar de ter sido muito pouco trabalhada. Outro aprofundamento seria a construção de instrumentos com materiais reutilizáveis, que aumentariam as possibilidades de trabalho e ao mesmo tempo criaria espaço para abordagem de temas como a questão socioambiental, entre outras.

Por fim verifica-se que apesar das muitas adversidades, o trabalho com música na escola Uacury Ribeiro de Assis Bastos mostrou-se relevante, e pode criar uma base para que num futuro próximo a aula de música entre de maneira efetiva nas aulas regulares da escola, assim como prevê a lei 11.679/2008.

Referências bibliográficas

Beineke, V. & Freitas, S. P. (2006). *Lenga la lenga: Jogo de mãos e copos*. São Paulo: Ciranda cultural.

Curto, R. M. & Roca, N. (2006). *Música*. São Paulo: Escala educacional.

Fonterrada, M. T. (2008). *De tramas e fios: Um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Ed. UNESP.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Penna, M. (2012). *Música e seu ensino*. Paraíba: Sulina.

Programa Mais Educação. Disponível em www.portal.mec.gov.br.

Sacristán, J., Gimeno, Gómez & Pérez. (1998). *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed.