

Propuesta de competencias para el pianista solista del CNM del INBA -para su internacionalización

María Antonieta Tello Camarillo
Conservatorio Nacional de Música del Instituto Nacional de Bellas Artes (México)
Escuela Nacional de Música (UNAM)
Escuela de Mariachi *Ollin Yoliztli* en Garibaldi (CCOY)
tonytello2005@yahoo.com.mx
matpianist@yahoo.com.mx

Resumen

El objetivo de la ponencia es presentar los resultados de la investigación que se desarrolló para la elaboración de una propuesta de **competencias** para el **pianista solista** del CNM del INBA – para su **internacionalización** en el contexto global del 2011. Para dar respuesta a tal objetivo, el trabajo está estructurado en cinco apartados más los anexos al documento: en el primero, se realiza un análisis diagnóstico del contexto pianístico en México, en qué consiste un modelo curricular, se define el concepto de “competencias” así como el método de análisis curricular; en el segundo, se explica la metodología de la investigación empleada; en el tercero, se analiza el programa de Licenciatura en Piano vigente (2006) en el CNM; en el cuarto, se realiza una propuesta para la formación pianística basada en competencias, y otra de programa de piano; en el quinto por último, se elaboran las conclusiones.

Abstract

The main purpose of this work is to present the results of the investigations that took place to elaborate a proposal of the **competences** (abilities) required for a **pianist soloist** of the CNM of INBA -for his **internationalization** in the global context of the 2011. For a answering this objective, the work is structured in five parts plus the appendixes: The first analyses de pianistic context in Mexico that consists in a curricular model, defines the concept of “competences” as well as the curricular analysis method; the second explains the methodology of investigation applied; the third analyses the Piano Program (2006) at the CNM; the fourth works a proposal for

the pianistic formation based in competences, and another for a piano program; the fifth elaborates the conclusions.

A) Problema de investigación

En este apartado, la autora del presente trabajo puntualiza las causas que motivaron a llevar a cabo esta investigación, que provino principalmente por parte de la sustentante, así como por los comentarios de algunos compañeros de trabajo en el CNM. Primeramente cuestioné las causas del por qué nuestros egresados no pueden ingresar a instituciones de perfeccionamiento musical a nivel internacional, ya que dicho ingreso requiere concursar y demostrar que se tienen los elementos (competencias artísticas, en ANUIES: 2005) necesarios, para continuar con el nivel de perfeccionamiento solicitado.

De ahí me cuestioné acerca de nuestros programas (Serratos, A., Salvador, G. y Agustín, M.: 1982), su enfoque pedagógico (Tünnerman: s/f), contenidos y, sobre todo, los aspectos que marcan la diferencias entre un pianista del CNM, y el de cualquier otra institución superior de música del país o internacional de reconocido prestigio. Entre las preguntas que realicé fueron, ¿La diferencia de calidad depende del contenido de sus programas, o del tiempo de duración de la licenciatura?, o si había algún otro aspecto. Llegué a la conclusión de que quizá la diferencia podría estar en aspectos que no se encuentran bien determinados en las IES musicales, como son lo que podríamos denominar las competencias pianísticas (Tello: 2012).

B) Objetivos

La presente investigación tiene como objetivo determinar y presentar una propuesta de competencias pianísticas para los estudiantes de la licenciatura en piano del CNM del INBA, con los elementos teóricos y prácticos que les permitan acceder a una proyección nacional e internacional, a partir del análisis documental y comparativo de los Programas de la Licenciatura en Piano de las IES en el D.F y las escuelas internacionalmente reconocidas como *The ABRSM* (The Associated Board of the Royal Schools of Music. Página electrónica disponible en:

<http://www.abrsm.org/en/home>: 2005), un diagnóstico de la situación actual del CNM mediante entrevistas y encuestas a líderes de opinión, en conjunto con la experiencia profesional de 27 años de la autora del presente trabajo.

Objetivos particulares: 1.- Determinar las competencias esenciales en intérpretes de piano como base para tener una proyección internacional. 2. Determinar si el identificar las competencias pianísticas promueven la certificación y el reconocimiento internacional.

C) Referencias teóricas

Por lo anterior recurrí a referentes bibliográficos de corte pedagógico, a los programas de Licenciatura en Piano nacionales e internacionales de instituciones reconocidas, y a la normatividad vigente del INBA como fuentes primarias, para investigar las competencias que conforman la formación integral del pianista contemporáneo.

D) Métodos de investigación utilizados

Al realizar cualquier cambio ordenado, **resulta imprescindible hacer una búsqueda de manera científica;** es decir: *“cómo un conjunto de procesos sistemáticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno”* (Hernández: 2006); que arroje información y sirva de base para plantear las estrategias pertinentes para alcanzar el objetivo previsto.

La indagación se realizó dentro de las IES, y al ser una investigación inédita, se puede considerar como exploratoria y documental. El trabajo realizado sugirió la implementación de acciones estratégicas en los diferentes niveles educativos, que a futuro favoreciera mejoras en la práctica del docente en el aula, y cuyos avances alcanzados en el CNM del INBA puedan ser medidos a futuro mediante una investigación **mixta, cuantitativa y cualitativa a la vez.**

Al ser esta investigación transeccional o transversal, recopila los datos en un momento único para describir variables y analizar su incidencia en un momento determinado de acuerdo con Hernández (cfr. Hernández: 2006 en Vargas: 2008). El corte transeccional de las acciones señaladas implica un diseño de investigación descriptivo que busque especificar propiedades y rasgos importantes del fenómeno por analizar, y describe las tendencias de un grupo o población, en este caso los alumnos de la Licenciatura en Piano (Hernández: 2006), con el objetivo de recoger la información, ya sea de manera independiente o conjunta, de los conceptos o variables a las que se refiere.

La pregunta de investigación se respondió de acuerdo con la información proveniente del análisis documental, de las fuentes impresas por parte de los docentes y alumnos (resultados de concursos), directivos de otras instituciones, y autoridades del INBA, para conocer la pertinencia de las acciones estratégicas a implementar por los docentes en la cátedra de piano.

1. Diseño del instrumento para la recopilación de la información: De acuerdo con la metodología empleada en la investigación se integraron los siguientes elementos: 1. Determinar las dificultades que tienen nuestros alumnos del CNM para acceder a instituciones internacionales, y participar en presentaciones o conciertos de talla internacional; 2. Elaborar el diagnóstico para conocer la situación actual del CNM, para ello se realizaron entrevistas y encuestas a líderes de opinión; 3. Elaborar un análisis documental de los programas vigentes de Licenciatura en Piano de las Instituciones Superiores de Música en México y de instituciones reconocidas internacionalmente como *Le Conservatoire de París*, *L'Ecole Normale de París*, *The Royal School of Music*, *Manhattan School of Music* y *Roosevelt University*, entre otras; 4. Realizar el análisis comparativo de los programas de Licenciatura en Piano de las distintas instituciones de acuerdo con la metodología de Barrón (2003) que determinan los elementos que hacen la diferencia entre los mismos, y de manera específica el desarrollo de las competencias del pianista concertista.

2. Diseño del instrumento a aplicar: Se consideraron tres momentos: a) Determinación de los indicadores de análisis de datos; b) Establecimiento de los instrumentos; c) Diseño del cuestionario y la entrevista.

3. Determinación del instrumento: Se aplicaron técnicas de recolección de información que pudieran arrojar la mayor cantidad de datos, como el cuestionario y la entrevista, para ser respondidos de forma individual. Posteriormente se elaboró un cuestionario para alumnos, con menos preguntas, como una herramienta en la que se pudiera conocer si la práctica educativa realizada por los docentes presentaba cambios u originaba procesos educativos para lograr desarrollar las capacidades-destrezas y los valores-actitudes.

4. Diseño del análisis de los programas de licenciatura en piano de las distintas instituciones de educación musical superior: Después se procedió a elaborar un análisis de los Programas de Licenciatura en Piano de la IES de acuerdo con la metodología de Barrón (2003). Los resultados fueron reportados en un cuadro de diseño siguiendo los lineamientos de Patricia Labaw (1980), en Fortoul (2006), citado en Vargas 2008, que consiste en una matriz que contiene columnas y renglones, en donde en la primera columna fueron colocadas las preguntas de investigación para el análisis de los programas (Barrón: 2003), desprendiéndose de las mismas los indicadores que aplica la metodología: vigencia, suficiencia o cobertura, congruencia y relevancia. La función primordial que cumplió este cuadro de diseño, consistió en: a) Explicitar la información con las variables y con los indicadores; b) Clasificar las preguntas del cuestionario que estaban relacionadas con la formulada en esta investigación, de acuerdo con el tema concreto y particular de referencia; creándose así los bloques temáticos; y c) Equilibrar la cantidad de preguntas del cuestionario por cada una de las variables.

5. Delimitación de la población muestra: Primeramente acotaré las instituciones de las que fueron analizados los programas, así como los docentes que fueron entrevistados para ubicar el tipo de institución.

a) La ENM de la UNAM, el CNM del INBA, y el CIEM en México, y entre las instituciones reconocidas internacionalmente se tiene: *The Associated Board of the Royal Schools of Music*, *Manhattan School of Music* y *Roosevelt University*, la *Hochschule aus Vienne* y el *Conservatoire du Paris*.

b) Los maestros entrevistados son referentes en sus instituciones y cuentan con diferentes perfiles: 1.- Maestro Gonzalo Ruíz Esparza, catedrático del CNM del INBA, que imparte las Cátedras de Piano y Música de Cámara, sin grado académico, reconocido por su amplia

trayectoria como docente. 2.- Doctor Mauricio Ramos Viterbo, catedrático de la ENM de la UNAM, que imparte la Cátedra de Piano y la de Análisis Musical. 3.- Licenciado Alfredo Aguilar, catedrático del CNM del INBA, Concertista de la CNMO del INBA.

6. Procesamiento de los datos: La codificación de la información fue realizada tanto de forma electrónica, como de forma personal para las entrevistas grabadas, y la recopilación de los programas. Se consideraron los maestros encuestados, las variables y unidades de estudio y se vació la información de los instrumentos en las respectivas matrices.

7. Análisis de los resultados: Los resultados de la investigación, fueron presentados en las matrices, que responden con la información recabada a la pregunta de investigación del presente trabajo y cumplen con el objetivo del proyecto, de acuerdo con lo acotado por los participantes, tanto los docentes y directivos, las opiniones de los alumnos, así como lo reportado en los programas analizados.

E) Resultados obtenidos

1.- Se debe dar importancia a la tarea de formar pianistas solistas en el México del s. XXI con reconocimiento nacional e internacional.

2.- Se reconoce a las competencias como conjunto de conocimientos, saberes y aptitudes para el ejercicio de una actividad definida o profesión dada. Un sistema de formación incorporado al *currículum*, es indispensable en el campo de las ciencias de la educación, para efectos de profesionalización, evaluación y certificación.

3.- Se valora la metodología empleada como la adecuada para la detección de las competencias pianísticas: técnicas, interpretativas y escénicas, y como resultado de haber analizado los Programas de Licenciatura en Piano de las IES tanto en México, como en el extranjero, el análisis de las encuestas a líderes de opinión y a los alumnos, en conjunto con la experiencia personal de la autora del presente trabajo.

4.- Se tiene el balance del resultado de la tesis. Como aportes se tienen la definición de las competencias pianísticas, así como la necesidad de su incorporación al Programa de Licenciatura en Piano que imparten las escuelas en educación musical superior en México. 5.- Se tiene la

crítica a la materia desde la formación del pianista. A través del desarrollo de las competencias técnicas, el pianista puede interpretar mejor. El desarrollo de las competencias interpretativas le permitirá elegir su opción profesionalizante, memorizar rápidamente, prepararse para el escenario, certificarse e internacionalizarse. Del desarrollo de las competencias escénicas dependerá su carrera y éxito profesional en el mercado laboral del concurso y del concierto. 6.- Se tienen los límites y aportes de la investigación. La primera limitante de consideración es que no existe material de consulta hasta el momento sobre el tema en el contexto pianístico global. 7.- La posibilidad del seguimiento del proyecto plasmada en una tesis doctoral por la autora del presente trabajo de investigación.

Aportes

- a) La identificación de las competencias pianísticas: técnicas, interpretativas, escénicas y acústicas, hecho por el cual existe la posibilidad de poder escribirlas y plasmarlas por escrito en los programas de estudio de las Licenciaturas en Piano de las IES.
- b) La Propuesta de Programa de Piano en Competencias para el CNM, que ha tenido un impacto social de relevancia al ser puesta en práctica por el CNM del INBA en el 2013.

Referencias bibliográficas

- Barrón, B. (2003). *Universidades Privadas. Formación en educación*. México: Plaza y Valdés Editores.
- Centro de investigación y estudios de la música A. C. (n.d). Folleto informativo del C. I. E. M. Área profesional. Estudios reconocidos por: The Associated Board of the Royal Schools of Music of London. México.
- Diploma Syllabus, Music Performance. (2004). *Associated Board of the Royal Schools of Music*. Norfolk: Caligraving Ltd, Thetford.

Dirección General para el Desarrollo Educativo y Dirección de Educación Continua de la Asociación Nacional de Universidad e Instituciones de Educación Superior A. C. (2005). *Desarrollo Curricular por Competencias Profesionales, Instructora Ruth Vargas Leyva*. México: ANUIES.

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, L. P. (2006). *Los enfoques cuantitativo y cualitativo de la investigación científica, en Metodología de la Investigación*. México, McGraw-Hill.

Serratos, A., Salvador, G. & Agustin, M. (1982). *Guía Didáctica de la Licenciatura en Piano*. México: INBA, Conservatorio Nacional de Música.

Subdirección General de Educación e Investigación Artísticas. Dirección de Asuntos Académicos (2006). *Programa de Estudio del Conservatorio Nacional de Música*. México

Tobón, S. (2006). *Formación Basada en Competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Colombia: ECOE Ediciones.

Tünnermann, C. (n.d.). *Los Modelos Educativos y Académicos*.

Vargas, J. A. (2008). *El Paradigma Sociocognitivo como Base del Cambio en la Cultura Pedagógica. Análisis de una Experiencia de Intervención Regional*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid

Referencias electrónicas

The associated board of the Royal Schools of Music. (2011). Recuperado de <http://www.abrsm.org/en/home>

Centro de Investigación y Estudios de la Música A.C. (2009). Recuperado de
<http://www.ciem.edu.mx>

Conservatorio de París (2010). Recuperado de
http://www.cnsmdp.fr/interface/frame/frame_all.htm

Propuesta de un perfil genérico en la formación del educador (a) musical chileno (a) a través del estudio comparativo de los planes de estudio, las mallas curriculares y los perfiles de egreso de las carreras formadoras de docentes de música en Chile y su relación con los estándares internacionales

Carlos Sánchez Cunill
Universidad Mayor
carlos.sanchez@umayor.cl

Resumen

El trabajo a presentar tiene por finalidad realizar un estudio sobre las actuales mallas, planes y perfiles de egreso de las carreras formadoras de docentes musicales en Chile, analizando las semejanzas y diferencias, relativas al tipo de institución, título y grado que otorgan, duración de los estudios, menciones, ámbitos de desempeño, etc. y su relación con estándares internacionales, para proponer un perfil genérico del Educador (a) Musical Chileno.

La calidad de la educación en la formación inicial docente, es un tema recurrente en el debate que vive nuestro país en materia de políticas educativas, del cual la Educación Musical no puede abstraerse. Hoy este tema es puesto a prueba debido a las nuevas condiciones introducidas por la globalización, los medios masivos de difusión y la importancia de las nuevas tecnologías.

Entonces es necesario hacerse algunas preguntas y buscar las respuestas acerca de: ¿quiénes enseñan música en Chile; qué enseñan; cómo enseñan y qué formación se les ha dado para que enseñen?

El estudio que se presenta, espera colaborar en dar respuestas a éstas y otras interrogantes de las cuales se podrá desprender conclusiones importantes para comprobar la preparación de nuestros (as) docentes musicales, el rol que se espera que desempeñen y la eficiencia de la formación que se les está dando.

Abstract

The work aims to present a study on the current mesh, plans and profiles of graduates of teacher training musical career in Chile, analyzing the similarities and differences concerning the type of institution, title and degree granting, duration of studies, references, performance areas, etc. and its relationship with international standards, to propose a generic profile Educator (a) Musical Chileno.

The quality of education in initial teacher training, is a recurring theme in the debate in our country in educational policy, which music education can not be abstracted. Today this topic is tested due to the new conditions introduced by globalization, mass media and the importance of new technologies.

Then it is necessary to ask some questions and find answers about: who taught music in Chile, what they teach, how they teach and what they have been given training to teach? The study presented here, hopes to collaborate on providing answers to these and other questions for which important conclusions can be detached to check the preparation of our (as) music teachers, the role they are expected to play and the efficiency of the training are being given.

Introducción

El presente estudio tiene por objetivo proponer, a través del análisis comparativo de los perfiles y mallas curriculares de las carreras formadoras de docentes de Música en Chile y su relación con los estándares internacionales, cuál es el tipo de docente de Música que se está formando actualmente en nuestro país, las semejanzas y diferencias.

Esto en la actualidad toma nueva vigencia, si es que en algún momento dejó de ser una preocupación, dada la importancia que está teniendo la Educación Musical en Chile, con tantas instituciones dedicadas a la formación de los docentes de música, sobre 20, y al tremendo interés que tiene la juventud por la música, su aprendizaje, su extensión y sus diversas formas de enseñanza, a lo cual se adiciona el tema de la calidad de la educación y de los formadores,

problema que está en la mesa de discusión, pero el que aún no se ha especificado claramente y sobre el cual hay diferentes concepciones.

Analizar las mallas curriculares y los perfiles de egreso de de las diferentes instituciones formadoras de docentes de música significa hacerse la pregunta sobre qué significa formar profesores (as) de música y los procesos que se deben desarrollar para este fin.

Objetivos

- Analizar y comparar los perfiles de egreso y las mallas curriculares de las diferentes carreras, escuelas e instituciones que forman docentes de música en Chile.
- Investigar los estándares internacionales en la formación de profesores de Educación Musical.
- Proponer un perfil formativo genérico y de calidad para los docentes musicales formados en las instituciones educativas chilenas.

Mallas y planes de estudios

Del análisis de planes y mallas de las carreras formadoras de docentes de música en Chile, se ha podido comprobar una amplia diversidad de propuestas, que se manifiestan en los títulos y grados que otorgan, los cuales se muestran en el siguiente cuadro:

Cuadro N°1: Denominaciones

PEDAGOGÍAS EN EDUCACIÓN MUSICAL	PEDAGOGÍAS EN MÚSICA	PEDAGOGÍAS EN EDUCACIÓN MEDIA, MENCIÓN EN MÚSICA	PEDAGOGÍAS EN EDUCACIÓN MEDIA, MENCIÓN ARTES MUSICALES	PEDAGOGÍAS EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA, MENCIÓN ARTES MUSICALES	PEDAGOGÍA EN ARTES MUSICALES
7	6	4	1	1	1

Asimismo, la duración de los estudios es variada en tiempo (semestres) y cantidad de horas presenciales.

Cuadro N°2: Duración

DIEZ SEMESTRES	NUEVE SEMESTRES	OCHO SEMESTRES	DIEZ SEMESTRES MÁS 2 POR MENCIÓN EN DIRECCIÓN ORQUESTAL	CUATRO SEMESTRES PARA EGRESADOS DE LICENCIATURA	TRES SEMESTRES PARA LICENCIADOS EN MÚSICA	DOS SEMESTRES PARA LICENCIADOS EN MÚSICA
7	4	4	1	1	1	2

En relación a la dependencia de ellas, aún cuando todas corresponden a formación universitaria, algunas de ellas pertenecen a Facultades de Educación, otras a Facultades de Artes (Artes y Educación Física), algunas a Facultades de Humanidades y otras a Institutos de Música, lo que en cierto sentido es un indicador de la posible diversidad en las propuestas docentes y musicales. Además es necesario considerar que entre las instituciones de educación superior que mantienen pedagogías musicales las hay estatales, privadas con aporte estatal y privadas sin aporte estatal, lo cual tiene significancia para los estudiantes, relativos a la convalidación de estudios e intercambio estudiantil.

Cuadro N°3: Dependencia

PEDAGOGÍAS MUSICALES EN UES. ESTATALES	PEDAGOGÍAS MUSICALES EN UES.PRIVADAS CON APOORTE ESTATAL	PEDAGOGÍAS MUSICALES EN UES. PRIVADAS
6	3	11

Por otro lado hay diferencias significativas en los modelos educativos que dicen relación con el equilibrio entre la formación de la especialidad y la formación pedagógica. En este sentido, se pueden distinguir dos modalidades: una que se puede denominar “simultánea”, en la cual se adquieren los aprendizajes disciplinarios y los pedagógicos en forma paralela y la otra “consecutiva”, en la que los conocimientos disciplinarios se obtienen primero y los pedagógicos a continuación; sobre la pertinencia de los cuales no corresponde pronunciarse en este trabajo.

Cuadro N°4: Modalidad

MODALIDAD SIMULTÁNEA	MODALIDAD CONSECUTIVA
15	5

Finalmente, y sin agotar las especificaciones, hay instituciones confesionales y laicas, lo que también puede constituir una característica singular.

Perfiles

El perfil es el conjunto de características que los estudiantes deben lograr al finalizar su proceso de formación.

El análisis de los perfiles ha permitido encontrar elementos comunes y diferenciadores de las diferentes carreras. Respecto de ellas se ha encontrado una serie de palabras claves que las diversas carreras mencionan en sus perfiles. Entre ellas se destacan de mayor a menor frecuencia las siguientes: Sociedad (social); Intérprete (interpretación); Gestión (gestionar); Investigador (investigación); Director (dirección); Proyectos; Creación (creativo); Cultura (culturales); Pedagógico (pedagogía); Práctica (Práctico); Integración; Docencia (docentes); Artes (artistas); Tecnología; Instrumentista (instrumento); Producción (productor); Aprendizaje, Planificar; Vocal (coral); Expresión; Experiencia (experimentar); músico; Patrimonio; Tradición.

Con menos frecuencia aparecen las siguientes palabras claves: Enseñanza; Vocación; Competente; Calidad; Ética; Estética; evaluar; metodología; orientar; educativo; innovador; percepción; extracurricular, emprendedor; recreativo, Interdisciplinariedad; músico; compositor; difusor; comunidad; multiculturalidad; latinoamericano, identidad; chileno; regional; crítico; líder; reflexivo;

Competencias

Las competencias, consideradas como capacidades, se han constituido en un elemento importante en la formulación de los perfiles profesionales, en este caso, en relación con la formación de los (las) docentes de Educación Musical.

Las diferentes definiciones de competencia, hacen referencia a los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que debe tener un profesional. Ellas tienen que ver específicamente con el tema del saber (conocimientos), saber hacer, (habilidades), ser (actitudes y valores) e interactuar.

Proyecto Tuning para América Latina

El Proyecto Tuning para América Latina identifica diferentes tipos de competencias. Las Genéricas, aplicables o deseables en todo profesional, las Específicas de Educación (27 en total) y, finalmente debieran existir las competencias propias del docente de música, las que aún no se especifican, pero hay innumerables documentos que proponen las competencias del profesor de música los cuales han permitido comparar perfiles y proponer un perfil genérico para la formación de los y las docentes musicales chilenos (as).

Cuadro N°6:

Comparación de palabras claves de perfiles estudiados

PALABRAS CLAVES DE LAS COMPETENCIAS TUNING PARA EDUCACIÓN	PALABRAS CLAVES COMPETENCIAS DE EDUCACIÓN MUSICAL	PALABRAS CLAVES DE LOS PERFILES DE EGRESO DE LAS PEDAGOGÍA CHILENAS
Metodología	Metodología	Metodología
Disciplina		Disciplina
Enseñanza		Enseñanza
Aprendizaje		Aprendizaje
Interdisciplinariedad		Interdisciplinariedad- Integración
Didáctica	Didáctica	Didáctica
Evaluación (Evaluar)		Evaluar

PALABRAS CLAVES DE LAS COMPETENCIAS TUNING PARA EDUCACIÓN	PALABRAS CLAVES COMPETENCIAS DE EDUCACIÓN MUSICAL	PALABRAS CLAVES DE LOS PERFILES DE EGRESO DE LAS PEDAGOGÍA CHILENAS
Diseño (Proyecto)		Diseño (Proyecto)
Gestiona (Gestión)		Gestión
Crea (creatividad)		Creación (creativo)
Crítico		Crítico
Tecnología	Tecnología	Tecnología
Comunicación		Comunicar
Investigación		Investigación
Orientación		Orientar (Guiar)
Diversidad		Integración
Innovación		Innnovación (Innovador)
Valores		Ética
Social		Sociedad (Social)
Cultura (Cultura)	Cultura	Cultura (Culturales)
Desarrollo		
Materiales (recursos)	Materiales	Recursos
	Pedagogía	Pedagogía (Pedagógico)
		Docencia
		Planificar (Planificación)
	Percepción	Percepción
	Grabación (Producción)	Producción
		Experimentar
	Juego	
	Improvisación	
	Estética	Estética
	Técnica	Técnica
	Folklore (Identidad -Tradición)	Identidad (Patrimonio-Nación))
		Lider
		Vocación
	Instrumental (Intérprete)	Instrumental (Instrumentísta)
	Vocal	Vocal (Coral)
	Dirección	Dirección
		Compositor
		Práctica

Conclusión

Del análisis de mallas, planes y perfiles de egreso propuesto por las veinte instituciones que forman docentes de Educación Musical en Chile se intentó buscar una respuesta a la pregunta acerca de ¿cuál es el perfil genérico de los profesores y profesoras que se están formando actualmente en el país?

Este estudio ha concluído lo siguiente:

Los planes y perfiles apuntan a formar un (a) docente que sea un buen músico, entendido esto como alguien que se expresa adecuadamente a través de uno o más instrumentos y de la voz. A la vez, buscan formar docentes que puedan organizar y dirigir diferentes agrupaciones musicales, con diversidad de estilos y de procedencia musical, ya sea geográfica, histórica, social o etaria. Asimismo se pretende preparar un o una docente con creatividad, tanto musical como pedagógica, que produzca materiales didácticos y repertorios para distintos niveles y situaciones, que sea capaz de investigar y que utilice la tecnología como recurso musical y didáctico.

En síntesis se propone el siguiente perfil genérico del (la) docente musical chileno (a):

El egresado o egresada de las Pedagogías en Educación Musical de las instituciones universitarias chilenas será un (a) profesional de la música y la educación práctico y creativo, con una gran vocación por la enseñanza, capaz de desempeñarse de manera competente en los diferentes ámbitos musicales y educativos que el país le ofrezca, tanto en la educación formal e informal, como con diversidad cultural, etaria o social, a través de talleres extra programáticos, de docencia general o especializada, de la organización y dirección de agrupaciones musicales diversas, tales como conjuntos orquestales e instrumentales, coros, grupos folclóricos, bandas, grupos de jazz, conjuntos de música antigua o popular, entre otras posibilidades. Será un emprendedor y gestor, con capacidad para organizar y producir proyectos artísticos musicales o de artes integradas, con una visión multicultural, preocupado (a) del patrimonio cultural y social, ya sea chileno, latinoamericano o universal, en base a actividades de indagación y trabajos en terreno aplicando las tecnologías educativas y de la información. Asimismo, podrá integrar equipos interdisciplinarios que trabajen con grupos de diferentes necesidades, utilizando la

música como un recurso que permita integrarlas al sistema educativo y social y como un medio para mejorar su calidad de vida.

Referencias bibliográficas

Lines, K.(comp.). (2009). *La Educación Musical para el nuevo milenio*. Madrid: Ediciones Morata.

Alfa Tuning América Latina. (2004-2008), *Informe final: Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*

Alfa Tuning América Latina. (2011-2013). *Innovación Educativa y Social*.

Arcila, F. M. (s/a) Perfil profesional de competencias específicas del docente de música, mcarcila@gmail.com

Batres, E. (2008). *La formación actual del educador musical*, Ponencia presentada al IX Seminario Latinoamericano de Educación Musical, Santiago de Chile, octubre 2003.

_____ (2009). *¿Normales o anormales?, Normalidades y anormalidades en la formación del educador musical*, Ponencia presentada en el XV Seminario Internacional del Foro Latinoamericano de Educación Musical, Córdoba, Argentina.

Consejo de Fomento de la Música Nacional. (2007). *Propuesta de Política de Fomento de la Música Nacional 2007-2010*. Santiago de Chile: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes .

Malbrán, S. (2007). Competencias en Educación Musical. *Revista Eufonía*, 41.

Ministerio de Educación de Chile. (2011). *Políticas y propuestas de acción para el desarrollo de la Educación Chilena*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Sánchez, C. (2011). *Hacia una formación pedagógico musical para el siglo XXI*. Ponencia presentada a la 1° Conferencia Regional Panamericana de la ISME, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Méjico.

UNESCO (2006). *Hoja de Ruta para la Educación Artística*. Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI, Lisboa.

Resgate das Cantigas do Belmonte: Preservando o patrimônio musical da comunidade do Belmonte

Cicero Antonio Galdino Nascimento¹⁵⁵
galdino.musica@gmail.com

Marisa do Nascimento Galdino¹⁵⁶
marisagaldino.musica@gmail.com

Juliany Ancelmo Souza¹⁵⁷
julianysouza.musica@gmail.com

Dra. Carmen Maria Saenz Coopat¹⁵⁸
ccoopat@gmail.com

Márcio Mattos Aragão Madeira¹⁵⁹
mmttos@gmail.com

Universidade Federal do Ceará

Resumo

Este trabalho apresenta resultados parciais de uma pesquisa ainda em processo de investigação e se justifica por sua relevância na área de Educação Musical, sobretudo por abordar questões de interesse regional, além de contribuir de forma significativa para a valorização e preservação da memória musical do Cariri cearense. Neste sentido, objetiva elaborar um compêndio das Cantigas Tradicionais do Belmonte ao passo que se propõe incorporá-las, como recursos didáticos, aos repertórios de grupos artísticos locais como a Escola de Educação Artística Heitor Villa – Lobos e a comunidade de Ponta da Serra, ambas localizadas no município de Crato, interior do Ceará. Para tanto fundamentamo-nos em princípios da Educação Musical e da Etnomusicologia. Neste sentido foram realizadas entrevistas e gravações *in loco* de repertório transmitido oralmente e coletadas lapinhas, cantigas infantis e de trabalho, brincadeiras e dramas cantados, pastoris, cocos

¹⁵⁵ Aluno Bolsista da CAPES pelo Programa de Educação Tutorial/PET do Curso de Música da UFC- Cariri.

¹⁵⁶ Aluna Bolsista da CAPES pelo Programa de Educação Tutorial/PET do Curso de Música da UFC-Cariri.

¹⁵⁷ Aluna Bolsista da CAPES pelo Programa de Educação Tutorial/PET do Curso de Música da UFC-Cariri.

¹⁵⁸ Professora visitante Estrangeira junto ao Programa de Pós Graduação em Educação da UFC - Cariri.

¹⁵⁹ Professor da UFC Campus Cariri, tutor do PET Música Programa de Educação Tutorial, gerenciado pela CAPES.

e maneiro pau. Todo este corpus vem sendo transcrito para partituras almejando construir uma valiosa fonte de informações históricas que resgatará a memória musical para futuras gerações. Espera-se que tais registros sirvam de subsídios pedagógicos para a construção de arranjos corais e instrumentais, entre outras metodologias de ensino. Além disso, foi produzido o Curta Metragem “Cantigas de Memória do Belmonte” onde são apresentados depoimento de moradores experientes da comunidade. As práticas musicais dos resultados estão sendo realizadas pelo PET do Curso de Música UFC. Acredita-se assim que este estudo contribuirá para reflexões acerca de aspectos concernentes à temática do ensino da música, em específico as manifestações da memória musical do Cariri Cearense.

Palavras-chave: cantigas do Belmonte, patrimônio musical, recursos didáticos.

Abstract

This paper presents the partial results of a research still in process of investigation and It's justified by Its relevance in the field of musical education, specially for addressing issues of regional interest, also contributing significantly to the enhancement and preservation of musical memory Cariri, Ceará. With this sense, It aims to create a compendium of Traditional Songs of Belmonte while it proposes to incorporate them as teaching resources, to the repertoires of local artists groups, such as the Escola de Educação Artística Heitor Villa-Lobos and the Ponta da Serra community, both located at Crato municipality, Ceará's countryside. Therefore, we base ourselves on the principles of the Ethnomusicology and Music Education. In this sense we conducted interviews and recordings in loco of orally transmitted repertoires and collected lapinhas, cantigas de ninar and cantigas de trabalho traditional kids play and sung drama, pastoral, cocos and maneiro-pau. All this corpus has been transcribed into sheet music aiming to build a valuable source of historical information that will rescue the musical memory for future generations. It is expected that such records serve as educational subsidies for the construction of instrumental and choral arrangements, and other teaching methodologies. Besides that, a short film was produced “Cantigas de Memória do Belmonte”, where It's shown testimonials of experienced residents of the community. The musical practices of the results are being made by the PET, Ceará's Federal University extension Project. We believe that this study will contribute

for the reflections on aspects related to the theme of music teaching, in specific, the manifestations of Cariri's musical memory.

Keywords: Belmonte Songs, Musical Patrimony, Didactic Resources.

Introdução

A região do Cariri, localizada ao Sul do Ceará, concentra uma vasta diversidade cultural e é considerada uma das maiores referências de cultura do Nordeste. Tal característica é resultante dos vários níveis de relações de influências extraídos pelos povos que aqui habitaram e pelos que hoje a perpetuam. Muito além de suas culturas, nossos ancestrais nos deixaram um imensurável legado, ou seja, oportunizou o contato com os saberes diversos. Neste cenário de efervescência cultural, surge a primeira escola de música rural do Brasil, denominada Escola de Educação Artística Heitor Villa-Lobos, fundada aos 16 de julho de 1967, no distrito Belmonte, Crato – Ceará. Configura-se assim, como uma das principais referências na área de educação musical na região. Segundo as concepções do ilustre fundador desta escola, o Padre Ágio Augusto Moreira, músico nato, a terminologia “educação” deve está no cerne do ensino da arte, assim diz que;

Educação, para lembrar que educar é a arte das artes. A maneira de educar, porém, é diversa. Entre a variedade de meios de educar, escolhi as artes, como meio mais eficiente para alcançar tal objetivo. Artística, quer dizer que nem todos são dotados para a arte musical. A intenção é aproveitar todos os talentos dos candidatos, tanto na música, quanto nas diversas artes. (MOREIRA, 1990: 38).

A criação da escola em estudo surgiu, a partir de uma experiência vivenciada por seu fundador quando em 1948 em uma comunidade rural da cidade de Missão Velha – CE, ouviu, pela primeira vez, canções próprias da região sendo cantadas por camponeses. Jovens e adultos de ambos os sexos improvisavam coros a duas vozes com perfeita afinação e harmonia, na melodia e no ritmo. Isso aconteceu em mutirões conhecidos por adjuntos por ocasião da colheita

de café, arroz e algodão. O padre guardou consigo tais impressões e, quando em 1967 fixou residência no distrito do Belmonte, resolveu fundar uma escola genuinamente rural, de fácil acesso, adequada ao jovem do campo, inteiramente gratuita, sem intervenção de poder público ou exigência burocrática.

A grande sabedoria do Padre Ágio pode ser percebida na forma e proposta de ensino com o qual ele se fundamenta. Este procurou inicialmente entender como viviam aquelas pessoas, seus hábitos, sua cultura e a partir deste ponto buscou com muita sabedoria envolve-los no processo de transformação humana, valorizando e respeitando as características locais. Outro aspecto bastante significativo neste processo de educação musical foi o estímulo e a prática das variadas manifestações da música de tradição oral existentes no distrito Belmonte, são elas: “maneiro-pau”, “dança do coco”, “reisado”, “renovações”, “cantigas e brincadeiras de roda” e “lapinhas”. Todas estas manifestações culturais foram utilizadas pelo Padre Ágio como ferramenta de musicalização daqueles jovens, preservando a identidade cultural ao passo que conseguiu educá-los musicalmente falando por meio de cantigas e ritmos já conhecidos pelos mesmos. Nesta perspectiva, para o Padre Ágio;

Conhecendo de perto o meio físico, o professor rural precisa saber penetrar na psicologia da gente a que serve, procurando valorizar, tanto quanto possível, a singular e opulenta alma sertaneja, estudando-a atentamente nos seus impulsos e vibrações, através da poesia, da música, do folclore, das artes regionais e festas populares (MONTENEGRO, apud, MOREIRA 1990:11).

É, portanto, a partir desta perspectiva que esta pesquisa se fundamentará. Propõe-se investigar as contribuições que as cantigas do Belmonte exerceram na educação musical dos alunos da Escola de Educação Artística Heitor Villa – Lobos. Desta forma, buscar-se-á refletir sobre as experiências e mecanismos utilizados pelo “Padre Mestre”, no processo de ensino e aprendizagem da música, no distrito Belmonte.

Nosso relacionamento com esta instituição vem de um vasto convívio comunitário. No contexto atual, através da experiência acadêmica no PET- Programa de Educação Tutorial – foi-nos possível estreitar ainda mais os nossos laços. Como pesquisadores do Curso de Música da UFC - Campus Cariri, temos ampliado nosso conhecimento em relação a várias temáticas concernentes à escola. Vale ressaltar que o PET objetiva entre outros pontos, a aproximação da Universidade à comunidade. Como parte desse anseio temos participado da formação e monitoria de corais das comunidades ampliando o repertório dos mesmos com arranjos de nossa autoria, alguns deles baseados nos resultados desta pesquisa. No Projeto Pedagógico do Curso de Música da UFC – está previsto a disciplina Etnomusicologia que possui essencialmente caráter multi e transdisciplinar.

O termo “etnomusicologia” segundo Merriam que a definiu inicialmente como a área que estuda a música na cultura, ampliando posteriormente o conceito para o estudo da música como cultura. Assim, é possível perceber que, numa perspectiva etnomusicológica, a música é, ao mesmo tempo, determinada pela cultura e determinante desta. (MERRIAM, apud, QUEIROZ, 2004:100).

É, pois, sob este referencial teórico que tentaremos subsidiar esta pesquisa. Dessa forma, compreende-se que o processo de educação musical pode acontecer em espaços diversos de acordo com as experiências vividas por cada indivíduo e/ou determinado grupo social. A valorização dos conhecimentos adquiridos nestes ambientes nos revela inúmeras possibilidades e formas do fazer musical. Neste sentido, podemos ressaltar a importância dada pelos estudos etnomusicológicos, no que se refere aos diferentes aspectos da música e em seus diferentes contextos e o que estes podem contribuir para a apropriação de novos conhecimentos, uma vez que, conhecendo melhor a nossa cultura poderemos criar mecanismos mais eficientes para estimular o acesso e a preservação da nossa identidade cultural.

O educador musical deve estimular a busca pelo conhecimento de uma forma ampla, sem se distanciar daquilo que o identifica como integrante daquele espaço sociocultural. Somente desta forma a relação de aproximação entre o indivíduo e sua cultura possibilitará um

desenvolvimento e a preservação de suas tradições seja a música, a dança, costumes etc. Podemos obter relevantes resultados no processo de ensino e aprendizagem da música, por exemplo, aproveitando os conhecimentos transmitidos ao longo da nossa vida, e estes não podem ser ignorados, temos que resgatá-los e buscar maneiras de preservá-los, garantindo a sua continuidade para as futuras gerações.

Em consonância com este propósito, no início da década de 1970 a pedagoga musical argentina Violeta Hemsy de Gainza afirmava que cada povo deveria contribuir, através do seu próprio cancionero, a ampliar o patrimônio musical da humanidade, cuja finalidade é se espalhar e se difundir (GAINZA 1977: 34). Ela considera que a educação musical das crianças deve se basear na tomada de consciência dos componentes musicais do seu entorno auditivo, de forma naturalmente induzida pela importância das tradições musicais como ponto de partida do ensino. Podemos assim dizer que esta teoria é favorável e pode ser utilizada em pequenas comunidades, como é o caso do Belmonte, mesmo que tenhamos também outros referenciais musicais mais amplos.

Neste sentido, a utilização de cantigas tradicionais como recurso didático tem um valor bastante significativo, pois fortalece a identidade local e preserva a memória cultural das pessoas. A lei de Diretrizes e Bases de Nº 11.769, de 18 de Agosto de 2008, a qual torna obrigatório o ensino de música nas escolas do Brasil também visa o uso e o aproveitamento didático das tradições, equiparando-se com a proposta do Padre Ágio que utilizou, no processo de educação musical, as cantigas tradicionais para incentivar a participação, haja vista que a assimilação de qualquer gênero musical acontece de maneira bem mais simples quando já se conhece ou já vivencia aquela realidade, aproveitando a facilidade de entoar, reproduzir as melodias conhecidas, tornando mais fácil trabalhar a afinação, o ritmo e a polifonia.

A finalidade maior em trazer essa reflexão para o nosso estudo está na necessidade de através da pesquisa, coletar cantigas que ainda se mantém viva na memória dos moradores do Belmonte. Além do resgate da tradição cultural criar-se-á uma coletânea que sirva de material didático para a aplicação destas cantigas em diversos espaços de ensino musical seja formal ou informal.

Metodologia

O resgate das Cantigas do Belmonte irá proporcionar subsídios didáticos oportunizando a criação de arranjos destinados a corais, bandas e orquestras ao mesmo tempo em que irá garanti a sua perenidade atingindo as futuras gerações da E. E. A. Villa – Lobos. Para a realização da pesquisa de campo temos selecionado diversos grupos no Belmonte, onde se realiza a prática musical. São eles: o “Grupo de Prática de Canto Coletivo da Sociedade Lírica do Belmonte – SOLIBEL” - integrado pelos moradores idosos do distrito, como também o grupo instrumental “SOLIBEL Ensemble” formado pelos monitores desta escola, além do “Coral Santa Cecília”, da “Orquestra Padre David Moreira”, do cantor Miguel Belizário, de sete anos de idade e, principalmente, o fundador desta perene obra, o Padre Ágio Augusto Moreira, com seus 95 anos de idade. Através de diferentes ações musicais e de pesquisa com estes supracitados grupos musicais e personalidades, levaremos à prática o uso didático das Cantigas do Belmonte.

O acervo colhido é composto por músicas oriundas das memórias de cidadãos e cidadãs de mais de cinquenta anos e de manifestações populares presentes no distrito do Belmonte como: lapinhas, cantigas infantis, brincadeiras e dramas cantados, pastoris, cocos, maneiro pau. Sistematizamos o processo de pesquisa a partir dos seguintes pontos:

1. Organização de cronograma de trabalho;
2. Escolha dos moradores a serem entrevistados (moradores mais idosos do Belmonte);
3. Orientação pedagógica da equipe de pesquisa;
4. Aquisição de instrumentos de mídia, para a gravação e catalogação dos dados (câmera fotográfica, filmadora, diário de campo e computador);
5. Entrevista dirigida com os moradores do Belmonte para coleta dos dados deste trabalho;
6. Gravação de entrevistas e arquivamento do material coletado (digitalização em partituras);
7. Transcrição e organização do material no sistema de escrita musical digital –Muscore;
8. Organização do acervo de cantigas de memória do Belmonte;
9. Elaboração do roteiro e a seleção do material filmico para a realização do curta metragem “Cantigas de Memórias do Belmonte”.

Optamos neste trabalho, além de estudo bibliográfico, analisar as seguintes produções; Cantigas de Memória do Belmonte; o filme “Músicos Camponeses” de Jefferson A. Junior e Cristina Prata (*in memoriam*) produzido pela Nação Cariri Filmes, em 1979, e o

documentário “Um Homem além de um sonho”, produzido pelos alunos do Curso de Música da UFC e Malungo Produções, em 2010.

Resultados parciais

Todo o material colhido nesta pesquisa almeja a criação do acervo das Cantigas de Memória do Belmonte e com isso visa ampliar o repertório dos diferentes grupos musicais da E. E. A. Villa – Lobos e de outros grupos artísticos das comunidades vizinhas. Com essas canções, foi possível criar e organizar arranjos musicais para grupos instrumentais e corais das comunidades dos distritos do Belmonte e Ponta da Serra, também distrito da cidade de Crato – CE.

Dentre os grupos da **E. E. A. Villa – Lobos** trabalhamos com o grupo de Prática de Canto Coletivo, formado pelos moradores que participaram da pesquisa e convidados. Durante os ensaios realizados foram selecionadas algumas músicas para montagem e organização dos arranjos, estes foram organizados na forma de cânone e em uníssono, com o acréscimo de instrumentos de percussão como zabumba, triângulo e pandeiro e também o acordeom. Trabalhamos também com o Coral Mensageiros de Cristo, formado por crianças e adolescentes do distrito de Ponta da Serra. Para este escolhemos a música “Papagaio Louro”, colhida da memória do Monsenhor Ágio Augusto Moreira, cantado em uníssono, com o acompanhamento instrumental. Por último foi elaborado um curta metragem com os moradores do Belmonte participantes desta pesquisa, intitulado “Cantigas de Memória do Belmonte” que interpretaram cantigas de trabalho, religiosas, infantis e de brincadeiras.

Abaixo a transcrição de uma das canções recolhidas e utilizadas com os grupos da E. E. A. Villa – Lobos.

Balai meu bom balai

Procedência: Belmonte, Crato-CE
 Informante: Maria Anunciada da Silva, 85
 Pesquisa e Transcrição: Cicero Galdino, 2012

Mãe - dei fa - zer u - ma ces - ta me fi - ze - ram um ba - lai e de - pois do ba - lai

fei - to me pegue se não eu cai Ba - lai meu bom ba lai ê.. me pegue se não eu

cai Ba - lai meu bom ba - lai ê.. me pegue se não eu cai

Considerações finais

O resgate, a preservação e valorização das manifestações culturais de um povo é fator imprescindível para o reconhecimento da sua própria identidade. Diante disso, esta pesquisa buscou mostrar a relevância das Cantigas do Belmonte no cenário educacional e musical caririense, bem como tentou mostrar sua importante contribuição no tocante às práticas pedagógicas, já que através dos registros das canções em partitura, oferecerá ferramentas de estudo não só para o público local, mas para toda a área de Educação Musical. Preservando assim, a memória musical do Cariri cearense.

Nosso labor representa, portanto, uma pequena contribuição diante dos múltiplos recursos que oferece a pesquisa científica nos campos da etnomusicologia e da educação musical. Foi-nos possível através do trabalho do PET, levar para a comunidade todos os conhecimentos teórico-práticos recebidos como parte do currículo de nossa formação como futuros professores de música.

Ao concluirmos esta etapa da pesquisa não pretendemos esgotar as inúmeras perspectivas que a mesma está sujeita. Resta-nos finalmente sugerir, sem nenhuma pretensão de por um ponto final em relação a esse estudo que outros questionamentos sejam levantados já que a Escola de Educação Artística Heitor Villa – Lobos, bem como seu fundador Mons. Ágio Augusto Moreira

merecem da mesma forma, que esta pesquisa seja realizada com muita intensidade, proporção e paixão.

Referências bibliográficas

Hemsey de Gainza, V. (1977). *Fundamentos, Materiales y Técnicas de La Educación Musical*.

Buenos Aires: Ricordi.

Moreira, Á. A. (2008). *Escola de Educação Artística (Filosofia e Relatos Históricos)*. Crato-Ce.

Crato: Diocese do Crato. Vol.2.

_____ (1990). *Um sonho realizado – História de uma escola rural*. Brasília: Biblioteca do

Congresso Nacional.

Queiroz, L. R. (2004). Educação Musical e Cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, 10, 99.

Entrevistas

Moreira, Ágio Augusto, 95 anos de idade. Distrito Belmonte, Crato/CE. Entrevista realizada pelos autores em: 19 de novembro de 2011.

Silva, Maria Anunciada da, 85 anos de idade. Distrito Belmonte, Crato/CE. Entrevista realizada pelos autores em: 19 de novembro de 2011.

Sobre autonomia e transmissão de conhecimento no processo criativo inserido em uma prática educativa

Thiago Xavier de Abreu
Universidade Estadual Paulista
parathioxavier@gmail.com

Resumo

O presente trabalho discute as relações entre *autonomia e transmissão de conhecimento* em uma prática educativa fomentadora do processo criativo. Para isso, partiremos do relato de uma experiência pedagógica específica onde consideramos o excesso de autonomia dada ao aluno como fator prejudicial do processo criativo, bem como a transmissão do conhecimento como elemento determinante do sucesso da proposta. Com base nesta constatação, analisaremos o objeto deste trabalho sob a luz de quatro posicionamentos valorativos, apontados por Newton Duarte (2008), acerca das pedagogias do “aprender a aprender”. Tal análise permite tomarmos as relações entre autonomia e transmissão de conhecimento como um processo dialético, provendo elementos para a reflexão dos métodos ativos em educação musical.

Palavras-chave: Criatividade, Práticas pedagógicas, Murray Schafer, Dialética.

Abstract

This paper discusses the relationship between autonomy and the transmission of knowledge in an educational practice that fomenting the creative process. For this, we will start reporting a specific pedagogical experience which we consider excessive autonomy given to the student as a factor detrimental to the creative process, as well as the transmission of knowledge as a decisive factor for the success of the proposal. Based on this conclusion, we analyze the object of this work in the light of four evaluative positions, appointed by Newton Duarte (2008), about the pedagogy of "learning to learn". Such analysis can take the relationship between autonomy and the transmission of knowledge as a dialectical process, providing elements for the reflection of active methods in music education.

Keywords: Creativity, Pedagogical practices, Murray Schafer, Dialectic.

A experiência a ser relatada parte da pesquisa de iniciação científica *O fazer criativo de Murray Schafer aplicado às aulas de guitarra*, desenvolvida por este autor sob o caráter de Iniciação Científica de julho de 2010 a julho de 2011. A pesquisa investigou as possibilidades de inserção das propostas de R. Murray Schafer acerca do fazer criativo, contidas em seu livro *O Ouvido Pensante* (1991), em aulas individuais de guitarra, verificando suas possíveis relações com o enriquecimento da aprendizagem musical¹⁶⁰. A pesquisa contou com o empirismo da realização das aulas para a obtenção dos dados, registrados em material audiovisual e anotações realizadas dentro do espaço/tempo destas aulas, para análise. Tais aulas abordaram as propostas de Murray Schafer através de três grandes eixos: a apreciação musical, a performance e a composição; intercaladas pela conversão, a troca de ideias e reflexões entre o professor e o aluno.

As atividades de apreciação executadas procuraram atender à proposta de *limpeza de ouvidos*, ou seja, a escuta seletiva e crítica do ambiente sonoro que nos envolvia. Murray Schafer (1991, 1997) expõe que nossos ouvidos, ao contrário de nossos olhos, estão sempre abertos. Esta analogia visa retratar que a paisagem sonora que nos rodeia está em constante atuação sobre nossa capacidade auditiva. Consequentemente, nossa atividade de escuta é um processo seletivo e, portanto, o enriquecimento da percepção musical pode partir da limpeza de ouvidos. As atividades de performance e de composição foram trabalhadas a partir de um único exercício: a improvisação livre na construção de uma paisagem sonora. Este exercício consistia em, a partir da escolha de uma paisagem sonora, como por exemplo “um dia chuvoso”, encontrar representações sonoras na guitarra para a construção sonora desta paisagem. Sua aplicação se deu de maneira livre, experimental, sua única regra era a de atingir a representação do ambiente

¹⁶⁰ A perspectiva que permeou toda a prática pedagógica desta pesquisa foi a sensibilização do meio sonoro e aquela foi direcionada pelas concepções de R. Murray Schafer, um dos mais destacados nomes da educação musical do século XX. O autor faz parte do que é definida por Fonterrada (2008) como a Segunda Geração de educadores musicais, os quais aplicam os *métodos ativos* (caracterizados pela valorização da experiência sonora e de vida sobre o tecnicismo) a partir de um repertório de música contemporânea e de vanguarda. Schafer trabalha como material pedagógico o conceito de *soundscape* (SCHAFFER, 1991, 1997), ou *paisagem sonora*, conceito criado por ele próprio para definir o ambiente sonoro ao qual nos inserimos e o qual nos rodeia a todo o momento. Os sons do ambiente são percebidos, manipulados, compreendidos em suas características particulares, e servem de material para o processo criativo de aprendizagem. A paisagem sonora é o meio sonoro, a matéria-prima e o objeto de comunicação.

proposto, na tentativa de proporcionar o máximo de autonomia para o estímulo do processo criativo.

Caracterizamos a pesquisa executada com a intenção de situar-nos no universo a ser discutido. Porém, para os fins deste trabalho, focaremos nossa análise sobre um caso específico ocorrido em tal investigação. Trataremos do caso de um aluno que nunca tocou guitarra. Este aluno, a partir de entrevista realizada na primeira aula, relata constantes apreciações de fontes distintas, como rádio, cd e do próprio ambiente sonoro durante seu crescimento. Ele não teve aulas de música em sua escola.

O aluno realizou com sucesso as atividades de limpeza de ouvidos, percebendo elementos sutis da paisagem sonora que o envolvia. Tal êxito sugere uma postura aberta à relação com o meio sonoro. No entanto, o mesmo desempenho apresentado na atividade de percepção não foi constatado no momento da improvisação, ficando esta muito aquém da primeira atividade. O aluno, que anteriormente obtivera resultados positivos, não conseguiu inicialmente realizar o exercício de improvisação e, em alguns casos, simplesmente desistindo deste.

Na busca da resolução deste problema, procuramos, através de novas fontes teóricas, reflexões que ajudassem na prática educativa. No desenvolvimento da pesquisa, este autor começara a entrar em contato com a psicologia histórico-cultural. Vigotskii (1998) aponta que as funções psicointelectuais aparecem duas vezes no desenvolvimento: a primeira nas atividades sociais (coletivas), como funções intersíquicas, e a segunda nas atividades individuais, como funções intrapsíquicas. O autor sugere a importância da imitação no desenvolvimento, pois esta é desenvolvida em caráter social e, portanto, antecede a *inculturação*¹⁶¹ da atividade. Assim, a possibilidade da utilização da imitação no processo criativo nos pareceu válida. Em nosso caso, utilizamos da imitação de recursos a serem utilizados sobre cada objeto sonoro da paisagem. Dissecamos alguns elementos presentes nesta paisagem, os quais foram trabalhados

¹⁶¹ Hargreaves e Zimmerman (2006) diferenciam “aculturação” de “treino”: “A primeira ocorre de forma espontânea em uma dada cultura, sem qualquer esforço consciente ou direção; já a segunda resulta da autoconsciência e de esforços dirigidos” (p. 232). Em nosso caso, o termo *inculturação* anseia suprir esta dualidade, ou seja, a apropriação de elementos da atividade coletiva através de uma atividade direcionada de imitação.

individualmente tanto pelo próprio aluno, na criação de representações, quanto pelo professor, sugerindo representações a serem imitadas.

Como visto, no início da pesquisa acreditava-se que qualquer direcionamento por parte do professor prejudicaria o processo criativo do aluno. No entanto, a realização deste experimento apontou para um caminho contrário. O caráter libertário da proposta prejudicou o processo criativo. Assim, levantou-se a hipótese de que a falta de experiência com o instrumento (praticamente inexistente) tenha influenciado no resultado. O aluno estaria desprovido das ferramentas necessárias para a execução do exercício. Com isso, a partir de novo referencial teórico, recorreu-se à imitação. Acredita-se que esta imitação das representações da paisagem sonora na guitarra sugeridas pelo professor proveu a instrumentalização do aluno para com a atividade proposta que, agora, foi bem executada. Este aluno pôde então, com base no conhecimento adquirido sobre as características específicas do instrumento, exercer uma atividade criativa, que seja, a criação de novas representações da paisagem sonora no instrumento.

Análise

A partir da experiência relatada, analisaremos agora as relações entre *autonomia* e *transmissão do conhecimento* no processo criativo, inseridos em uma prática educativa. Vê-se pelos resultados desta experiência que a transmissão de conhecimento foi uma condição para o processo criativo. Também pudemos constatar que o excesso de autonomia cedida ao aluno prejudicou este processo. Partamos de nossos referenciais teóricos iniciais para a análise destas constatações.

Murray Schafer (1991, p. 284) declara que “procurar descobrir todo potencial criativo das crianças, para que possam fazer música por si mesmas” é uma das três diretrizes de seu trabalho educacional; que também inclui a percepção e consciência da paisagem sonora e a união das artes no trabalho educativo. Assim, a principal veia da prática pedagógica de Schafer é o estímulo à criatividade, colocando o fazer criativo com um papel central dentro da aula e desenvolvendo, a

partir dele, o aprendizado musical. O autor propõe então que o professor deve colocar uma pergunta ou uma situação-problema e deixar que a classe ou aluno trabalhe livremente com a questão, somente intervindo como mediador no processo, fazendo com que o professor se descaracterize como ponto central da aula, a única fonte de informação; passa, então, a ser um catalisador do processo criativo. “Não há mais professores; apenas uma comunidade de aprendizes” (SCHAFFER, 1991, p. 282). O autor ressalta que este é um exagero a fim de demonstrar a necessidade de equalização das relações de poder entre professor e aluno.

Este posicionamento pedagógico alinha-se aos métodos ativos. Newton Duarte (2008) engloba estes e outras metodologias pedagógicas sob a denominação de pedagogias do “aprender a aprender”. Sob o caráter de crítica a estes modelos, o autor aponta quatro posicionamentos valorativos presentes nestas pedagogias.

O primeiro posicionamento valorativo define como “mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências” (DUARTE, 2008, p. 7). Esta proposição se justifica pelo discurso de que o aprendizado que se realiza independente da transmissão de conteúdos proporciona mais autonomia do que o que se realiza através desta transmissão.

O segundo posicionamento indica que “é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, que esse aluno aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas” (idem, p. 8). Este posicionamento é diretamente relacionado com o primeiro, pois o desenvolvimento do método geraria mais autonomia.

O terceiro, “seria o de que a atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança” (idem, p. 9). A relação deste com os dois primeiros é de que a construção de um método (segundo posicionamento) para a aquisição de saberes construídos espontaneamente (primeiro posicionamento) deve ser movido pelas necessidades inerentes ao aluno.

Um quarto posicionamento é destacado, o de que “a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança” (idem, p. 10), porém, para os fins deste ensaio, limitemo-nos aos três primeiros posicionamentos valorativos para o desenvolvimento da crítica, tomando estes como eixos centrais de nossa análise. No entanto, a crítica de Duarte passa por um entendimento específico acerca da apropriação dos conhecimentos, da apropriação cultural¹⁶². Assim, antes de nossa análise, especifiquemos este processo.

Duarte (2008) destaca as principais características do processo de apropriação da cultura pelos indivíduos expostos na obra do psicólogo russo Alexis N. Leontiev (1978). A primeira característica considera este processo como sendo sempre ativo, isto é, o indivíduo incorpora as objetivações acumuladas historicamente através da atividade prática, através da reprodução dos traços essenciais do objeto. Deve-se atentar que esta atividade não se resume a produção do objeto, mas também à sua utilização. A segunda característica indica que o processo de apropriação reproduz no indivíduo a atividade humana historicamente acumulada. Esta característica designa, portanto, a inserção do indivíduo no movimento histórico, a mediação entre a história do gênero humano e a formação deste indivíduo como ser humano. A terceira característica do processo de apropriação é a de que este processo é mediatizado pelas relações entre os seres humanos. Considerando a primeira característica, onde o processo de apropriação cultural se dá pela atividade prática, esta prática é definida como prática social.

Se analisarmos os resultados da pesquisa em questão frente ao primeiro posicionamento valorativo das pedagogias do “aprender a aprender”, vemos a importância do conhecimento transmitido para o desenvolvimento do processo criativo. Foi demonstrado que a apropriação dos

¹⁶² Duarte compreende o processo de apropriação a partir da relação apropriação/objetivação presente na dialética marxista. A *apropriação* se dá pela atividade transformadora humana, o trabalho, e corresponde à incorporação dos elementos naturais à prática social. Como visto, a diferenciação entre o ser humano e os outros animais se dá pelo fato destes garantirem sua sobrevivência pelo simples consumo da realidade natural, enquanto os homens, por natureza, produzem os meios de satisfação de suas necessidades de sobrevivência. Esta produção se dá, portanto, através da apropriação da realidade. Porém, ao agir sobre a natureza o homem a transforma, a incorpora em sua prática, e o produto desta incorporação já não é mais simplesmente natural, este carrega os traços da transformação realizada, carrega traços sociais objetivados. Esta transformação não se limita ao plano físico, orgânico, do objeto: ela transforma a função daquele objeto na realidade. Este passa agora a ser um objeto humanizado, um objeto portador de atividade humana. A este processo denomina-se *objetivação* (DUARTE, 2008; SAVIANI, 2008; MARSIGLIA, 2011).

conteúdos técnicos específicos da guitarra proporcionou a atividade criativa do aluno. A guitarra, no entanto, é resultado de um desenvolvimento tecnológico, síntese de uma sucessão de objetivações humanas. Seu usufruto é, portanto, atrelado a um saber técnico específico, que corresponde também a um saber historicamente acumulado. Assim, neste caso, o valor do conhecimento historicamente acumulado transmitido superou aquele que foi construído pelo próprio aluno se considerarmos os fins propostos pela pesquisa em questão.

De acordo com o segundo posicionamento valorativo apontado por Duarte, a construção de um método de aquisição dos conteúdos proporcionaria maior autonomia para o aluno. Esta autonomia não se deu, porém, através da liberdade de construção de um método de aquisição, pelo contrário, tal liberdade inibiu o aluno frente à atividade, visto que este aluno não tinha o conhecimento prévio para sua realização. A capacidade de autonomia do aluno foi construída após a apropriação do conhecimento, que por sua vez se deu na forma de transmissão, permitindo, a partir daí, a atividade criativa.

Com relação ao terceiro posicionamento, destaquemos a diferenciação do aluno *empírico* e o aluno *concreto*. De acordo com Dermeval Saviani (2008), o indivíduo empírico é aquele que se apresenta na experiência imediata, enquanto o indivíduo concreto é síntese de inúmeras relações sociais¹⁶³. Com isso, o autor destaca que uma ênfase superlativa nos interesses dos alunos pode acarretar na superficialidade do ensino, pois este se pautaria sobre as necessidades imediatas do aluno e não nas necessidades concretas, que obedecem às condições do aluno concreto, síntese histórica da realidade objetivada. Nesse sentido:

Nem sempre o que a criança manifesta à primeira vista como sendo de seu interesse é de seu interesse como ser concreto, inserido em determinadas relações sociais. Em contrapartida, os conteúdos que ela tende a rejeitar são, no entanto, de seu maior interesse enquanto indivíduos concretos. Assim, a ênfase nos conteúdos instrumentais não se

¹⁶³ Saviani localiza-se no mesmo campo teórico que Newton Duarte. Sua compreensão acerca da educação parte do materialismo histórico que, por sua vez, tem como método a dialética marxista. Deste modo, o concreto não é entendido como o imediato, mas como uma síntese histórica da relação dialética entre apropriação e objetivação inserida em um movimento histórico; como uma *síntese de múltiplas determinações*.

desvincula da realidade concreta dos alunos, pois é justamente a partir das condições concretas que se tenta captar por que e em que medida esses conteúdos são importantes (SAVIANI, 2008, p. 82).

Apesar do aluno em questão não apresentar resistência frente à aquisição de conteúdos técnicos da guitarra isso não invalida a crítica. O aluno não saberia por si próprio da importância da aquisição deste conteúdo para o feitiço da atividade; foi a partir da observação das necessidades concretas do aluno que pudemos selecionar os conteúdos necessários para este.

Conclusão

Vimos na análise da experiência relatada a necessidade da transmissão de conhecimento, o conhecimento historicamente acumulado, como fomentador do processo criativo. Sob este ponto de vista, a autonomia e a transmissão de conhecimento não são processos antagônicos, mas complementares. Se por um lado autonomia é alcançada através da aquisição de conteúdos, por outro, os conteúdos são frutos de processos criativos humanos. Essa constatação nos permite encarar a prática educativa sob olhar dialético, pois a aquisição de conhecimento e a autonomia do processo criativo são tomadas como movimento de apropriação e objetivação. O indivíduo se apropria do conhecimento historicamente acumulado, mas ao objetiva-lo, transforma aquela realidade, uma atividade criativa. No entanto, este processo é socialmente construído.

No início da atividade discutida acreditava-se que somente o caráter libertário da proposta poderia a adjetivar criativamente, no entanto, vimos que foi justamente este o fator impedor do sucesso da proposta. Conclui-se, portanto, que a aprendizagem neste instrumento, a apropriação do saber em questão, não pôde ser dada de maneira espontânea, esta foi resultado da mediação humana, da prática social. Como resultado, com a apropriação deste saber, o aluno pôde concluir a atividade, criando representações sonoras de uma paisagem sonora específica. A aprendizagem, portanto, teve relação direta com o desenvolvimento musical, proporcionando através da prática social um salto na capacidade de atuação criativa do aluno sobre o som.

Ao encarar a prática educativa sob caráter dialético estamos colocando-a no centro da natureza humana, uma natureza de transformação da realidade, de atividades criativas. Cabe, neste momento, o aprofundamento dos limites de uma atividade criativa. Sabemos, por experiência, que nem todas as atividades musicais de nossos alunos são atividades criativas: a maioria delas tem um forte direcionamento pré-construído. Não é nossa intenção, neste trabalho, apontar tais limites. No entanto, a reflexão das relações entre a autonomia e a transmissão de conhecimento em uma prática educativa que visa o estímulo do processo criativo pode nos ajudar em tal delimitação. Acredito que a via da crítica aos elementos do ideário ao educador seja um caminho para esta solução, assim como a crítica ao formato da escola tradicional nos direcionou a um salto no processo pedagógico. Porém, esta crítica ainda se encontra em sua fase “romântica” e, em meio à crítica, supervaloriza-se o processo esquecendo-se dos fins de uma prática educativa. É sobre esta reflexão que concluiremos:

Ainda se está na fase romântica da escola ativa, na qual os elementos da luta contra a escola mecânica e jesuítica se dilataram morbidamente por causa do contraste e da polêmica: é necessário entrar na fase “clássica”, racional, encontrando nos fins a atingir a fonte natural para elaborar os métodos e as formas (GRAMSCI, 1968, p. 124).

Referências bibliográficas

- Duarte, N. (2008). *Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação*. Campinas: Autores Associados.
- Fonterrada, M. T. de O. (2008). *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Editora UNESP.
- Gramsci, A. (1968). *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

- Hargreaves, D. & Zimmerman, M. (2006). Teorias do desenvolvimento da aprendizagem musical. In Ilari, B. (Ed.), *Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção* (231 – 269). Curitiba: Ed. da UFPR.
- Leontiev, A. N. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Marsiglia, A. C. G. (Ed.). (2011). *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*. Campinas: Autores Associados.
- Saviani, D. (2008). *Pedagogia Histórico-Crítica*. Campinas: Autores Associados.
- Schafer, R. M. (1991). *O ouvido pensante*. São Paulo: Ed. UNESP.
- _____ (1997). *A afinação do mundo*. São Paulo: Ed. UNESP.
- Vygotsky, L. S. (1998). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone.

Solfejo fixo versus solfejo móvel, qual das metodologias é mais apropriada para ser trabalhada com alunos iniciantes na área musical?

Tatiana da Silva Santos
tatiana.ufca@gmail.com

Marco Antônio Silva
marcoviolino1@hotmail.com

Gessyane de Santana Monte
gessyanemonte@gmail.com

Valquíria Freitas de Vasconcelos Araújo
quirinha_93@hotmail.com

Universidade Federal do Ceará

Resumo

O presente artigo tem por finalidade investigar a opinião dos docentes de Música da Universidade Federal do Ceará (UFC) em relação à disciplina Percepção e Solfejo, no que diz respeito às duas metodologias de ensino: Solfejo Móvel/Dó Móvel e Solfejo Fixo/Dó Fixo. Questionamos qual das duas metodologias teriam preferência em adotar com alunos de perfis diferentes e conhecimentos heterogêneos. Considerando a necessidade de conhecer de forma mais detalhada os métodos a serem aplicados na disciplina, procuramos analisar o conceito do corpo docente em relação aos dois procedimentos de ensino, solfejo móvel e solfejo fixo, visando abranger e integrar as ideias.

Palavras-chave: Percepção, Metodologia, Solfejo Móvel/Fixo

Abstract

This article aims to investigate the views of teachers of Music of the Federal University of Ceará (UFC) in relation to the discipline Perception and Solfeggio, with regard to both teaching

methodologies: Solfeggio Mobile and Solfeggio Fixed. Question which of the two methods would be preferable to adopt with students of different profiles and heterogeneous knowledge. Considering the need to know in more detail the methods to be applied in the discipline, we analyze the concept of the faculty for the two teaching procedures, solfeggio mobile and solfeggio fixed, in order to cover and integrate ideas.

Keywords: Perception, Methodology, Solfeggio Mobile / Fixed

Introdução

A Universidade Federal do Ceará implantou no campus cariri o curso de licenciatura em música buscando atender a uma classe de pessoas que se interessam pelo estudo da música. Os alunos que ingressam no curso apresentam uma grande diversidade de conhecimentos musicais e isso é logo percebido nas aulas do primeiro semestre.

De acordo com (SANTOS e SILVA, 2012) a percepção musical, no curso de música da UFC, é uma disciplina de fundamento teórico/prático permitindo aos alunos o conhecimento dos sinais da partitura. Os aprendizes dessa disciplina são treinados a perceber durante o solfejo a relação dos ritmos e dos sons, sejam os intervalos harmônicos ou melódicos, assim como a percepção através do ditado musical, onde o aluno busca escrever com os sinais musicais os sons percebidos. Essas práticas têm apresentado dificuldades comuns nas universidades brasileiras, em especial em cursos que não exigem o teste de aptidão, que é o caso da UFC em seus três cursos.

A ausência do teste de conhecimento musical contribui para que ingressem no curso diversas categorias de alunos: os que já possuem uma experiência musical com os sinais da partitura, os que possuem conhecimento musical sem conhecimento dos sinais da partitura, e ainda os que não têm experiência musical e nem o conhecimento da partitura. (OLIVEIRA e SILVA, 2012).

Na UFC, esse desnível é acentuado, exigindo dos professores uma metodologia compreensível a todos os alunos, do iniciante ao mais avançado. Conforme (SANTOS e SILVA

2012), faz-se necessário investigar qual metodologia e/ou didática aplicar em turmas com o perfil tão diferenciado.

Segundo o projeto pedagógico do curso da UFC, optou-se por aplicar a metodologia do “Dó Móvel”, considerando que o solfejo relativo “ampliará e desenvolverá o letramento musical”. (ALMEIDA, MADEIRA, *et al.*, 2009).

O solfejo relativo, instituído pelo pesquisador e educador musical Zoltán Kodály, rompe com o método tradicional de solfejo (dó fixo), priorizando a compreensão das relações intervalares em detrimento de uma afinação fixa (TEIXEIRA, 2011).

Nas primeiras páginas do livro do método Kodaly a parte rítmica é simples, utilizando apenas semínimas e colcheias como também, suas respectivas pausas, considerando a semínima como unidade de tempo. Nos exercícios iniciais o método trabalha com duas notas: “dó e ré”, não importando suas alturas. O professor poderá propositalmente usar várias alturas e pedir que o aluno solfeje, dó - ré ou ré - dó, de modo a não sobrecarregar a atenção do aluno (PAZ, 1995).

Nas lições posteriores do método as dificuldades vão se apresentando para que o aluno gradativamente tenha um domínio sobre a habilidade de leitura e solfejo dos sinais da partitura.

Outra metodologia utilizada no solfejo é o método absoluto ou fixo, que utiliza os parâmetros absolutos das frequências sonoras. As sílabas do solfejo representam explicitamente o que está escrito na partitura. Esse é o método mais utilizado nos cursos de graduação em música, principalmente nos cursos onde a prática de leitura à primeira vista é valorizada, pois a nota que está escrita na partitura será entoada e tocada no instrumento, reforçando a associação entre sílaba e digitação instrumental (FREIRE, 2005).

Tendo em vista a necessidade de um estudo mais aprofundado sobre os dois métodos de ensino de solfejo, avaliamos os pontos positivos ou negativos de ambas as metodologias, de acordo com a opinião dos professores do curso de música. Sendo assim, procuramos analisar o conceito dos docentes em relação aos dois procedimentos de ensino, solfejo móvel e solfejo fixo,

visando abranger e integrar as ideias. Considerando que uma parcela dos alunos ingressa no curso sem o conhecimento dos sinais da partitura, questionamos qual das duas metodologias seria mais apropriada para ser trabalhada com alunos de diferentes níveis, já que a Universidade não exige um teste de aptidão musical.

Metodologia/Fundamentação

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, composta por uma entrevista semi-estruturada de perguntas que abordem a temática. Os sujeitos da pesquisa são professores de música totalizando cinco docentes da Universidade Federal do Ceará- campus cariri e dois da Universidade Federal do ceará-campus Fortaleza. As diretrizes gerais que fundamentam a entrevista aos professores norteiam formação acadêmica, ou seja, a formação que o corpo docente recebeu durante a graduação no que diz respeito à disciplina percepção e solfejo. Questionamos ainda qual método utilizariam para trabalhar com a disciplina e por quê.

Segundo o professor A o método dó móvel, utilizado em vários países nos quais as sílabas das notas estão associadas aos graus da escala e não às frequências exatas das notas, seria o mais indicado. Reforça ainda que em suas aulas de harmonia e regência conduz o solfejo através do método dó móvel, com resultados excelentes.

No tempo em que fiz minha graduação em música-licenciatura, de 1985 a 1992, em Fortaleza, na Universidade Estadual do Ceará não havia um método definido para aquisição da leitura musical através do solfejo. Talvez por essa razão muitos estudantes terminassem a graduação com muita dificuldade para solfejar. Nas classes mais avançadas tentava-se usar o método do Paul Hindemith, um treinamento elementar para músicos, mas mesmo em tais classes só estudávamos os primeiros capítulos do referido livro. No meu caso específico já entrei no curso sabendo ler música. Havia aprendido um ano antes, em 1984, no coral da UFC como autodidata e com orientações das professoras Izaíra Silvino e

Ana Maria Militão Porto. Algumas metodologias, como associar determinado intervalo ao início de uma canção, prejudicaram a habilidade de leitura que eu já havia desenvolvido.

O professor B alega que em sua formação musical estudou o método tradicional dó fixo, centrado na teoria de solfejo em apoio ao instrumento violino. Procurava referenciar toda sua experiência de enunciação e percepção sonoras com referência ao Lá 440hz. Também destaca que não teve experiência prática com o Dó Móvel, portanto adotaria algumas dessas pedagogias musicais como o Orff, Willems, Bartok, ou Suzuki. Segundo ele, esses educadores musicais tem um referencial teórico, cultural e fisiológico diferenciado e contribuíram com suas metodologias em seus países. Destaca ainda que:

No Brasil, além das muitas cópias de propostas geradas no exterior, estamos desenvolvendo uma reflexão sobre as nossas características de formação cultural (contribuição dos europeus, somada e temperada com as africanas, americanas nativas, e orientais). Acredito e espero que de nossas reflexões sobre o ensino de música surjam novas ideias e propostas metodológicas adequadas à nossa realidade.

O professor entrevistado expõe seu desejo de abertura para novos métodos de ensino, por conta da herança cultural que o Brasil possui musicalmente. Essa diversidade pode ser um fator formativo que impulse novas descobertas, tais como a criação de novos métodos de ensino, atentando para a busca de uma metodologia que seja atualizada e próxima do nosso contexto social.

O professor C expõe diversos métodos aos quais adotaria, fazendo uma verdadeira mesclagem de conhecimento, já que não se prende a um único método. O método de solfejo que adotaria, somente para iniciantes na área musical, seria o Alexis de Garaudé, que é um método francês o qual estudou em sua juventude. Já para o nível acadêmico, utilizaria o do Paul Hindemith que é um método muito completo e complexo, tanto para a prática coral como para a execução musical. Mesmo tendo utilizado somente a técnica do solfejo fixo, durante sua

graduação em instrumento no curso de bacharelado da Universidade Federal da Paraíba, expõe a convicção de que ambas tem um ponto importante em comum, já que trabalham com o mesmo propósito: desenvolver a percepção e o solfejo. O que diferencia as duas é a questão da metodologia aplicada, mas acredita que ambas são muito importantes para desenvolver o aprendizado perceptivo musical.

O professor D afirma que na graduação estudou vários métodos. Sua professora usava trechos de métodos diferentes para que pudessem solfejar. Só teve contato com o método solfejo móvel bem no começo do seu estudo, bem antes da graduação. Quanto ao método que aplicaria na disciplina Percepção e Solfejo, ele destaca que ainda não sabe exatamente qual seria o mais indicado, mas mesmo sem uma preferência metodológica definida reforça a eficiência do método Dó Móvel para facilitar a aceção do conhecimento para alunos iniciantes na área musical. Especifica também que essa metodologia é viável somente para iniciantes, preferindo adotar o dó fixo com alunos mais avançados e para instrumentistas.

O professor E estudou através do método tradicional implantado por Pozzoli. Apesar de ter aprendido por meio do método fixo destaca que para um estudo mais dinâmico e proveitoso utilizaria o dó móvel, pois facilita a aprendizagem da leitura e escrita musical além de desenvolver uma audição¹⁶⁴ interior. A respeito das dificuldades e facilidades do método solfejo relativo, tomando como referência o processo de aprendizagem dos alunos desde o início da disciplina, ele destaca o seguinte:

Os alunos da disciplina de percepção e solfejo, do curso de música da UFC Cariri, são heterogêneos em virtude da ausência do teste de aptidão. Nesse sentido existe uma grande dificuldade de nivelar a turma. Outra dificuldade é convencer os alunos que o “dó” não tem lugar fixo, esse processo de convencimento leva algum tempo. Em minha opinião a grande vantagem do “dó móvel” é que esse método oportuniza aos alunos que eles escutem/percebam a si mesmos enquanto cantam ou solfejam, mas os dois métodos são importantes, pois depende muito do perfil da

¹⁶⁴ Capacidade de ouvir e assimilar um som musical

turma e do objetivo a ser alcançado pelos mesmos. Uma turma avançada talvez necessite ouvir/perceber e para isso eu utilizaria o “dó móvel”. Outra possibilidade seria a prática de leitura de ritmos e acordes com grande grau de dificuldade e possivelmente utilizaria o dó fixo.

Audiação é a tradução proposta na versão portuguesa da obra Music Learning Theory de E. Gordon para o termo audiation – conceito criado por Edwin Gordon em 1980. Refere-se à capacidade de ouvir e assimilar um som sem que este esteja realmente presente, ou seja, quando se pensa numa linha melódica, quando se lê uma partitura, no ato da improvisação, sem ter o auxílio de instrumento, significa desenvolver a capacidade de audição interna. (CASPURRO, 1999).

O professor F destaca que na graduação aprendeu somente o método Solfejo Fixo. Passou a conhecer de fato o Dó Móvel somente na universidade em que leciona atualmente. Segundo ele, o solfejo relativo seria uma das metodologias viáveis para ser trabalhada com alunos iniciantes na área musical. Apesar de ter estudado o dó fixo na graduação, ele afirma que não teve nenhuma dificuldade no ensino do solfejo relativo.

O professor G considera que o solfejo relativo é bem mais eficiente que o solfejo absoluto por possuir as mesmas relações intervalares entre as sílabas. Segundo ela, o indivíduo que faz uso do solfejo móvel tem mais facilidade para solfejar. Considera que o solfejo absoluto não é muito eficiente pelo fato de ter uma infinidade de diferentes intervalos como, por exemplo, Dó - ré. Dó#- ré, Dó- ré#, Dó b- ré Dó- réb, dó dobrado#- ré, entre outros, que serão entoados com as mesmas sílabas, Dó e Ré. Destaca ainda que o método ao qual aprendeu na academia foi o Dó Fixo/Solfejo Fixo, mas mesmo em turmas iniciantes ou avançadas utilizaria o Dó Móvel, pois considera simples e eficaz.

Considerações Finais

Considero que a partir dessa diversidade de estratégias é possível notar que a análise dos elementos que estruturam os sistemas solfejo móvel e solfejo fixo são de grande importância para a construção de uma visão crítica em relação a cada um dos sistemas. Investigar as vantagens da utilização de um determinado método é algo que induz principalmente os professores ao questionamento, que se forma mais sólido com a vivência e prática de ensino.

Reforçando a teoria baseada na formação que os professores receberam na graduação, percebemos que todos foram educados com o método solfejo fixo na academia. Alguns, como foi detectado na pesquisa, preferem trabalhar a metodologia Dó Móvel, principalmente com alunos iniciantes. Outros ainda não se definiram, pelo fato de considerarem as duas metodologias produtivas, não definindo que um método seja o melhor, e sim, que as formas de ensino de solfejo foram formuladas e adaptadas para alcançarem um objetivo específico, dependendo do perfil da turma.

A discussão, gerada por meio das teses dos professores sobre suas escolhas teórico-metodológicas, apresentam contributos didáticos e elucidativos para entender a construção pedagógica da disciplina Percepção e Solfejo no que tange à forma mais didática de se trabalhar a percepção, contribuindo com a inovação das formas de ensino e enriquecendo as estratégias de educação musical.

Referencias bibliográficas

Almeida, R. et al. (2010). *Curso de Licenciatura em Educação Musical da UFC-CARIRI: no caminho das singularidades ao encontro da coletividade pedagógico-musica*. Rio Grande do Norte: ABEM.

- Caspurro, H. A. (1999). Improvisação como processo de significação: Uma abordagem com base na Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon. *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical*.
- Freire, R. (2005). *Características e focos de aprendizagem de diversos sistemas de solfejo*. Brasília: ANPPOM.
- Oliveira, W. & Silva, M. (2012). *Análise da disciplina percepção e solfejo com a metodologia Dó Móvel: um estudo sobre a turma 2001.1* do curso de música da UFC Cariri. EU, Juazeiro do Norte.
- Paz, E. (1995). Um Estudo sobre as Correntes Pedagógico-Musicais Brasileiras. *Cadernos Didáticos UFRJ*, 11.

Sueños que se hacen música

Pablo Javier Matamala Lopetegui
Universidad Austral de Chile

María Eugenia Daruich Carvajal
Universidad Austral de Chile
medaruich@hotmail.com

Resumen

El Centro Integral Familia y Niños CIFAN es una organización sin fines de lucro que opera con el apoyo del Obispado de Valdivia. Durante más de 19 años de trabajo, CIFAN ha demostrado un fuerte compromiso de toda la comunidad de Valdivia y la Región de los Ríos, la protección, la educación y la dignificación de los niños y adolescentes en situación de riesgo social y/o vulnerado en sus derechos fundamentales.

La institución mantiene, desde 2002, un programa de enseñanza de instrumentos orquestales a través de grupo y clases individuales y la participación en un conjunto orquestal. Su objetivo principal es promover, a través de un programa de educación social preventiva, el derecho a la integración y la participación cultural de los niños y jóvenes vulnerables y / o de bajos ingresos económicos, entre 6 y 17 años.

De esta manera, el programa propone el aprendizaje musical como una herramienta fundamental de la intervención en el desarrollo de hábitos que promueven y / o faciliten la prevención y rehabilitación de sus beneficiarios. Esto permite la transferencia de los marcos disciplinarios en nivel individual, con énfasis en la promoción de valores como la responsabilidad, hábitos de estudio, trabajo en equipo y la cooperación en acuerdo con las competencias de cada uno.

Palabras clave: niños, vulnerabilidad, música, prevención, rehabilitación.

Abstract

The Integral Center Family Child- CIFAN in a non-profit organization which operates under the support of the Bishopric of Valdivia. During more than 19 years of work, CIFAN has demonstrated a strong commitment to the entire community of Valdivia and the Region of the Rivers, protecting, educating and dignifying to kids and teenagers in situation of social risk and/or infringed in their fundamental rights.

The institution maintains, since 2002, a teaching program of orchestral instruments through group and individual classes and participation in an orchestral set. Its main goal is to promote, through a preventive program social education, the right to integration and the cultural participation of kids and vulnerable young people and/or low-income, between 6 and 17 years.

In this way, the program proposes the musical apprenticeship as a fundamental tool of intervention in the development of habits that promote and/or facilitate the prevention and rehabilitation of their beneficiaries. This allows the transfer of disciplinary frameworks at the individual level, with emphasis on the promotion of values such as responsibility, study habits, teamwork and cooperation in accordance with the competences of each one.

Keywords: children, vulnerability, music, prevention, rehabilitation.

Marco teórico

A través de la historia se ha comprobado que la música tiene la capacidad de influir en el ser humano en todos los niveles: biológico, fisiológico, psicológico, intelectual, social y espiritual.

La práctica del canto o de ejecutar un instrumento puede tener efectos muy positivos para favorecer la autorrealización, aumentar la autoestima, propiciar el conocimiento mutuo y la cohesión familiar. La música, siendo una actividad que frecuentemente se realiza en grupo, contribuye a la integración social; y al ser el desempeño individual de suma importancia para el logro del resultado final, simultáneamente fomenta la responsabilidad y la superación personal.

La vida sensitiva y emocional del ser humano precisa de formación y educación, no sólo por su propio beneficio, sino también para el de la sociedad en la que vive; ya que éste es, ante todo, de naturaleza social. La música al ser un lenguaje pre verbal, pre lógico y emocional, contribuye a la formación de la sensibilidad estética de niños y adolescentes, lo cual es de gran importancia para la consecución de una vida emocional sana.

Susan Langer considera que la música puede expresar los sentimientos de mejor manera que cualquiera de las otras artes, por las siguientes cinco razones:

- La música es una forma de lenguaje simbólico de mayor abstracción que las otras artes
- La música facilita más que otras artes la expresión de los sentimientos y de las emociones.
- La música es una forma simbólica inacabada que permite al ser humano ver proyectados en ella sus estados de ánimo.
- Los sentimientos humanos son expresados con mayor congruencia bajo formas musicales que a través del lenguaje, por lo que la música puede revelar la naturaleza de los sentimientos con más detalle y verdad que éste último.
- La posibilidad de expresar cosas opuestas simultáneamente, confiere a la música la posibilidad más intrincada de expresión y consigue con ello ir mucho más lejos que otras artes. (Langer, 1951 pág. 34 - 36).

La teoría de las inteligencias múltiples (Gardner 2001 pág. 8 – 12) , afirma que cada persona tiene por lo menos siete inteligencias o habilidades cognoscitivas que son: lingüística, musical, lógico-matemática, espacial, cinestésico-corporal, interpersonal, intrapersonal. La mayoría de los individuos tenemos la totalidad de este espectro de inteligencias, cada una desarrollada de modo diferente y en un nivel particular, producto de nuestra dotación biológica propia, de su interacción con el entorno y de la cultura imperante en su momento histórico. Las combinamos y las usamos en diferentes grados, de manera personal y única.

Aquellos en quienes predomina la inteligencia musical, muestran una especial sensibilidad hacia la música y gustan de escucharla; poseen una gran habilidad para ejecutar instrumentos musicales y son entonados para cantar.

A través de una educación musical adecuada en la que se enseñe a los niños y jóvenes a disfrutar de la música de buena calidad, podremos favorecer el desarrollo de la sensibilidad estética y de su vida emotiva. Esto traerá innumerables beneficios para su vida futura, y en consecuencia para la sociedad. De esta forma:

- Sabrán elegir la música que verdaderamente les guste, independientemente de lo que la publicidad y los medios de comunicación les ofrezcan.
- La música podrá convertirse en su afición.
- Podrá ser un soporte emocional frente a las vicisitudes de su vida.
- Les ayudará a mitigar la soledad o la incompreensión.
- Enriquecerá su vida emocional ayudándoles a profundizar en su sensibilidad y en la de los demás.
- Podrán utilizar la música como un sano instrumento de placer y catarsis.
- Podrán encontrar en ella un medio de espiritualidad.
- Les brindará una sana opción entre otras de orden social que menoscaban su integridad (drogas, violencia, pandillerismo, etc.)
- Finalmente, podría convertirse en una productiva y gratificante profesión. (Soto Villaseñor, 2002 pág. 10- 12)

Descripción y antecedentes del problema

El Centro Integral Familia Niño – CIFAN es una organización sin fines de lucro que funciona bajo al alero de Obispado de Valdivia. Durante más de 19 años de trabajo, CIFAN ha demostrado un fuerte compromiso con toda la comunidad de Valdivia y la Región de Los Ríos, protegiendo, educando y dignificando a los niños(as) y adolescentes en situación de riesgo social y/o vulnerados en sus derechos fundamentales.

Esta modalidad marcó los primeros años de la entidad hasta 1996, cuando presenta un proyecto al Servicio Nacional de Menores (SENAME), para trabajar en las áreas de prevención y rehabilitación, incorporando una colocación familiar.

El mencionado programa de rehabilitación apunta a todo tipo de niños, desde los que presentan problemas muy severos hasta quienes solo necesitaban prevención. Asimismo, llegan niños derivados del Juzgado de Menores.

En un principio se trabajó al alero del Hogar de Cristo y luego se hizo cargo el Obispado de Valdivia. Los primeros pasos los dio el entonces Obispo Alejandro Jiménez y luego bajo el ejercicio de Monseñor Ricardo Ezzati se crea la Fundación Centro Integral Familia y Niño CIFAN. La figura de monseñor Ezzati es clave en el desarrollo futuro de la institución y en el nacimiento de la Orquesta de Cuerdas.

Esta idea se gestó desde el Conservatorio de Música en Junio de 2002 con niños y niñas del Programa de Prevención Conductual, lo que fue cambiando la vida a sus integrantes, y pronto viéndose resultados concretos.

Más tarde se hace un convenio para que los niños más aventajados puedan continuar estudios de instrumento en esa institución, ofreciéndoles una opción real al dedicarse profesionalmente a la música.

Metodología

Todos los niños y niñas que estudian instrumento y pertenecen al CIFAN están en igualdad de condiciones y gracias a la música logran salir adelante, y por iniciativa propia eligen ocupar su tiempo libre ejecutando un instrumento, lo que sin duda, los mantiene ocupados, sacándolos de las calles y alejándolos del mundo de las drogas.

Se realizan evaluaciones periódicas de sus avances y se involucran a sus padres y/o familiares en su proceso de formación.

La institución mantiene, desde el año 2002, un Programa de Enseñanza de Instrumentos Orquestales mediante clases grupales e individuales y la participación en un conjunto orquestal.

Su principal objetivo es promover, a través de un programa preventivo educativo social, el derecho a la integración y a la participación cultural en los niños(as) y jóvenes vulnerables y/o de bajos ingresos económicos, entre 6 y 17 años.

Además, el programa considera el contexto de extrema complejidad en el que se encuentran insertos los niños(as) y sus familias. Según datos de la encuesta Casen 2009, la pobreza en Chile ha aumentado un 1,4% en comparación al año 2006, llegando al 15,1% en 2009. La Región de los Ríos representa el 4° mayor índice de pobreza del país, alcanzando a un 20,4%¹⁶⁵; ubicándose por sobre la media nacional. Asimismo, se debe resaltar que los niños(as) y adolescentes son los mayores afectados, directamente por la situación de pobreza, representando el 30,3 % del total de la población pobre de la Región¹⁶⁶. De cada 10 personas en situación de pobreza de la Región de Los Ríos, 3 son niños(as) y adolescentes menores de 18 años, que necesitan urgentemente de herramientas que les brinde mayores oportunidades hacia un futuro mejor.

El impacto del porcentaje de la pobreza se hace notar directamente en los índices de violencia y deserción escolar, dado que al nivel nacional la mayor parte de los adolescentes de 14 años (76,1%) ni siquiera ha completado la enseñanza básica o no tiene educación formal¹⁶⁷. Por consiguiente, el efecto de la pobreza y la deserción se hace notar también en los índices de la delincuencia y victimización en general, que en la región ya ha alcanzado casi 1/3 de toda la población¹⁶⁸.

Considerando este problemático contexto que vive nuestra comunidad, el Programa de Enseñanza de Instrumentos Orquestales de la Fundación CIFAN busca, a través de la educación y formación musical, minimizar los problemas de deserción escolar y la ausencia de un entorno familiar apropiado con normas y valores conductuales referenciales para su adecuada inserción en la sociedad.

¹⁶⁵ Encuesta Casen 2009

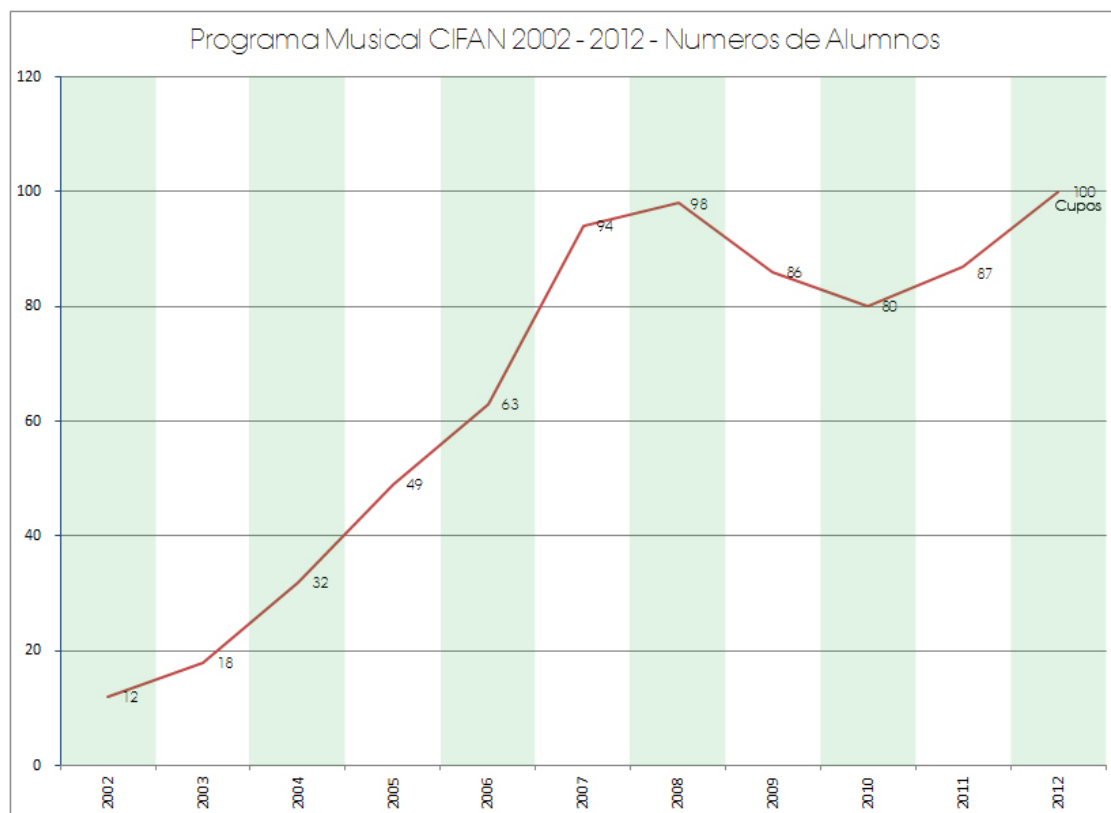
¹⁶⁶ Estadísticas regionales Casen 2009

http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen/Estadisticas/perfil_regional.html

¹⁶⁷ Estadísticas sobre la situación educacional de la población, su caracterización y su acceso a los servicios y programas de educación, por año, elaboradas por MIDEPLAN a partir de información de la Encuesta CASEN 2009.

¹⁶⁸ Datos sobre victimización general regional. VII Encuesta Nacional Urbana de Seguridad Ciudadana 2010 (ENUSC).

De esta forma, el Programa propone el aprendizaje musical como una herramienta de intervención fundamental en el desarrollo de hábitos que promuevan y/o faciliten la prevención y rehabilitación de sus beneficiarios. Ello permite la transferencia de marcos disciplinarios a nivel individual, con énfasis en la promoción de valores como la responsabilidad, hábitos de estudio, trabajo en equipo y cooperación de acuerdo a las competencias de cada uno.



Consecuentemente, la comunidad valdiviana ha valorado los logros alcanzados, muestra de ello siendo la creciente demanda por formar parte de este programa. De 12 beneficiados directos en el 2002, el Proyecto Musical alcanza a los 98 beneficiados en el 2008. Actualmente, el programa tiene una cobertura de 75 niñas, niños y adolescentes, pudiendo ampliarse en un 60% el año en curso a través de las audiciones que empezaron en el mes de abril de 2012 en las escuelas de los barrios vulnerables de Valdivia. Los integrantes actuales del Programa provienen especialmente de los tres colegios situados en la población Yáñez Zavala, en la cercanía de la Fundación CIFAN – Escuela Francia, Colegio Laura Vicuña y Colegio El Bosque – que totalizan

2.000 niños, niñas y adolescentes. A través de estos colegios se logra un impacto directo con más de 1.500 familias.

La detección y selección de niños, niñas y jóvenes se efectúa mediante pruebas elementales auditivas y de motricidad básicas para estudiar un instrumento musical. Esta selección tiene por finalidad captar estudiantes con relativa facilidad para cursar estudios instrumentales y no que ello constituya un obstáculo más en su desarrollo personal.

Objetivos del Proyecto

El principal objetivo es ampliar el número de beneficiarios del Programa de Enseñanza de Instrumentos y de la Orquesta Infantil CIFAN y garantizar el seguimiento psicosocial de los alumnos integrantes.

Objetivos específicos:

- Desarrollar en los niños(as) y adolescentes una disciplina de trabajo, que potencie sus habilidades artísticas y psicosociales.
- Alejar a los niños, niñas y adolescentes de prácticas de riesgo como el consumo de drogas, la delincuencia, conductas violentas, deserción escolar, entre otros.
- Promover la participación activa de las familias directas de los beneficiarios y de la comunidad valdiviana en diversas actividades artístico-culturales.
- Contribuir a la educación de los niños, niñas y adolescentes de Valdivia y de la Región de los Ríos.
- Seguir con los buenos resultados: becados del Conservatorio de Música de la Universidad Austral de Chile y de la Fundación de Orquestas Juveniles e Infantiles de Chile (FOJI).

Impacto:

Desde su creación, el Programa de Enseñanza de Instrumentos Orquestales de la Fundación CIFAN ha contribuido a disminuir el riesgo social de más de los niños(as) y adolescentes mediante la entrega de herramientas educativas que han favorecido su desarrollo integral.

Durante diez años se ha buscado fomentar el desarrollo artístico y psicosocial, involucrando de forma activa a la Comunidad de Valdivia –155.254⁽¹⁶⁹⁾ personas – con enfoque en las poblaciones donde CIFAN se encuentra inserta: Yáñez Zabala, Pablo Neruda, San Pedro, Las Animas y Corvi.

Los resultados han sido muy positivos:

- La evaluación realizada luego de ocho años del funcionamiento del proyecto, muestra una nula reinserción en conductas de calle e infracciones a la ley de los alumnos durante el periodo de permanencia en el programa, desde 2002 hasta 2009, seguido de una fuerte motivación de gran parte de los integrantes para continuar estudios superiores, tanto en el área musical como en otros campos. (Testimonio: Una historia real - <https://vimeo.com/45320739>)
- Cabe destacar que 26 jóvenes egresados de la primera Orquesta CIFAN, lograron Becas de la Fundación de Orquestas Infantiles y Juveniles de Chile.
- De igual forma, 11 de esos 26 jóvenes ingresaron al Conservatorio de Música de la Universidad Austral de Chile.
- Cinco de los instructores que acompañan a los profesores son egresados de la primera generación de la Orquesta CIFAN. Manteniendo su compromiso con la Fundación CIFAN actúan como formadores de sus pares (integrantes de la Nueva Orquesta), mientras que siguen con sus estudios universitarios y/o perfeccionan sus carreras musicales.

Seis de los músicos egresados de la primera Orquesta CIFAN son actualmente tutores y directores de la Orquesta Inicial (programa que empezó en 2011) y dan clases una o varias veces a la semana en las dependencias de la Fundación CIFAN: Director Orquesta Inicial e Instructor de viola, Instructor flauta travesa, Instructor de violín, Instructor de clarinete, Instructor cello, Instructor bronce.

Contexto actual:

En el 2012 se cumplieron diez años de actividad de la Orquesta de la Fundación CIFAN. El periodo aniversario marca a la vez diez años de rescate social a través del arte y de la cultura,

¹⁶⁹Fuente INE – Instituto Nacional de Estadística, 2010 – población estimada para la comuna de Valdivia.

como impacto directo de este Programa. En esta ocasión se realizó una gira musical en todas las comunas de la Región de Los Ríos. El año 2013 marca los veinte años de trabajo sostenido y compromiso de la Fundación CIFAN con la comunidad de Valdivia y de la Región de Los Ríos. En esta ocasión se mantienen las iniciativas culturales que parten en 2012 y se busca un constante aumento del número de participantes y beneficiarios directos.

Referencias bibliográficas

- Gardner, H. (2001). *La teoría de las Inteligencias Múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Langer, S. (1951). *Philosophy in a new key*. Nueva York: Mentor Books.
- Lapalma, F. (2001). *La teoría de las Inteligencias Múltiples y la Educación*.
- Soto, G. (2002). *Incidencias de la música en los procesos cerebrales*. Instituto de Investigación sobre la Evolución Humana.

The assessment of emotions in music rhythm training with computers at three chilean music education institutions

Jesús Tejada
University of Valencia
jesus.tejada@uv.es

Rafael García-Pérez
University of Seville
rafaelgarcia@us.es

Abstract

In general, the attention to emotional processes in education throughout the 20th century was limited to the consideration of student academic performance. Until now, very few studies have been carried out on the role and phenomenology of emotions in learning processes developed in music learning supported by ICT. The primary aim of this work is to investigate the "emotional dimension" as a criterion for evaluating an educational music software called Tactus. Tactus, the computer program used in assesment, was designed, implemented and evaluated as a support tool for learning rhythm in institutions of Music Education with the goal of attempting to improve upon the existing commercial software. Tactus follows a technical, didactic design based on the educational practices of conservatory faculty and also on existing methodology in Music Education. In order to collect data, two training sessions were carried out with volunteer students (N=45) in specialized music education at three Chilean institutions. After, an evaluation was carried out using an assessment instrument called the "balance of emotions", which was devised to determine the emotions, both positive and negative, which come into play when a student uses Tactus, and thereby measure the emotional dimension to determine the quality of the program in the affective domain. This instrument, a checklist of positive and negative emotions, was completed as part of a student/user report, included in a more global evaluation questionnaire completed at the end of the two weeklong training sessions with Tactus. The positive results confirm previous, more traditional assessments that describe Tactus as a useful support tool for teaching rhythm in educational environments. The results of this study also suggest that that

evaluation of the emotional dimension may be useful in the general scope of the evaluation of educational software.

Keywords: Emotions, Assessment, Rhythm Training, Music Technology.

Introduction

As emotions play an important role in the learning process, it therefore follows that the design of any didactic media to support learning should take the learner's emotions into account. However, very little was known about role and phenomenology of emotions in learning processes developed in different learning environments, most notably in learning supported by current technologies and multimedia tools used in our society (Pekrun, 2005). Gender studies have demonstrated that little consideration has been given to people's emotional dimension not only in social issues but also in institutions and educational processes, as its deficit was linked to some extent with failure and loss of interest in education (Rebollo et al., 2006). Some researchers uphold the role of emotions in educational processes supported by ICT, noting that certain proposals investigate and evaluate resources, strategies and activities aimed at the emotional regulation of educational processes and its analysis in online educational communication (Aires et al., 2006; Bostock and Lizhi, 2005). These studies affirm the importance of incorporating the analysis of the emotional dimension and the affective domain in the production of multimedia as educational material. In the case of our current work, this refers to the consideration and evaluation of emotional responses arising in students of elementary music during the use of the rhythm training program Tactus.

Although there has been great debate on the differences between emotion and cognition, the debate is irrelevant when considering emotions in the process of learning, as little importance is placed on these differences by people working in this field or on the differences which could be seen between concepts such as emotions, feelings, passions, or affective states (Guedes and Alvaro, 2010). Furthermore, neuroscience also refers to the link between emotion and cognition, especially in socio-constructionist and socio-cultural approaches, where emotion is conceived as a social construction: emotions are formed strategically in social interaction in meaningful

contexts. Emotion is seen as an emerging phenomenon, formed by processes that seek to activate the most congruent response to any situation -or deactivate incongruent responses- (Barret, Oschner and Gross, 2007).

As emotions clearly affect cultural activities either beneficially or adversely, the important factor for this study is not the strict classification of an object as an emotion, a feeling or an affective state, but whether the “emotion” stimulates or hampers the performance of tasks in learning situations. The idea of using the emotional dimension as a criterion of quality of this software arose from the fact that in the educational and social world, little evidence is needed to demonstrate the presence of emotions in the learning process, as all people experience emotions when participating in education. Before proceeding, however, the types of "emotion" that are applied in the evaluation of educational software must be described at the scientific level. Based on dialogic vision and the socio-genetic base of emotions, not only primary, basic and globally shared emotions (joy, sadness, fear, etc.) were considered, but also secondary, culturally learned emotions which are experienced on certain occasions as a process of emotional scaffolding involved in human educational activity (appreciation, pride, guilt or shame). This line of work on emotions was developed on a psychological basis using the Socio-Cultural Approach initiated by Vygotsky as a reference, and later updated by authors such as Cole (1999), Wertsch (1993), etc. Various contributions from this perspective have also dealt with the study of secondary human emotions (Govert and Gavelek, 1997; Rebollo, 2006).

Three basic ideas are common to each of the above studies: 1) Emotions are constructed socially in a relational process. (2) Emotions are mediated by psychological and material resources from the social contexts in which people develop and define their identities. (3) Emotions are indicators of the relationships people establish with educational contexts and values, and therefore indicate a moral horizon that leads to certain behaviour in a given situation (appreciation and acceptance, rejection and abandonment, etc.). Hence the importance of emotions is evident in educational activities, as emotions can support development and persistence or in contrast, lead to discouragement.

It is generally understood that in the educative process, students who learn to understand and regulate their own positive and negative emotions have greater potential to adapt and develop their educational objectives toward a culture of reaching the maximum capability possible with support. It therefore follows that the practice of students analyzing and understanding their own emotions can become a means of recognizing the quality of didactic media in terms of both learning and also the support provided to the student by the medium in each learning activity. This refers to the recognition of the emotions raised through activities with each didactic medium and to the understanding of how effectively students use the *emotional scaffolding* proposed by each didactic material. This leads to the idea of using an assessment tool based on a “balance of emotions” to assess the quality of a didactic medium. Software support that raises largely positive emotions can be seen as useful didactic media. In contrast, software support that raises only or largely negative emotions can lead to students abandoning the task that the media is supposed to be supporting. These types of programs, in which the negative emotions are not offset by more positive emotions, are doomed to failure and rejection for use in music schools. Therefore, as regards educational software, the results of a “balance of emotion” assessment tool could be seen as an indicator of quality for music education software, using not only individual but also collective data from the instrument. In this sense, the basic intention embodied in Tactus, the computer program used here, is that “emotional regulation” should be a component of the process of learning and training musical rhythm. It is therefore logical that one of the objectives in the process of assessment and decision-making on the quality of the program be the evaluation of these emotions, and also that special attention be paid to this evaluation, given its novelty.

The study presented here used a methodological apparatus called a “balance of emotions” that allows for the evaluation of emotional dimension with a simple but informative instrumentation regarding the emotional phenomenology provoked by using the educational software. As one goal of this study was to determine which emotions the use of the Tactus software brings into play during the process of learning rhythm, it was therefore felt that this methodology could identify the wide spectrum of both positive and negative emotions involved. It was also hypothesized that this assessment could possibly confirm earlier evaluations from a more traditional perspective obtained from students and experts, after experimentation with the

program. Furthermore, it was also hoped that this study would shed some light on future uses of the emotional dimension as criterion for assessing didactic software implementation.

Methodology

Design, participants and pilot

A descriptive-exploratory design was adopted to formulate the "balance of emotions", the assessment instrument intended to determine which emotions, both positive and negative, come into play when a student uses Tactus during sessions of music rhythm training. As part of a comprehensive evaluation (utility, quality, etc.), the participating students selected emotions from a control list of 38 positive and negative emotional responses depending on whether or not the emotion in question was felt during the process of experimentation and learning with Tactus. This written self-report was completed by the participants after using and experiencing Tactus and the data was then analyzed.

Participants from Chile ($n = 45$), included 19 male and 26 female volunteers aged between 18 and 24, from the Bachelor's Degree in Music from the University of La Serena, and from the Bachelor's Degree in Music Pedagogy at the Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación as well as the Universidad de Chile, both in Santiago.

For the process of evaluation, the first version of the program was developed and tested for usability and errors by both experts and the researchers themselves, and was eventually refined, becoming the preliminary version of Tactus (beta version). After, a pilot test took place in 4 Spanish schools in order to further refine this beta version as well as the assessment instruments (questionnaires for teachers and pupils). Taken together, the results of this pilot test were used to modify the assessment instruments, improve the software and evaluate the final version of Tactus.

Instruments, materials and procedures

Given that the study of emotions as a research topic is relatively recent within the framework of psychological and educational studies, strategies for measurement in this area are not yet abundant. In this context, it was decided to employ a procedure which consists of exposing students to a control list of 38 positive and negative emotions immediately at the end of the two weeks of study. In this process, the students are told to indicate whether or not they experienced the given emotions in the process of using Tactus. This data is encoded (0 = no; 1 = yes). Given that identifying emotions is a complex task for younger students, these students were told to indicate only the emotions they had experienced while using Tactus, leaving blank any emotion not experienced. With the information from the students, two variables were created (positive emotions and negative emotions), resulting from the sum of each column divided by the total number of emotional responses (19); that is, the number of positive or negative emotions in the control list. This expresses each variable in terms of probability (with values between 0 and 1), indicating the level of positive and negative emotions. The validity of both measures was analyzed through classic quantitative factor study (Principal Component Analysis (PCA). Kaiser-Meyer-Olkin sampling adequacy measures were: positive emotions = 0.827; negative emotions = 0.613. A main components of data demonstrates that there is a main dimension or component which explains a considerable fraction of the joint variance (positive emotions = 27.608%) (negative emotions = 21.182%), with a strong eigenvalue (positive emotions = 5.246) (negative emotions = 2.542). The reliability obtained is sufficient (Cronbach Alpha / positive emotions = 0.847; negative emotions = 0.608).

How did you feel during the work with Tactus? Mark with a cross the emotions that you recognize having experienced while using Tactus:

Positive emotions		Negative emotions	
1 Satisfaction / Satisfacción		2 Boredom / Aburrimiento	
3 Enthusiasm / Entusiasmo		4 Frustration / Frustración	
5 Pride / Orgullo		6 Anger / Enfado	
7 Optimism / Optimismo		8 Annoyance / Fastidio	
9 Competence / Competencia		10 Guilt / Culpabilidad	
11 Joy / Alegría		12 Sadness / Tristeza	
13 Relief / Alivio		14 Insecurity / Inseguridad	
15 Serenity / Serenidad		16 Regret / Arrepentimiento	
17 Euphoria / Euforia		18 Isolation / Soledad	
19 Confidence / Seguridad		20 Anxiety / Angustia-	
21 Calmness / Tranquilidad		22 Desperation /	
23 Perseverance / Perseverancia		24 Tiredness-Stress / Estrés-	
25 Companionship /		26 Apathy / Apatía-Desgana	
27 Confidence / Confianza		28 Lack Of Self Confidence /	
29 Guidance / Orientación		30 Embarrassment / Vergüenza	
31 Attraction / Atracción		32 Disgust Repulsion / Asco-	
33 Recognition /		34 Feeling Lost-Helplessness /	
35 Gratitude / Agradecimiento		36 Rage / Rabia-Ira	
37 Stimulation-Encouragement /		38 Stress -Worry / Tensión-	

Fig. 1. Control list of emotions (balance of emotions) to be completed by pupils after the learning experience with Tactus.

Tactus was designed as a resource to help music teachers teach procedural content related to rhythm. The first basic objective of the software program is to strengthen students' aural recognition and production of rhythmic patterns in measures of two or three beat pulses. In addition, symbolic activities are undertaken (use of musical notation). Each teaching unit includes activities and exercises to develop different types of skills. These activities are of two types: 1) activities of experimentation, in which exercises of perception, memorization, and production of rhythms are undertaken; (2) activities of symbolization, in which two notational systems are used: a) Western musical notation (conventional notation) b) non-conventional notation, which is used as scaffolding and gradually withdrawn as the activities progress and the students learn western musical notation.

The following materials were used in the programme evaluation activities: 1) laptop computers (Fujitsu NetBook - 1 Gb RAM, 160 Gb HD and headphones); (2) the Tactus software (v1.0); (3) "Questionnaire A" for experimental sessions in the first week and "Questionnaire B" for the 2nd week (instruments for collecting data related to other assessment dimensions; not shown here); (4) a checklist of emotions for students.

Finally, it was employed a procedure which consists of exposing students to a control list of 38 positive and negative emotions immediately at the end of the two weeks of study.

Results

The data analysis shows that the incidence of negative emotions is greatly outstripped by the incidence of positive emotions.

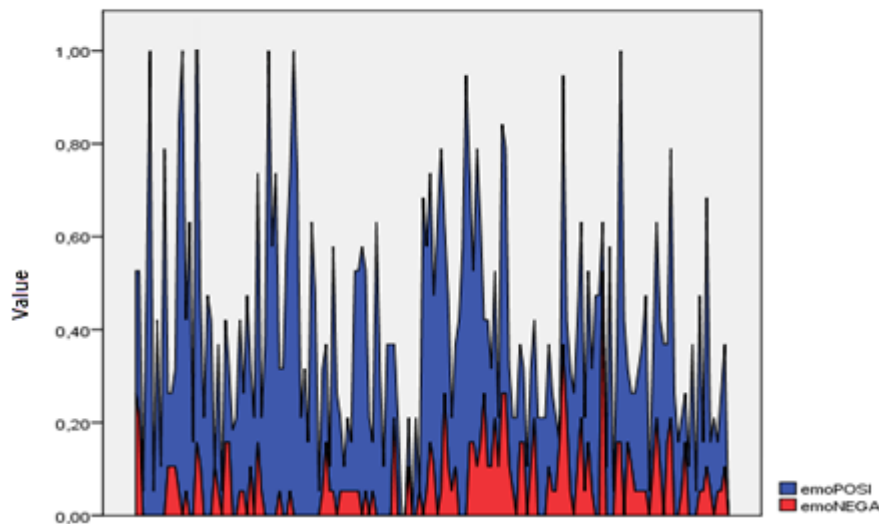


Fig.2 The “balance of emotions”: comparison of areas between the degree of positive and negative emotions.

Globally, the two variables indicate an average of .330 for positive emotions, with a standard deviation of .233 on the scale from 0 to 1, as compared to .068 for negative emotions, with a standard deviation of .085. This therefore demonstrates a minimum incidence of

components of discomfort which, if more present, could result in the abandonment or rejection of the program as a means of learning rhythm. In parallel to the “balance of emotions”, a semantic differential was implemented to collect other data on user attitudes after experimenting with the program Tactus. The semantic differential collected indicators which express adherence to the value and also the activity with Tactus: quality, desirability, innovation, satisfaction, appropriateness, organization, user-friendliness, completeness and fun. Together with emotions, these attitudinal aspects theoretically belong to the family of multiple indicators relating to the domain of people’s socio-emotional and sentimental development.

It was found in this investigation that these measures correlated positively with evaluation indicators of the quality and merit of Tactus as a rhythmic training computer program. Also, it was possible to establish a criterion of concurrent validity on the “balance of emotions” by analyzing correlations between measures obtained with this instrument and those in each of the semantic differential scales. Additionally, the relationships in this group of correlations allowed for the exploration of how users internally organize their relational (affective-cognitive) process with the learning tool Tactus. Correlations between different scales of the semantic differential and the two emotional states (positive and negative) reveal socio-affective aspects favoured by the students in evaluating the program Tactus. For example, "fun" and "satisfaction" correlated significantly ($p \leq .001$) with the degree of positive emotion (.320 and .281), as well as to the "goodness" of its value (.297) and above all to its "desirability" for personal use (.379). As for correlations of these scales with the degree of negative emotions, "innovation" correlated negatively (-.315) along with "satisfaction" (-.320). Below, table 3 shows some correlations between the balance of emotions and other dimensions of the evaluation.

Correlation Coefficient (Rho's Spearman-Brown)		Degree of Positive Emotions	Degree of Negative Emotions
Global evaluation of Tactus in session 1	Correlation coefficient	,135	-,155
	Sig. (bilateral)	,110	,066
Global evaluation of Tactus in session 2	Correlation coefficient	,275**	-,158
	Sig. (bilateral)	,001	,055
Utility S1	Correlation coefficient	,090	,100
	Sig. (bilateral)	,341	,290
Utility S2	Correlation coefficient	,218**	-,048
	Sig. (bilateral)	,008	,562
Attitude to Tactus	Correlation coefficient	,372**	-,281**
	Sig. (bilateral)	,000	,001

Table 3. Correlations between different dimensions of evaluation and the degree of positive-negative emotions.

Ultimately, this configuration of correlations confirms the underlying assumptions on the concurrent validity of the “balance of emotions” carried out, and also presents a basic view of the users’ socio-affective organization in the process of using of Tactus.

Conclusions and ideas for further discussion

The first conclusion is that experimentation and evaluation of Tactus by students led to varied emotional experiences, which is considered normal according to the logic of the learning process, as students experienced both positive as well as negative emotions. However, positive emotions (joy, tranquility, confidence, enthusiasm, or pride...) were much more prevalent, which in principle leads to the conclusion that the global “balance of emotions” toward Tactus is overwhelmingly positive. Therefore, it can also be concluded that the program generates higher levels of emotional satisfaction than discomfort, which is seen in both the distributions of the areas of these variables as well as in the correlation with the students’ attitudes toward this software program, giving a very positive view of the emotional and regulation processes developed during the use of Tactus.

It can also be assumed that the incidence of negative emotions such as negative stress, fatigue, tension-worry or anger is typical of the process of effort and uncertainty that students experience while becoming familiar with a new learning tool. In this study, an instrument like a checklist was used for self-observation that only provides information on whether a type of emotion appears or not during the process. Perhaps a higher level of refinement can be useful for a more precise approach to emotional balance in certain educational functions and activities of software programs (e.g. using Likert self-positioning scales).

A possible qualitative approach could help evaluate the affective dimension of learning in a much more accurate way, determining the dynamic causal impact of contextual and cultural elements, and especially of the users’ different identities, which would also indicate students’ individual attitudes and skills for taking full advantage of computer resources in their learning processes. In this sense, the use of student interviews and discussion groups as well as

observations of participating teaching staff during the process of using the computer program could make it possible to analyse the students' reactions during the learning process, highlighting the emotional elements in a socio-cultural analysis. In this last sense, current qualitative research on emotions is developing the discursive topic "emotional metaphors" and implementing it with positive results in other empirical studies to determine the subjects' identities and positioning in the psychological process and their educational development supported by e-learning (Rebollo et al., 2008).

Acknowledgements: This work has been carried out as part of the research project "Design, implementation and evaluation of a computer program for rhythm training in music conservatories" (SEJ2007/60405EDU), funded by the Ministry of Science and Innovation within the National R&D Plan 2004-2007. Thanks to the teachers and students from University of La Serena and University of Chile participating in this project, without whose help this might not have been conducted. Also, many thanks to Larry Fedorowick, reviewer of this text.

References

- Aires, L., Teixeira, A., Azevedo, J., Gaspar, M.I. & Silva, S. (2006). Alteridad y emociones en las comunidades virtuales de aprendizaje. *Revista electrónica Teoría de la Educación*, 7 (2), 74-91. Recuperado de http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_07_02/n7_02_luisa_aires.pdf
- Barret, L., Ochsner, K. & Gross, J. (2007). On the automaticity of emotion.. In J. A. Bargh (Ed.), *Social Psychology and the unconscious. The automaticity of higher mental processes* (173-217). New York: Psychology Press.
- Bostock, S. J. & Lizhi, W. (2005). Gender in student online discussions. *Innovations in Education and Teaching International*, 43 (1), 73-85.

Cole, M. (1999). *Psicología Cultural*. Madrid: Morata.

Govert, M. R. & Gavelek, J. (1997). Educating the emotions: Implications of a relational view of knowing for learning and development [Working paper]. *Annual Meeting of AERA*.
<http://www.msu.edu/user/govermar/emotion.htm>

Guedes, S. M. & Álvaro, J. L. (2010). Naturaleza y cultura en el estudio de las emociones. *Revista Española de Sociología*, 13, 31-47.

Pekrun, R. (2005). Progress and open problems in educational emotion research. *Learning and Instruction*, 15, 497-506.

Rebollo, M. A. (2006). Emociones, género e identidad: la educación sentimental. En Rebollo, M. A. (Ed.). *Género e interculturalidad: educar para la igualdad*. Madrid: La Muralla. 217-244

Rebollo, M.A., García, R., Barragán, R., Buzón, O. & Vega, L. (2008). Las emociones en el aprendizaje online. *RELIEVE*, 14(1). Recuperado de
http://www.uv.es/RELIEVE/v14n1/RELIEVEv14n1_2.htm

Rebollo, M.A., Hornillo, I. & García, R. (2006). Estudio educativo de las emociones: una perspectiva sociocultural. *Revista Electrónica de Teoría de la Educación*, 7 (2), 28-44.
 Recuperado de
http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_07_02/n7_02_mangeles_rebollo.pdf

Wertsch, J. V. (1993). *Voces de la mente. Un Enfoque Sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.

Transitoriedade no ensino de música nos anos iniciais do ensino fundamental: uma investigação em andamento

Cássia Virgínia Coelho de Souza
Universidade Estadual de Maringá
cvcoelhosouza@gmail.com

Resumo

Tendo em vista que o poder público e as escolas brasileiras de Educação Básica, de um modo geral, não sabem como fazer para que a música esteja presente no ensino de arte, o Curso de Licenciatura em Educação Musical da Universidade Estadual de Maringá propôs à Secretaria Municipal de Educação um estudo piloto que iniciou em 2012. A partir deste projeto foi direcionada a pesquisa, aqui relatada, que está em andamento. Propôs-se verificar as possibilidades da realização do ensino de música em todas as turmas da Escola Municipal Olga Aiub Ferreira, mas em 2013 o processo foi modificado devido a impedimentos administrativos. Como consequência a música está presente somente em duas turmas, o que mostra quanto a cultura escolar é um fato importante a ser levado em conta para a reflexão sobre a importância do ensino de música na Educação Básica.

Palavras-chave: Ensino de Música, Ensino Fundamental, Transitoriedade.

Abstract

The fact that the government and Brazilian schools of Basic Education, in general, do not know how to make music in the proposals of art education, made that the undergraduate course of music education teacher (Licenciatura em Educação Musical) from the Universidade Estadual de Maringá proposed to City Department of Education a pilot study that began in 2012. This project was directed to research that it is reported here, which is in progress. The proposal is to verify the possibilities of realization of music teaching in all classes of the Municipal School Olga Aiub Ferreira. In 2013 the process was modified due to administrative impediments. As a result the music is present only in two classes, which shows how school culture is an important

fact to be taken into account to reflect about the importance of music education in Basic Education.

Keywords: Music Education, Elementary School, Tansience.

O surgimento da pesquisa

Para se pensar a situação da educação musical na escola brasileira é preciso entender a sua dicotomia. Por um lado, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394 (BRASIL 1996), os direitos dos estudantes da Educação Básica¹⁷⁰ ao ensino de arte são garantidos através da sua obrigatoriedade e inserida nesta área de conhecimento está a música. Há inclusive, a recomendação nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)¹⁷¹ relacionada com o ensino de música para que “todos tenham a oportunidade de participar ativamente como ouvintes, intérpretes, compositores e improvisadores, dentro e fora da sala de aula” (BRASIL 1997, p.77). Em 2008 a LDB foi alterada com a Lei nº 11.769, publicada no Diário Oficial da União em 19 de agosto de 2008, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas brasileiras como componente curricular.

Por outro lado, a trajetória da área de arte nas escolas de Educação Básica, mais especificamente, para os estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental¹⁷², é bastante diversificada; tanto pela escassez de professores com formação na linguagem musical, como pela carência de atenção dada nas estruturas curriculares para essa área, assim como pela formação limitada em música dos pedagogos, que são, geralmente, os responsáveis por este nível de ensino. Os focos de discussão e decisão dos projetos pedagógicos das escolas parecem desconhecer os trabalhos que têm sido desenvolvidos nas linguagens específicas da arte,

¹⁷⁰ “A Educação Básica é o primeiro nível do ensino escolar no país e compreende três etapas: a educação infantil (para crianças de zero a cinco anos), o ensino fundamental (para alunos de seis a 14 anos) e o ensino médio (para alunos de 15 a 17 anos)” (BRASIL, 2013)

¹⁷¹ Documentos nacionais elaborados após a LDB com o objetivo de serem sugestões de direcionamentos e conteúdos para as propostas curriculares das escolas.

¹⁷² O Ensino fundamental é uma etapa obrigatória para todas crianças e jovens brasileiros, que comumente se divide em dois ciclos: o primeiro, de 1º ao 5º ano, e o segundo, de 6º ao 9º ano.

salientando, com isso, uma problemática para a formação geral das crianças, além de apontar o distanciamento existente entre as discussões acadêmicas e o mundo prático da educação escolar.

Quando se pensa na Lei nº 11.769, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas brasileiras como componente curricular, aparecem várias questões, entre elas o grande questionamento de como a exigência pode ser exequível. Com poucas exceções, de um modo geral, o poder público e as escolas não sabem como fazer para que a música esteja presente no ensino de arte e deixam entender que basta fazer algum conteúdo de música único que se estará cumprindo a Lei. As universidades que possuem cursos de formação de professores em música - as Licenciaturas - têm abraçado a causa e instituído em seus locais de atuação discussões e ações a respeito dessa “complicada” inserção oficial do ensino de música nas escolas de Educação Básica.

Muitos autores têm escrito sobre a presença da música na educação brasileira, tais como Abreu (2008), Álvares (2009), Amato (2011), Fonterrada (1993), Loureiro (2003), Oliveira (2007), Penna (2002, 2004a, 2004b, 2007, 2008), entre outros, e todos têm mostrado como a música sempre foi uma expressão natural na sociedade, ao mesmo tempo que sempre dependeu dos instrutores/professores para se estabilizar enquanto projeto de ensino. Além disso, a maioria dos textos aponta para a situação da arte ser vista nas escolas como atividade supérflua, quase sempre decorativa, sendo que o ensino de artes plásticas ou de algo que se pareça às atividades desta linguagem (mais conhecida como artes visuais) é tomado, geralmente, como proposta principal.

Isto afeta as concepções sobre a especificidade e complexidade das linguagens da arte e continua reforçando a ideia de que tudo pode ser fácil em arte quando se trata de seu ensino na escola de Educação Básica. Devido a este tratamento dado à área e à música, o que se percebe em qualquer nível do percurso educacional é que sempre se está “começando” nos estudos de música. Em outras palavras, a falta de direcionamentos mais focados, mais fundamentados e organizados na área de arte tem ocasionado uma diluição de seus objetivos e enfraquecido as propostas específicas em suas diferentes linguagens.

Em Maringá, cidade do Norte do estado do Paraná, que conta com cerca de 360.000 habitantes, o Curso de Licenciatura em Educação Musical da Universidade Estadual de Maringá (UEM) propôs à Secretaria Municipal de Educação (SEDUC), em 2012, um trabalho em colaboração. Como isso o ensino de música seria ofertado em todos os níveis, para todas as turmas da Escola Municipal Olga Aiub Ferreira¹⁷³, inicialmente, por dois anos consecutivos. A proposta da universidade, através das disciplinas Estágio Supervisionado I e II do referido curso, foi prontamente aceita pela escola com o apoio da SEDUC e está sendo desenvolvida como projeto piloto por meio de uma organização sistemática de práticas de ensino de música.

A partir deste projeto foi direcionada a pesquisa, aqui relatada. Ela está em andamento e esta comunicação reflete sobre a situação que se configurou na Escola. Se propôs verificar as possibilidades da realização do ensino de música em todas as turmas da Escola Municipal Olga Aiub Ferreira tendo como objetivos específicos: 1- verificar quais aspectos devem ser notados para o desenvolvimento da música no Projeto Pedagógico da escola Olga Aiub Ferreira; 2- apontar que situações o ensino de música na escola Olga Aiub Ferreira demonstra fortalecimento do conhecimento musical dos seus estudantes; 3- Apresentar as condições existentes para a permanência do ensino de música na escola Olga Aiub Ferreira; 4- verificar em que medida a participação de estagiários do Curso de Licenciatura em Educação Musical possibilitam a inserção da música na escola; 5- compreender como é possível fazer relações entre os níveis curriculares e elementos musicais a serem desenvolvidos em cada ano dos ciclos iniciais do ensino fundamental.

O processo de investigação

A pesquisa na abordagem qualitativa se configura através de um estudo de caso, que foi planejado para fazer a observação do ensino de música na Escola municipal Olga Aiub Ferreira, em Maringá. Conforme Yin (2001), o estudo de caso surge da necessidade de compreender

¹⁷³ Trata-se de uma escola municipal situada num bairro distante do centro da cidade, o conjunto Habitacional Requião, que atende o primeiro ciclo do ensino fundamental e não possui professor específico de música.

situações complexas advindas de fenômeno da vida real, onde o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos.

O estudo da literatura é composto de textos sobre currículo ou de autores que pesquisam ou que vivenciam a questão da música na escola no Brasil. À revisão bibliográfica se acrescenta a pesquisa documental realizada sobre os documentos curriculares nacionais, estaduais e municipais, principalmente, no acervo da Escola Olga Aiub Ferreira onde se obtém muitas informações pontuais e atualizadas sobre a escola com educação integral.¹⁷⁴

Uma segunda situação, paralela aos estudos bibliográficos e documentais é a da pesquisa de campo. Um projeto piloto de ensino de música atendendo anos iniciais do Ensino Fundamental está sendo desenvolvido na Escola Municipal Olga Aiub Ferreira a partir de 2012, tendo como professores os estagiários do Curso de Licenciatura em Educação Musical da UEM. Este piloto foi pensado para servir de base para estudos sobre currículo e operacionalização da aula de música na escola, tanto para a rede municipal de ensino, quanto para trabalhos acadêmicos, acreditando-se que muito contribuiria para uma efetiva transformação na educação maringaense em médio prazo.

A pesquisa se firmou pela proximidade da investigadora com o objeto estudado no ambiente de investigação, na qualidade de orientadora ou coordenadora de estágios, que se estabeleceu com a posição de “observadora participante”, própria ao caráter etnográfico da metodologia adotada. Em 2012 foram observadas todas as turmas com aulas de música no período vespertino, havendo registro em diário de campo. Em 2013 estão sendo observadas somente duas turmas, um primeiro e um segundo anos, também no período vespertino, visto que as demais turmas ficaram sem aula de música.

O trabalho escolar em todos os níveis e turmas deveria definir uma reflexão para um currículo em música, dentro do ensino de arte, para a Escola Olga Aiub Ferreira levando em conta o projeto da licenciatura da UEM de oferecer ensino de música para todos. Este ano, uma

¹⁷⁴ Além dos estudantes ficarem mais tempo na escola, a educação integral propõe mudança nos tempos, nos espaços e nas propostas pedagógicas com intuito de proporcionar um desenvolvimento amplo da pessoa e dos grupos de alunos.

nova administração da SEDUC implantou na rede municipal de ensino um sistema com uma grade fechada para a educação integral vigente e a Escola Olga Aiub Ferreira também foi afetada pela mudança. Dificultando a inserção da música nos horários oficiais do ensino de arte e limitando o seu ensino a determinados horários do contra turno, o novo projeto da SEDUC impediu a participação maciça dos estudantes da Licenciatura, pois o choque de horários da escola com os da universidade foram inevitáveis. Não havendo acordo entre os acadêmicos e a Escola, optou-se por procurar outros espaços para os estágios, em horários favoráveis, sendo acolhidas na Escola somente duas universitárias que estão oferecendo aulas de música para duas turmas, uma de primeiro e outra de segundo ano.

Diante desta situação, o primeiro resultado esperado com a ação conjunta universidade – escola não teve êxito, pois não haverá conhecimento em música trabalhado com todos os alunos e, conseqüentemente, não haverá experiências musicais pedagógicas que proporcionem os saberes escolares em música. Assim, não se poderá compreender como é possível fazer relações entre os níveis curriculares e elementos musicais a serem desenvolvidos em cada ano dos ciclos iniciais do ensino fundamental.

Continuidade como condição

Mesmo considerando a ideia da superação de verdades totalizantes e “absolutas” e, tentando se promover uma “democratização cultural” onde os significados são construídos pela e para a cultura, diante da situação que se configurou há dificuldade de entender a educação musical no cotidiano da escola, pois as dimensões curriculares e da organização da gestão dificultam a realização do ensino de música dando-lhe uma duração limitada. Havia a intenção de se observar a aula de música por dois anos “funcionando” na Escola para que houvesse maior reflexão sobre as práticas, um olhar atento para as possibilidades e dificuldades da experiência, situações que poderiam servir como exemplo para as demais escolas do município, mas este intuito foi interrompido.

Conforme a diretora da Escola, em entrevista concedida a Karen Carmelo¹⁷⁵, a aula de música não tumultua o andamento da escola, desde que esteja no currículo e que o professor esteja preparado para a tarefa de agregar os alunos nessa experiência nova e diferente para a vida escolar.

eu acredito que se tiver [a música] já desde o currículo e isso se tornar uma rotina para os alunos, eu acredito que não [tumultua]. Eu acredito também muito na forma de trabalho do professor, no professor que tem uma didática boa, de controle de alunos, de dar aula, tranquilo, mas tem professores que não conseguem ter esse controle da turma. ... É uma questão de ajeitar, uma questão de currículo e de estar estabilizado, porque por enquanto é só apenas um experimento, um projeto. (MARQUES, 2013).

Apesar desta afirmação parece não ter havido por parte da Escola um interesse em atender o objetivo de realização do projeto, pois não houve flexibilidade para acertar as necessidades dos estagiários da universidade com os horários já estabelecidos. Este impedimento ao andamento da proposta deixa entender que não se deu valor ao trabalho de música realizado com todas as turmas no ano de 2012, mostrando que aquela atividade foi transitória e que permanece na escola uma cultura de pouca valia para o ensino de música. Conforme aponta Lima, “enquanto o ensino musical não for pensado de baixo para cima, ou seja, a partir das suas bases, toda a legislação pedagógica, seja ela a mais inovadora possível, será superficial e insatisfatória” (LIMA, 2003, p. 85).

Neste sentido a permanência do ensino de música na Educação Básica, garantida em todos os níveis, só poderá ser considerada efetivamente, se houver continuidade dos estudos garantida pela instituição. Além de obedecer a Lei, a escola deverá ter como proposta pedagógica a vontade de cumprir seu papel no desenvolvimento dos alunos e, com isso, mudar as mentalidades intra e extra escolares a respeito do ensino de música. Pois,

¹⁷⁵ Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica com projeto sob minha orientação.

À medida que o indivíduo, criança ou adolescente, se desenvolve vai adquirindo ferramentas necessárias para atuar na sociedade, na qual está inserido. A escola se responsabiliza por oferecer grande parte dessas ferramentas, mas é necessário haver continuidade. Se um tipo de conhecimento é trabalhado isoladamente, não existe desenvolvimento de algo aprendido, e, conseqüentemente, sua contribuição para o desenvolvimento do indivíduo se torna precária. (SOUZA et al, 2010).

Referências bibliográficas

- Abreu, D. V. de. (2008). Panorama Histórico da Política Educacional para a Área de Arte. In Souza, C. V. de (Ed), *Entre Música e Educação a Formação e a Pesquisa*. Cuiabá: EdUFMT.
- Álvares, S. L. (2009). *500 Anos de Educação Musical no Brasil*. Disponível em <http://www.scribd.com/doc/17356339/500-anos-de-educacao-musical-no-brasil> SALVARES
- Amato, R. de C. (2008). Momento Brasileiro: Reflexões sobre o Nacionalismo, a Educação Musical e o Canto Orfeônico em Villa Lobos. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 5, 2. Disponível em <http://www.ucm.es/info/reciem/v5n2.pdf>
- BRASIL. *Lei n. 9.394 de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional*. 1996. Brasília: 20 dez.
- _____ (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental – MEC.
- _____ (2013). *Portal Brasil*. Disponível em <http://www.brasil.gov.br/sobre/educacao>

- Fonterrada, M. (1993). A Educação Musical no Brasil: algumas considerações. In *Anais do II Encontro Anual da ABEM*, 69-83.
- Loureiro, A. M. (2003). *Ensino de Música na Escola Fundamental*. São Paulo: Papirus.
- Marques, S. N. (2013, maio 14). Gravação feita para a pesquisa *A noção de progressão no ensino de música: estudo com primeiro e segundo ano do ensino fundamental da Escola Olga Aiub Ferreira*. (Entrevista concedida a Karen Carmelo).
- Oliveira, A. (2007). Aspectos Históricos da Educação Musical no Brasil e na América do Sul. In Oliveira, A. & Cajazeira, R. (Eds), *Educação Musical no Brasil (3-12)*. Salvador: P&A.
- Penna, M. (2002, set.). 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, mar.). 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, 19-27.
- _____ (2004, set.). A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: II – da legislação à prática escolar. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, 11, 7-16.
- _____ (2007, mar.). Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, 16, 49-56.

- _____ (2008, mar.). Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, 19, 57-64.
- Lima, S. R. A. de. (2003, mar). A resolução CNE/CEB 04/99 e os cursos técnicos de música na cidade de São Paulo. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, 8, 81-83.
- Souza, C. V. C. de et al. (2010). *Ensino de Música na Educação Básica de Mato Grosso*. Documento apresentado à Secretaria de Estado de Educação. Cuiabá: UFMT.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso – planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Um estudo sobre a utilização das TIC no ensino de instrumento musical a distancia

Paulo Marins

pramarins@gmail.com

Resumo

O presente artigo pretende fazer uma análise da atual situação da utilização das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) no ensino de instrumento musical na modalidade de educação a distância (EaD). Inicialmente é realizada uma revisão da literatura onde há uma discussão acerca do uso de tecnologias digitais no ensino de instrumento via EaD. Em seguida, alguns exemplos são apresentados e debatidos ao longo no texto. Por fim, com base na literatura e nos exemplos mostrados, propostas são apresentadas no intuito de se obter mais eficácia no que tange à utilização das TIC no ensino de instrumento musical na EaD.

Palavras-chave: TIC, Ensino de Instrumento, Educação musical a distância.

Abstract

The current article intends to analyze the actual situation concerning the use of Information and Communication Technologies (ICT) in the processes of teaching musical instruments through distance education. Initially a literature review is made in which there is a discussion regarding the use of ICT in teaching instruments in distance education. Additionally, some examples are shown and debated throughout the manuscript. At the end, based on the literature and the examples shown, proposals are made with the aim of reaching more efficiency concerning the use of ICT in the teaching musical instruments via distance education.

Keywords: ICT, Teaching Musical Instruments, Music Distance Education.

1. Introdução

O ensino superior de música a distância, mediado pela internet, encontra-se ainda em desenvolvimento no atual cenário educacional brasileiro, sendo ofertado somente por 3 (três) Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES): Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (COSTA; MARINS, 2012). Estes 3 (três) cursos oferecem um diploma de Licenciatura em música ou educação musical, ou seja, tem o intuito de formarem professores de música para atuar na educação básica. Não obstante, o ensino de instrumentos musicais é realizado nos 3 (três) referidos cursos. No curso de Licenciatura em Educação Musical da UFSCAR, por exemplo, as disciplinas são separadas por grupos de conhecimento, habilidades, atitudes e valores. No grupo chamado de interpretativo são ensinados os seguintes instrumentos: "Canto Popular", "Flauta Doce", "Percussão", "Violão" e "Teclado", sendo 4 (quatro) níveis para cada um dos instrumentos, com exceção de Teclado que é ministrado em 6 (seis) níveis (SANTIAGO e outros, 2010). Por outro lado, o curso de Licenciatura em Música a Distância da UnB é estruturado em núcleos de disciplinas. No chamado núcleo de formação musical são ministrados os seguintes instrumentos: "Instrumento Principal e Optativo 1 a 7 (opção violão e ou teclado)", "Práticas de Instrumento de Percussão 1 e 2", e "Prática de Canto 1 e 2" (MARINS; NARITA, 2012).

Visto que o curso é ministrado a distância, várias tecnologias da informação e comunicação (TIC) são utilizadas no processo de ensino e aprendizagem musical. Dentre as quais pode-se elencar: arquivos de vídeo, páginas na internet com animação, arquivos de áudio, arquivos de imagens digitalizadas, arquivos de notação musical, arquivos MIDI (*Musical Instruments Digital Interface* ou Interface Digital para Instrumentos Musicais), dentre outras. O professores pesquisadores que são responsáveis por elaborar as disciplinas de instrumento, se valem dessas tecnologias para ministrar o conteúdo pedagógico a distância. A Universidade de Brasília oferece um curso de extensão chamado "Capacitação em Educação a Distância no Ensino Superior" que visa orientar os professores autores no tocante à elaboração de material e conteúdo multimidiático para as disciplinas. Ocorre que o referido curso de extensão não leva em consideração as especificidades do ensino de música e mais particularmente o ensino de

instrumento musical, focando-se na utilização das TIC de uma forma geral, ou seja, valendo-se do princípio de que as TIC devem ser utilizadas uniformemente em todas as áreas do conhecimento. Dessa forma, os citados professores pesquisadores empregam as TIC de forma aleatória, não atentando para as especificidades do ensino de instrumento musical. Este artigo, portanto, visa analisar – através de revisão literária e de um debate sobre o exemplos já utilizados em disciplinas – o uso das TIC no ensino de instrumento musical. É importante ressaltar que os exemplos aqui mostrados se restringem ao curso de Licenciatura em Música da UnB, escopo desta pesquisa. Ao final deste artigo, propostas são formuladas visando uma utilização mais eficaz das TIC nos processos de ensino de instrumentos musicais.

2. Objetivos

2.1 Objetivo geral

Como já citado anteriormente, esta pesquisa tenciona fazer um estudo detalhado acerca da utilização de recursos tecnológicos digitais nos processos de ensino de instrumento musical a distância. Este estudo tem seu foco no curso de Licenciatura em Música a Distância da Universidade de Brasília, que é um dos 3 (três) cursos ofertados nesta modalidade no Brasil, juntamente com os cursos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

2.2 Objetivos específicos

Os objetivos específicos do projeto são:

- i) realizar uma revisão literária acerca do uso de tecnologias da informação e comunicação no ensino de instrumento musical a distância;
- ii) analisar a utilização das TIC no ensino de instrumento musical no âmbito do curso de Licenciatura em Música a Distância da Universidade de Brasília;
- iii) formular propostas com vistas ao uso das TIC no ensino de instrumento musical na modalidade EaD.

3. Revisão bibliográfica

Uma breve revisão bibliográfica foi realizada com o intuito de se encontrar respostas para alguns questionamentos que essa pesquisa suscita. Estas questões estão diretamente relacionadas com o uso das TIC no ensino de instrumento. Como exemplo destas perguntas pode-se citar: i) Que tipos de pesquisa veem sendo realizadas com o tema da utilização das TIC no ensino de instrumento a distância? ii) Quais TIC são utilizadas no ensino de instrumento musical na modalidade EaD? iii) Que TIC é mais utilizada no ensino de instrumento e por que?

Há vários estudos sobre os usos das chamadas TICs em processos de ensino e aprendizagem. Fahy (2004), por exemplo, afirma que o áudio ativa mais de um canal sensorial e consequentemente contempla diferentes perfis de aprendizes. O mesmo Fahy (2004) destaca as vantagens do uso de várias mídias atestando que estas: ajudam no desenvolvimento de habilidades, propiciam múltiplas modalidades de aprendizagem, aumentam a interatividade, facultam a individualidade, permitem uma melhor compreensão e ajudam na aprendizagem. Peters (2001) aponta as vantagens do uso de meios de informação e comunicação digitais afirmando que a distância que é intrínseca do ensino a distância, pode se tornar proximidade, visto que aplicações como conferências de áudio e vídeo propiciam um diálogo simultâneo e dinâmico, resultando em um discurso científico. Não obstante, Garrison (1989, 64) atesta que “a essência de todo o processo de ensino e aprendizagem é a comunicação entre docentes e discentes e que a utilização de áudio e vídeoconferências recupera para o ensino a distância esta essência que se havia perdido”. Por outro lado, Maia e Mattar (2007) advertem que o uso excessivo de recursos tecnológicos pode propiciar um grande fiasco educacional. Eles advogam que para se atingir o objetivo pedagógico deve ser utilizado o menor nível de tecnologia necessário. Não obstante, Behar e Colaboradores (2009) afirmam que tecnologias vêm sendo incorporadas em cursos de Educação a Distância (EaD) sem o devido acompanhamento pedagógico.

No que tange ao campo específico da Educação Musical a Distância verifica-se ainda uma escassez de pesquisas nesta matéria. Há, por exemplo, estudos como os de Rudolph (2005) e Peters e Eddins (2000) que tentam categorizar programas computacionais desenvolvidos especificamente para a aprendizagem musical, ou seja, os chamados softwares de instrução

musical. Segundo essas pesquisas os *softwares* específicos para o ensino musical se dividem em: programas de treino e prática, jogos, tutoriais, simulação e instrução multimidiática. Entretanto nem Rudolph (2005) e nem Peters e Eddins (2000) procuraram estudar a efetividade desses tipos de programas na aprendizagem musical ou em cursos de educação musical a distância. Outrossim, há uma carência no que concerne a estudos sobre a utilização de *softwares* de música que não são desenvolvidos especificamente para a educação musical. Fritsch et al (2003) classificam esses softwares dependendo de suas aplicabilidades: programas de acompanhamento, como o Band-in-a-Box; softwares de edição de partitura como Finale, Sibelius e Musecore; programas de sequenciamento MIDI, como o Reason ou Music Studio Producer; softwares de gravação de áudio, como o Pro Tools e o Logic; aplicativos de síntese e processamento de sons, como o Max/MSP e o Pure Data (PD). Nesta última categoria de softwares, Masutti e Néspoli (2010) recentemente apresentaram uma comunicação de pesquisa na qual propõem tarefas educacionais relacionadas aos aspectos físicos do som, enfatizando uma visão da música composta por timbres, texturas e regiões de frequências. Esta concepção se vale das características do software Pure Data que permite a escuta e conseguinte visualização gráfica da resultante sonora. A pesquisa de Masutti e Néspoli (2010) enfatiza que atividades relacionadas com a livre improvisação e com a composição musical cooperativa podem ser realizadas através do PD. Eles também relacionam sua pesquisa com o modelo (T)EC(L)A de Swanwick (1979) afirmando que composição, apreciação e execução são pontos centrais no desenvolvimento musical do aluno. Entretanto Masutti e Néspoli (2010) não apresentam nenhum registro acerca dos resultados pedagógicos da aplicabilidade de suas propostas.

Uma outra pesquisa importante é a de Gohn (2003), que trata sobre a auto-aprendizagem musical mediada pela utilização de recursos tecnológicos digitais. Gohn (2003) analisa diversas vídeo-aulas e sites da internet voltados para a educação musical. Uma conclusão importante dessa pesquisa é a de que as aplicações de auto-aprendizagem devem ser diferenciadas das que possuem a mediação de um professor e que a tecnologia pode ser um elemento essencial no processo de auto-aprendizagem. Gohn (2003), entretanto, não tece comentários conclusivos, por exemplo, sobre a utilização de sites ou vídeo-aulas como ferramentas complementares em cursos de educação a distância. Em um outro trabalho, Gohn (2009) investiga a viabilidade do ensino a distância para uma disciplina de percussão ministrada no curso da Universidade Federal de São

Carlos (UFSCAR) no âmbito do programa de Licenciatura em Música a distância daquela instituição. Gohn (2009) concluiu que o ensino a distância de percussão é viável a partir dos resultados obtidos pelos alunos. A pesquisa de Gohn (2009), no entanto, se restringiu a um instrumento específico e não buscou analisar o impacto das diferentes tecnologias digitais empregadas nos processos de ensino e aprendizagem. Braga (2009) afirma que um recurso extremamente importante no ensino musical a distância são os softwares. O autor dá como exemplo o MusicPath que é uma aplicação de video conferência utilizada no ensino de piano. Tal aplicação é um software que integra pianos elétricos em um sistema de video conferência permitindo que haja interatividade entre estudantes e professores. A tese de Braga (2009), entretanto, investiga prioritariamente o ensino coletivo de violão a distância. Um formato muito comumente utilizado em aulas coletivas de instrumento é o da Master Class¹⁷⁶. Braga (2009) afirma que a video conferência é a ferramenta mais adequada para se oferecer uma Master Class a distância. Outrossim, Gohn (2011) discorre sobre os processos de elaboração de materiais pedagógicos para serem utilizados na disciplina de Percussão do curso de Licenciatura em Educação Musical da UFSCAR. Além de textos informativos, vários videos foram produzidos buscando demonstrar procedimentos técnicos para a execução de instrumentos de percussão como o pandeiro. Entretanto Gohn, não tece comentários acerca da adequação da escolha das TIC selecionadas. É importante ressaltar que

Percebe-se portanto que há uma escassez de pesquisas na área, principalmente no tocante ao ensino de instrumento musical a distância. No banco de dados de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por exemplo, há somente 3 (três) pesquisas relacionadas com a material. Os trabalhos de Braga (2009) e Westerman (2009) direcionados ao estudo de violão a distância, e a tese de Gohn (2009) que versa sobre o ensino de instrumentos percussivos. Não há portanto uma resposta conclusiva para as perguntas ii e iii citadas anteriormente neste item, visto que muitos das pesquisas apresentadas aqui limitaram-se a discorrer sobre a utilização das TIC sem entrar em estudos acerca da efetividade pedagógica destas.

¹⁷⁶ Uma aula em formato de Master Class ocorre quando um professor orienta um aluno mas outros estudantes participam da aula interagindo com o professor e os colegas.

4. As tecnologias da informação e comunicação no ensino de instrumento no curso de licenciatura em música da UnB

Conforme citado anteriormente, o curso de Licenciatura em Música a Distância da UnB é estruturado em núcleos de disciplinas. No chamado núcleo de formação musical são ministradas as seguintes disciplinas de instrumentos musicais: “Instrumento Principal e Optativo 1 a 7 (opção violão e ou teclado)”, “Práticas de Instrumento de Percussão 1 e 2”, e “Prática de Canto 1 e 2”. Nos próximos parágrafos será feita uma análise acerca da utilização das TIC no ensino dos instrumentos musicais supracitados.

4.1 Disciplinas de Violão

No que tange ao ensino de violão, são oferecidos os níveis de 1 (um) a 7 (sete) em 7 (sete) semestres diferentes. A disciplina “Violão 1”, que como todas as outras do curso de Licenciatura em Música da UnB, é ministrada através do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle. Nesta disciplina, há um dispositivo interessante chamado de “Sala de Recursos” (Figura 1). Neste dispositivo há recursos como: um glossário colaborativo de termos relacionados ao violão (figura 2) no qual os discentes podem acrescentar novos termos sob a orientação do professor; exemplos de arquivos de áudio sendo utilizados para atividades de *play along* nas quais os estudantes tocam enquanto os artigos de áudio no formato .MP3 são executados (figura 3), e uma videoteca na qual são apresentadas as técnicas básicas do violão. Percebe-se portanto a utilização de vários exemplos com o emprego das TIC. Para a realização das tarefas, são cobradas gravações de vídeo por parte dos alunos. Estas gravações são normalmente realizadas no polo de apoio presencial e posteriormente postadas no AVA.

COMECE A PARTICIPAR AQUI!

 Recomendações importantes - Esta deve ser a sua primeira leitura!

 Fórum social

 Quadro de notícias

 Programa da Disciplina Violão I

 Fórum de Tutores (Início 21 de fevereiro)

Sala de recursos

 Termos relacionados ao violão

 Play Along

 Videoteca - Violão 1

Figura 1 – O Dispositivo Sala de Recursos na Disciplina Violão 1

Use o glossário para colocar qualquer termo aprendido que se relacione ao violão.

Veja alguns exemplos:

braço - braço do violão; local sobre o qual as cordas devem ser pressionadas para se tocar notas e acordes.

cordas - o violão tem seis cordas, que se contam de baixo para cima, da mais aguda para a mais grave. A afinação das cordas soltas é a seguinte: mi, si, sol, ré, lá, mi.

diapasão - instrumento usado como auxiliar na afinação. O diapasão de garfo está afinado como lá 440. Com o advento do diapasão eletrônico, é possível alterar a afinação para mais aguda ou mais grave ou mesmo afinar usando ponteiros ou luzes.

☒ Buscar em todo o texto

Figura 2 – Glossário Colaborativo de Termos Relacionados ao Violão

Violão 1_UAB 3: Play Along

Educação
Ministério da Educação

BRASIL

Universidade de Brasília
Decanato de Ensino de Graduação
Coordenação Operacional de Ensino de Graduação a Distância

UNIVERSIDADE
ABERTA DO BRASIL

CAPES

Você acessou como Paulo Roberto Affonso Marins (Sair)

EAD-UnB ► Violão 1_UAB 3 ► Recursos ► Play Along

Nome	Tamanho	Modificado
 caminhando_e_cantando.mp3	1.5Mb	20 agosto 2010, 14:53
 la_bella_luna.mp3	1.4Mb	20 agosto 2010, 14:53
 que_pais_e_esse.mp3	2.6Mb	20 agosto 2010, 14:53

Campus Universitário Darcy Ribeiro, Brasília - CEP 70910-900 - Telefones: (61) 3107-6062
Copyright © 2009 UAB-UnB. Todos os direitos reservados.
Moodle versão 1.9.10+ (Build: 20101124)

Figura 3 – Play Along

Violão 1_UAB 3: Videoteca – Violão 1

Educação
Ministério da Educação

BRASIL

Universidade de Brasília
Decanato de Ensino de Graduação
Coordenação Operacional de Ensino de Graduação a Distância

UNIVERSIDADE
ABERTA DO BRASIL

CAPES

Você acessou como Paulo Roberto Affonso Marins (Sair)

EAD-UnB ► Violão 1_UAB 3 ► Recursos ► Videoteca – Violão 1

Cordas soltas e dedos da mão direita

Baixe o vídeo

Começando a tocar com a mão direita

Baixe o vídeo

Começando a tocar com a mão esquerda

Baixe o vídeo

Sincronia das mãos

Baixe o vídeo

Figura 4 – Videoteca

4.2 Disciplinas de Teclado

Com relação às disciplinas de teclado, verifica-se uma utilização maior de vídeo aulas e até de instrumentos virtuais interativos. Na figura 5, que mostra um exemplo da disciplina “Teclado 1” pode-se notar a utilização de 3 (três) tipos de mídia, como partitura digitalizada, áudio e vídeo. O estudante pode portanto ler o exercício escrito na pauta, visualizá-lo no piano e ainda tocar conjuntamente com o arquivo de áudio. Um exemplo interativo na disciplina é a utilização de um teclado virtual online (figura 6). Esta atividade permite uma melhor visualização das notas no instrumento, bem como pode auxiliar no treinamento auditivo do estudante.

Repertório 1:

Posicione sua mão conforme indicado (posição de dó). Tente não olhar para o teclado, apenas para a partitura. Não tenha receio, sua mão vai ficar na mesma posição durante toda a peça.

Atenção!!! Para que serve a ligadura nas notas? Alguém sabe? Veja que ela está ligando notas iguais (na mesma altura). O que isso significa? Por favor, poste sua resposta na plataforma, para compartilhar conhecimento com os outros colegas.

:: vídeo ::
:: áudio ::

Melodia Alemã

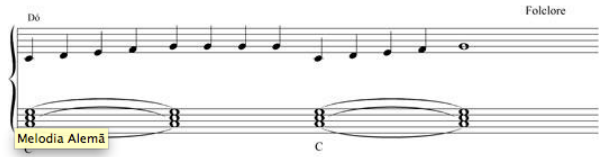


Figura 5 – Exercício da disciplina Teclado 1

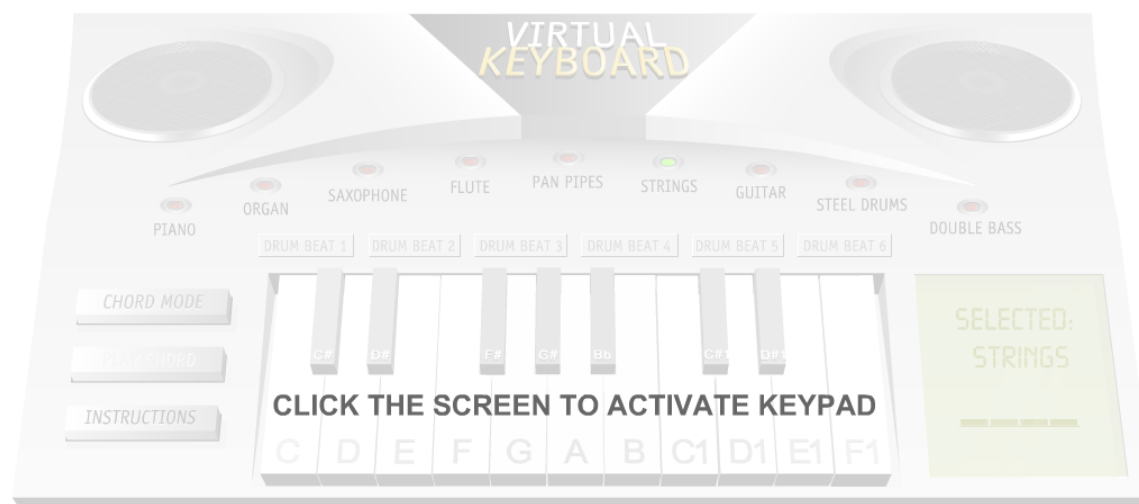


Figura 6 – Teclado Virtual Online

4.3 Disciplinas de Canto

Nas disciplinas de canto (“Prática de Canto 1 e 2”) percebe-se o uso da tecnologia em atividades independentes e práticas. Em uma atividade inicial, o aluno é incitado a utilizar o software livre audacity (<http://audacity.sourceforge.net>)

para graver sua própria voz e compartilhar o arquivo gravado com os colegas. Todos os cursistas, portanto, além de se familiarizarem com o software, podem obter feedback acerca de sua performance advindo de professor, tutores e colegas.

Outro software utilizado nas disciplinas de canto é o karaokê *Van Basco's*. O referido programa reproduz arquivos de áudio com informações de protocolo MIDI que simula músicas que frequentemente são utilizadas em karaokês. O cursista escolhe o arquivo que quer executar e ainda pode ter o controle de vários parâmetros como: andamento da música e tonalidade, configurando-se assim importante ferramenta na prática do canto.

4.4 Disciplinas de Percussão

As disciplinas de percussão se valem dos mesmos elementos das outras dos outros instrumentos: arquivos gráficos com partituras, arquivos de áudio e arquivos de vídeo. As disciplinas de percussão, entretanto, diferem das outras no tocante à utilização de links de arquivos de áudio e vídeo provenientes de repositórios de vídeo online, como o *Youtube*. É importante ressaltar que os repositórios de áudio e vídeo têm se constituído importante ferramenta no ensino da música (RUDOLPH; FRANKEL, 2009).

5. Conclusões

Diante do exposto nos itens anteriores pode-se chegar às seguintes conclusões:

- i) há uma carência no que tange a estudos acerca da utilização das TIC no ensino de instrumento musical via EaD;
- ii) as TIC veem sendo empregadas de forma aleatória pelos docentes, sem o devido acompanhamento científico;
- iii) várias mídias como: gráficos, arquivos MIDI, áudio digital, vídeo, software livre, websites veem sendo empregadas;
- iv) a vídeo aula ainda é a mídia mais utilizada para o ensino de instrumento no tocante a se obter feedback;
- v) alguns autores veem a vídeo conferência como importante ferramenta de interatividade do ensino musical a distância
- vi) estudos ainda se fazem necessário no que tange à eficácia pedagógica da utilização das TIC no ensino de instrumento.

Referências bibliográficas

Behar, P. A. et al. (2009). *Modelos Pedagógicos em Educação a Distância*. São Paulo: Artmed.

- Braga, P. D. (2009). *A Oficina de violão: estrutura de ensino e padrões de interação em um curso coletivo a distância*. Tese de doutorado, UFBA, Salvador.
- Costa, H. S. & Marins, P. R. (2012). As Tecnologias Digitais e a Atuação Docente na Educação Musical a Distância. *Anais do XII Encontro Regional da Associação Brasileira dos Educadores Musicais*, Brasília.
- Fahy, P. J. Media characteristics and online learning technology. In: Anderson, T E Elioumi, F. Theory and Practice of Online Learning. Athabasca: cde.athabasca.ca/online_book, 2004, 1ª ed.
- Fritsch, E. F. et al. (2003). Software Musical e sugestões de aplicação em aulas de música. In Hentschke, L. & Del Ben, L. (Eds.), *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna.
- Garrison, G. R. (1989). *Understanding Distance Education*. Londres: Routledge.
- Gohn, D. M. (2003). *Auto-aprendizagem Musical: alternativas tecnológicas*. São Paulo: Anablume.
- _____ (2009). *Educação musical a distância: propostas para ensino e aprendizagem de percussão*. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-13042010-225230>
- _____ (2011). *Educação Musical a Distância: Abordagens e Experiências*. São Paulo: Cortez.
- Maia, C. & Mattar, J. (2007). *ABC da EaD*. São Paulo: Prentice Hall.

- Marins, P. R. & Narita, F. M. (2012). Licenciatura em Música a Distância na Universidade de Brasília: planejamento e implementação. In Fernandes, M. L. (Ed.). *Trajetórias das Licenciaturas da UnB – EaD em Foco* (151-166). Brasília: Universidade de Brasília, Decanato de Ensino de Graduação.
- Masutti, F. B. & Néspoli, E. (2010). O software livre PD: possibilidades de uso em processos de ensino e aprendizagem. *Anais do XIX Congresso Nacional da Associação Brasileira dos Educadores Musicais*.
- Pereira, A. T. (2007). *Ambientes Virtuais de Aprendizagem – Em Diferentes Contextos*. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna.
- Peters, O. (2001). *Didática do Ensino a Distância*. São Leopoldo: Editora Unisinos.
- Peters, D. & Eddins, J. M. (2000). *A Planning Guide to Successful Computer Instruction*. Champaign: Eletronic Courseware Systems, Inc.
- Rudolph, T. E. (2005). *Teaching Music with Technology*. Chicago: GIA Publications.
- Rudolph, T. E. & Frankel, J. (2009). *Youtube in Music Education*. Milwaukee: Hal Leonard.
- Santiago, G et al. (2010). *Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Musical da Universidade Federal de São Carlos*. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos.
- Swanwick, K. (1979). *A Basis for Music Education*. London: Routledge.
- Westermann, B. (2010). *Fatores que Influenciam a Autonomia do Aluno de Violão em um Curso de Licenciatura em Música a Distância*. Dissertação de mestrado, UFBA, Salvador.

Um olhar para a perspectiva das crianças em registros e reflexões sobre suas composições musicais

Cecília Marcon Pinheiro Machado
Universidade do Estado de Santa Catarina
cecilia_marcon@hotmail.com

Viviane Beineke
Universidade do Estado de Santa Catarina
vivibk@gmail.com

Resumo

Este trabalho apresenta um recorte de uma pesquisa sobre os processos dinâmicos que mobilizam a ampliação de *ideias de música* no contexto de uma Oficina de Música. Tendo como referencial as pesquisas no campo da aprendizagem criativa, ressaltamos a importância de ouvir as crianças, valorizar sua perspectiva e proporcionar ambiente que possibilite o desenvolvimento de sua *agência* e a configuração de uma comunidade de aprendizado e prática musical na sala de aula. De natureza qualitativa, os dados foram coletados através de observações, entrevistas e de registros produzidos voluntariamente pelas crianças em *Cadernos de Ideias de Música*. Neste trabalho, são analisados registros que as crianças realizaram de suas composições musicais, que proporcionaram a mobilização de ideias de música. Os *Cadernos* parecem ter incentivado as crianças a criar, relembrar, anotar e compartilhar as suas composições.

Palavras-chave: aprendizagem criativa, perspectiva das crianças, composição de crianças, cadernos de música.

Abstract: This paper introduces part of a research about the dynamic processes that mobilize the broadening of *ideas of music* in a musical workshop context. Taking as reference the researches in creative learning field, we emphasize the importance of listening to the children, of valuing their perspective and providing an enabling environment for the development of their *agency* and the configuration of a community of learning and musical practice. Qualitative data were collected through observations, interviews and records produced voluntarily by children on their

Notebook of Musical Ideas. In this paper, we analyze children's records about their musical compositions, which provided the mobilization of *ideas of music*. The musical notebooks seem to have encouraged the kids to create, recall, annotate and share their compositions.

Keywords: creative learning, children perspective, children composition, musical notebooks.

Introdução

No campo das pesquisas sobre a criatividade, a área de educação musical vem ampliando estudos que procuram ouvir as crianças, entendendo-as como produtores culturais, informantes e colaboradores de pesquisas, que podem oferecer *insights* sobre suas vidas e experiências musicais. Autores alegam que devemos valorizar a perspectiva e os conhecimentos das crianças, ouvir o que dizem e olhar para o seu fazer musical para adquirirmos maior compreensão sobre os processos de aprendizagem e significados do fazer musical em suas vidas diárias (Beineke 2009; Brito 2007; Griffin 2009; Laurence 2010). É ressaltada a importância de buscar a perspectiva das crianças para poder planejar experiências musicais contextualizadas e relevantes para as suas vidas; que respeitem as suas experiências e sentimentos.

A aprendizagem criativa, referencial deste trabalho, é um conceito emergente na área de educação (Cremin, Craft e Burnard 2006). O foco está no entendimento da criatividade e seu desenvolvimento no processo de aprendizagem em áreas de conhecimento específicas (Craft, Cremin e Burnard 2008), como a música. Nessa perspectiva, pesquisas revelam a importância de se estabelecerem relações sociais positivas em sala de aula; de conectar os conhecimentos à vida dos alunos; valorizar as suas opiniões; e possibilitar a participação ativa dos alunos no processo educacional (Jeffrey e Woods 2009). Nessa enfoque são analisados os processos de construção coletiva de conhecimento, destacando-se: a imaginação; o pensamento; a inventividade; a experimentação; o protagonismo e a independência dos estudantes na construção de significados (Craft, Cremin e Burnard, 2008).

Nessa discussão, é central a ideia de que as estratégias de ensino devem respeitar e honrar a compreensão, bem como a *agência*¹⁷⁷ das crianças no processo de aprendizagem (St. John 2006), que ocorre quando os alunos se sentem capazes de agir por si próprios (Wiggins 2011: 91). Nesse sentido, Craft, Cremin e Burnard, (2008: 69) argumentam que o professor deve ficar em segundo plano para que a atividade das crianças direcione a pedagogia, oferecendo tempo e espaço para que as elas tenham ideias e as desenvolvam. Nessas situações a criatividade é produto da interação, da dinâmica emergente do grupo, não podendo ser atribuída a contribuições individuais. Para Kinney e Wharton (2009: 38) um grupo de aprendizagem inclui tanto adultos quanto crianças; acontece nas interações sociais onde os membros estão envolvidos em dimensões intelectuais, mas também estéticas e emocionais; e, o foco vai além da aprendizagem dos indivíduos, para a criação de um corpo de conhecimento coletivo.

Nessa perspectiva, esta pesquisa¹⁷⁸ investiga processos dinâmicos que mobilizam a ampliação de *ideias de música* no contexto de uma Oficina de Música. O conceito *ideias de música*, referenciado nos trabalhos de Santos (2006), Brito (2007) e Beineke (2009), refere-se às concepções das crianças sobre música e aos critérios que as guiam nas suas práticas musicais. Em sala de aula, as ideias de música são compartilhadas socialmente (Beineke 2009), em dinâmicas que envolvem o questionamento, a transformação e a ampliação de concepções provisórias que, dinamicamente, caracterizam as maneiras próprias das crianças de pensar e fazer música.

O contexto da Oficina de Música

Essa pesquisa foi realizada em uma turma da Oficina de Música promovida pelo Grupo de Pesquisa Música e Educação (MUSE), vinculado ao Departamento de Música e ao Programa de

¹⁷⁷ Na literatura estudada a palavra usada em inglês é ‘agency’, neste trabalho a traduzimos como *agência* como utilizado na tradução do livro de Paige-Smith, A.; Craft, A. e colaboradores. (2010). *O desenvolvimento da prática reflexiva na educação infantil*. Tradução Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed. Entretanto, usamos em itálico para ressaltar o conceito e não entre aspas como as autoras.

¹⁷⁸ Pesquisa de mestrado de Cecília Marcon Pinheiro Machado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Música - PPGMUS da UDESC, orientada pela professora Viviane Beineke.

Pós-Graduação em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina¹⁷⁹ (UDESC), em Florianópolis. O projeto articula atividades de extensão, pesquisa e formação de professores, oferecendo atividades musicais para crianças da comunidade, espaço de pesquisa e, de atuação para a formação de licenciandos do curso de licenciatura em música da instituição. As aulas aconteceram no laboratório de educação musical, sala equipada com diversos instrumentos e materiais para educação musical, em encontros semanais de 1h e 15min e foram ministradas por uma bolsista e uma estagiária, ambas acadêmicas do Curso de Licenciatura em Música¹⁸⁰. A proposta da oficina é valorizar o fazer musical das crianças, proporcionando diferentes modalidades de prática musical, bem como, reflexões críticas das crianças sobre esses processos. A pesquisa foi realizada em uma turma de dezoito crianças com idades entre seis e onze anos¹⁸¹.

Optou-se pelo estudo de caso de abordagem qualitativa (Stake 2011; Yin 2005), com intuito de compreender a complexidade das relações em sala de aula e as dinâmicas que se desenvolvem em torno da ampliação das ideias de música das crianças. O desenho metodológico previu, assim: a observação direta das aulas com registro em vídeo, entrevistas¹⁸² com as crianças, e, a produção de registros pelas crianças das suas experiências musicais nos *cadernos de ideias de música* para serem divididos em conversas com a pesquisadora e colegas. Os *Cadernos de Ideias de Música* foram usados como diários individuais de registros voluntários, como também utilizados nas pesquisas de Griffin (2009), Kinney e Wharton (2008) e Laurence (2010).

As crianças fizeram apontamentos abrangendo diversos aspectos da sua experiência com música e analisamos os registros sobre suas experiências musicais e também como elas compartilham no grupo esses apontamentos, revelando sua perspectiva com relação às suas experiências musicais. Nesta comunicação apresentamos um recorte da pesquisa, analisando dados provenientes desses *cadernos* produzidos pelas crianças, focando os registros de

¹⁷⁹ Quando a pesquisa foi realizada, o programa de extensão era coordenado pela professora Regina Finck Schambeck; a Oficina de Música era coordenada pela professora Viviane Beineke e a orientação dos estágios era realizada pela professora Gabriela Flor Visnadi e Silva; todas professoras do Departamento de Música da UDESC.

¹⁸⁰ Atuaram as acadêmicas Camila Costa Zanetta e Luciana Frandolazo Alves dos Santos, como bolsista de extensão e estagiária do projeto, respectivamente.

¹⁸¹ Os nomes das crianças foram substituídos por pseudônimos por elas escolhidos, para proteger sua identidade.

¹⁸² Foram realizadas inicialmente entrevistas semiestruturadas para conhecer melhor as crianças e obter informações sobre os tipos de experiências que possuem com música; e, entrevistas coletivas de reflexão retrospectiva a partir de vídeos feitos das gravações dos seus trabalhos em aula, para discutir questões relacionadas aos trabalhos realizados pelas crianças e acessar a sua perspectiva sobre esses trabalhos.

composições¹⁸³ feitas por elas, refletindo sobre as dinâmicas que esses registros proporcionaram, mobilizando *ideias de música*.

Durante as observações as crianças fizeram três principais atividades de composição em pequenos grupos: a primeira foi uma composição com jogo de copos a partir de uma parlenda; na segunda essas composições foram desenvolvidas, incluindo partes instrumentais e na terceira as crianças puderam decidir como iriam fazer a música, uma proposta que veio das próprias crianças, que chamamos de “composições livres”.

Composições nos Cadernos de Ideias de Música

Das dezoito crianças que iniciaram a oficina, treze fizeram algum registro em seu caderno e o levaram para as entrevistas e aulas para compartilhar as anotações, principalmente com a pesquisadora, mas também com os colegas e a professora. Sete cadernos apresentaram anotações de composições feitas em aulas; os cadernos de Beatriz, Dora, Bruno com as composições sobre as parlendas; o de Rosa, com arranjo para música trabalhada em aula; e, de Lara, Aline e Selena, com as letras das composições livres que fizeram no segundo semestre. Quando trabalharam suas “composições livres”, algumas crianças decidiram registrá-las no caderno para recordarem o que haviam combinado de uma aula para outra. E ainda, os cadernos de Selena, Beatriz e Rosa trazem registros de composições que elas fizeram em casa.

Muitas crianças contaram em entrevista que faziam suas músicas em casa, sozinhas ou com amigos, sem a mediação de adultos, como Tina que disse já ter feito uma música sobre profissões. Três dos cadernos apresentaram composições feitas fora aula de música. Selena colocou duas letras de músicas que compôs com um primo e amigos (que diz ser sua banda) e duas músicas que compôs sozinha durante o período da coleta de dados. Uma das músicas da sua banda foi trabalhada em aula, quando o grupo que participava, na atividade da composição livre, quis experimentar fazer um arranjo com piano e voz para *Hoje é Halloween*.

¹⁸³ Consideramos como composição as atividades nas quais os alunos possam experimentar, criar e nas quais tenham espaço para a tomada de decisões musicais (como também discutido por Beineke 2009; St. John 2006), envolvendo, assim, a criação de arranjos, pequenas ideias melódicas e rítmicas ou a musicalização de um texto.

Com a ajuda da professora as meninas fizeram um acompanhamento dissonante no piano que tocavam no refrão, para combinar com o tema *Halloween*. A turma demonstrou gostar da composição, durante reflexão na análise crítica Helena disse que tinha gostado muito da Aline ao piano. Outra composição de Selena, *Oh Yeah* foi sendo composta e compartilhada em duas das entrevistas que participou. Esta música ela fez “inspirada numa música do Big Time Rush¹⁸⁴”, que gosta muito. Assim ela queria que sua música tivesse a mesma melodia, ritmo e dinâmicas, mas com uma letra nova, uma letra sua, sobre amizade. Antes de começar a composição, ela separou uma lista de características que queria que sua música contemplasse (fig. 1)¹⁸⁵.

A música foi compartilhada em uma entrevista com ela e Aline, quando cantamos juntas, lendo no caderno a letra de Selena, ao som da música *Oh Yeah* que tocava no *YouTube*. Selena também fez a música *A senha é o amor*, segundo ela uma música de ‘improviso’ que depois foi anotada. Para Selena uma música de improviso é um tipo de música feita mais por crianças, individualmente, já que os adultos não são envergonhados para cantar em frente a outras pessoas. Ela contou que faz música de improviso quando começa a cantar o que dá vontade, e diz que se utiliza de ideias de outras músicas, ritmo ou melodia. Selena explicou que a combinação de ideias de outras músicas conhecidas faz nascer uma coisa nova, e, portanto, única. Ela explica que as crianças descobriram isso, que podem criar algo seu a partir do que conhecem, sem que isso seja uma cópia. Assim, Selena conta como é para ela compor, fazendo letras sobre temas que pensa e vive; relacionadas a amor, e amizade, construindo melodias a partir do que conhece e usando a composição como uma atividade de reflexão, que inclusive pode ajudá-la a lidar com seus problemas.

¹⁸⁴ *Big Time Rush* é uma série de TV estadunidense do canal Nickelodeon que conta a história de uma banda.

¹⁸⁵ Transcrição da figura 12: “Hip Hop/Pop; de amor; calma e depois agitada/ ‘aguitada’ e calma e ‘agitada’; sobre amizade; ritmo do Big Time Rush”.

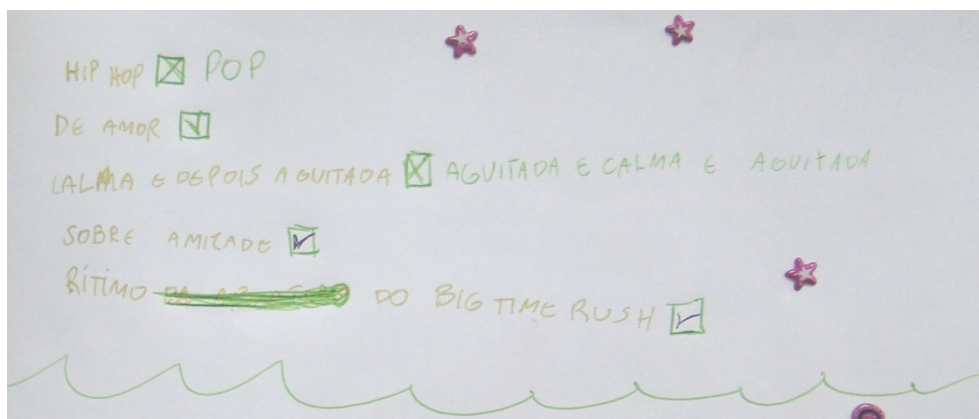


Figura 1: lista de características identificadas na música “Oh Yeah” que Selena (9 anos e 9 meses) queria que sua composição contemplasse.

Beatriz registrou no caderno sua música *O relógio*, que foi compartilhada com a turma, com voz e *temple block*. No momento de análise crítica esta foi uma das músicas mais elogiadas pelos colegas, apesar de Beatriz, assim como as outras meninas maiores ter exposto estar com vergonha de apresentar a sua composição e dito que não estava boa. Além desta, seu caderno apresentava a letra de outra música, *Brincar*, que tinha indicações de momentos com palmas, que não foi compartilhada na sala de aula durante as observações. Rosa registrou em seu caderno uma ópera que compôs e que foi compartilhada em entrevista em grupo, quando sua irmã Beatriz cantou para conhecermos, pois ela tinha vergonha. Explicando como fez sua composição, ela diz que a música “tem umas partes que eu inventei e algumas que eu já sei” (Rosa).

A ópera feita por Rosa é composta pelas sílabas, do, du, dá, rá e lá, que foram cantadas em arpejos por Beatriz, e, uma das frases ela cantava “figaro, figaro, figarooo”, o que pode indicar que Rosa tenha como referência a ária *Largo al factotum* da Ópera *O Barbeiro de Sevilha*¹⁸⁶, muito utilizada pela publicidade e por desenhos animados; e, talvez essas sejam as partes que ela diz já saber.

Além disso, na atividade de composição livre ela fez uma música instrumental no piano, *O piano não tem fim*, na qual alternava o indicador da mão direita e da mão esquerda, assim como a região grave e aguda tocando o teclado do instrumento. Rosa a tocou algumas vezes, e

¹⁸⁶ Ópera de Gioacchino Rossini de 1816, baseada em uma das peças da *Trilogia de Fígaro* do dramaturgo francês Pierre Augustin Caron de Beaumarchais.

embora a ideia principal de alternar os sons graves e agudos permanecesse, e ela utilizasse sua partitura, a música variava por não tocar exatamente as mesmas notas, como ela mesma percebeu e falou “ela não fica assim sempre igual”. A precisão não parecia ser uma preocupação, pois a ideia era a mesma e o importante era que composição era de sua autoria, o que parecia deixá-la contente.

Algumas composições individuais registradas pelas crianças nos cadernos não foram compartilhadas com os colegas ou com a pesquisadora. Nesses trabalhos, elas pareciam exercer sua *agência*, sentindo-se cada vez mais capazes de fazer suas músicas. Embora durante a pesquisa algumas composições não tenham sido apresentadas, elas carregam ideias de músicas que talvez sejam compartilhadas de outras formas, nos trabalhos de composição, na apreciação e análise crítica dos repertórios em aula e nas discussões e negociações em grupo.

Considerações finais

Fazendo paródias, recriações ou músicas próprias, as crianças reinventam e refletem sobre o mundo que as cerca, as experiências que vivem e o que pensam. Nesse sentido, os *Cadernos de Ideias de Música* pareceram tê-las incentivado a criar, lembrar, anotar e compartilhar as suas composições. Ideias de música são construídas, ampliadas e questionadas em sala de aula, em processos de negociação estabelecidos nas relações entre as crianças e também dos professores com as crianças.

Finalizando, argumenta-se que o trabalho criativo com composição em sala de aula deve ser entendido como processo dinâmico que envolve negociações entre as crianças e adultos, de maneira que os professores precisam compreender as ações dos alunos para que possam intervir adequadamente. Esse processo envolve a configuração de comunidades de prática musical que contribuem nos processos e produtos criativos. Na perspectiva da aprendizagem criativa, destaca-se a importância do conhecimento das ideias de música das crianças para que a educação musical possa interferir de forma relevante, ampliando e enriquecendo as suas experiências musicais.

Referências bibliográficas

- Beineke, V. (2009). *Processos intersubjetivos na composição musical de crianças: um estudo sobre a aprendizagem criativa*. Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Brito, M. T. A. de. (2007). *Por uma educação musical do pensamento: novas estratégias de comunicação*. Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Craft, A., Cremin, T. & Burnard, P. (Eds). (2008). *Creative learning 3-11: and how we document it*. London: Trentham Books Limited.
- Cremin, T., Craft, A. & Burnard, P. (2006). Pedagogy and Possibility thinking in the early years. *Journal of Thinking Skills and Creativity*, 1, 108-119.
- Griffin, S. M. (2009). Listening to children's music perspectives: in-and-out-of-school thoughts. *Research Studies in Music Education*, 31(2), 161-177.
- Jeffrey, B. & Woods, P. (2009). *Creative Learning in the Primary School*. London: Routledge.
- Kinney, L. & Wharton, P. (2009). *Tornando visível a aprendizagem das crianças*. *Educação Infantil em Reggio Emilia* (M. F. Lopes, Trad). Porto Alegre: Artmed.
- Laurence, F. (2010). Listening to children: voice, agency and ownership in school musicking. En Wrigth, Ruth (Ed.), *Sociology and Music Education* (243-262). London: Ashgate Publishing Company.

- Santos, F. C. dos. (2006). *A paisagem sonora, a criança e a cidade: exercícios de escuta e composição para uma ampliação de Idéias de Música*. Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas.
- Stake, R. E. (2011). *Pesquisa Qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. (K. Reis, Trad.). Porto Alegre: Penso.
- St. John, P. A. (2006). Finding and making meaning: young children as musical collaborators. *Psychology of Music*, 34(2), 238-261.
- Wiggins, J. (2011). When the music is theirs: scaffolding young songwriters. En Barrett, M. S. (Ed), *A cultural Psychology of Music Education* (83-113). Oxford University Press.
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de Caso: Planejamento e métodos*. Porto Alegre: Boockman.

Uso de rúbricas en la evaluación de instrumento principal. Estudio de caso en un programa profesional de estudios musicales

Juan Pablo Correa Ortega
Universidad Autónoma de Aguascalientes
juanpablo _correa@hotmail.com

Resumen

El presente trabajo analiza una estrategia de evaluación a través de rúbricas en la materia de instrumento principal de un programa de estudios superiores en música, a partir de los testimonios de docentes y estudiantes. El estudio corrobora y complementa los hallazgos de la literatura, enfatizando la utilidad pedagógica de este tipo de estrategias, no sólo para la estructuración de la retroalimentación, sino para planeación de la enseñanza; sugiere factores que podrían representar sesgos para la evaluación; y propone avenidas de investigación que exploren la relación entre la percepción de la formación inicial del docente y sus prácticas de evaluación actuales.

Palabras clave: evaluación, rúbricas, ejecución musical, instrumento principal.

Abstract

This paper analyses a principal study performance assessment case based on rubrics, in a tertiary education programme, by using staff and students testimonies. The study confirms and complements the literature, emphasizing the pedagogical use of the strategy, not only for feedback provision but also for teaching planning. It also suggests factors, which might bias the assessment. Finally, it points out further research to explore the relationship between teachers' perception of their initial professional training and their current assessment practices.

Keywords: assessment, rubrics, music performance, principal study.

Introducción y antecedentes

Si enseñamos a nuestros estudiantes a entender y dominar ‘los diferentes elementos de la música, para luego integrarlos en una forma artística coherente, [los maestros] también deberíamos evaluar estos elementos en la ejecución musical [de nuestros estudiantes] y emitir un juicio integrado.’ (Winter, 1993, p. 37)

El presente estudio pretende resaltar tres rasgos fundamentales de esta compleja tarea. El primero consiste en su insalvable subjetividad, debido a que la evaluación no es más que la medición de las impresiones del docente generadas a partir del estímulo de la ejecución (Radocy, 1986). El segundo es nuestro deber de asignar calificaciones que informen y acrediten los aprendizajes alcanzados por los alumnos, y les permitan entender su desempeño y lo que requieren para mejorarlo (Butler & McMunn, 2006). Y el tercero, nos remite a los principales propósitos de la evaluación: “(1) recolectar evidencias para informar las decisiones de enseñanza; y, (2) motivar a los estudiantes a continuar aprendiendo” (Stiggins, 2008).

Este triángulo de factores enfatiza la necesidad de diseñar estrategias que mejoren la validez y confiabilidad de nuestras evaluaciones. La estrategia de evaluación por rúbricas presentada en este estudio, responde a esta necesidad en tanto delimita elementos observables y medibles de la ejecución musical, y define sus niveles de desempeño. Esto la convierte en una herramienta que propicia la estructuración de la retroalimentación del desempeño de los estudiantes, y la planeación de metas y métodos para su mejora.

La estrategia de evaluación fue implementada en las cuatro academias que administran la educación en instrumento principal en un programa de educación profesional en música: piano, guitarra, cuerdas y alientos. La metodología de trabajo para el diseño de las rúbricas consistió en sesiones de reflexión y diálogo al interior de cada academia. Los docentes no recibieron capacitación técnica.

Después de dos años de implementación, la presente investigación plantea conocer las percepciones de docentes y alumnos sobre la estrategia, identificar su impacto en los procesos de

enseñanza y aprendizaje de instrumento principal, reconocer variaciones en la implementación y sus causas potenciales, y contribuir a la literatura.

Revisión de literatura

Las experiencias reportadas en la literatura, parten del supuesto de que un mayor grado de validez y confiabilidad puede ser logrado al establecer criterios claros que definan niveles de ejecución musical, los cuales, aunados a escalas de medición, puedan cuantificar el nivel de desempeño de un estudiante. (Boyle, 1992 en Stanley, Brooker & Gilbert, 2002)

El uso de escalas estandarizadas sobre diferentes aspectos de la ejecución musical, ligadas a escalas de medición tipo Likert se reportan en: ej., Abeles (1973) y Bergee (1993). Saunders & Holahan (1997) argumentaron que éstas no describen el nivel de desempeño, disminuyendo su validez y eficacia pedagógica. Así, proponen escalas de criterios específicos. Finalmente, ventajas análogas a las de estas últimas fueron descritas para las rúbricas; ej., Ciorba & Smith (2009) y Latimer *et al.* (2010).

El objetivo de esta revisión de literatura no es, sin embargo, hacer un análisis comparativo de estas estrategias; sino enfocarse en los factores que puedan influir su uso, y en el impacto de estas prácticas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es por esto que el modelo de McPherson & Thompson (1998) resulta pertinente. En éste, se plantea la interacción de factores involucrados en el proceso de evaluación de la ejecución musical. Factores contextuales, como: el propósito de la evaluación o el tipo de instrumento; factores musicales, como el tipo de repertorio o el desempeño de instrumentistas acompañantes; y, factores no musicales, susceptibles de convertirse en sesgo, como el orden de intervención de los intérpretes o su aspecto físico; se corresponden directa o indirectamente con los hallazgos de la investigación. Así mismo, algunas de las características del evaluador señaladas por McPherson juegan un papel importante en el presente estudio: la experiencia –particularmente la asociada a su etapa estudiantil y laboral-, la familiaridad con el intérprete (alumno), y la capacitación en el uso de instrumentos de evaluación.

La percepción del evaluador con respecto a la pertinencia de instrumentos basados en escalas o criterios es también mencionado en el modelo. La disyuntiva se centra en cómo alcanzar la validez y confiabilidad sin fracturar la integralidad del fenómeno de la ejecución musical. Ej., mientras Mills (1991) argumenta en favor de una evaluación holística que represente la realidad compleja de la ejecución musical, otros como Saunders & Holahan (1997) argumentan a favor de la validez y confiabilidad del uso de criterios específicos.

Otro elemento específico, que no ha sido ampliamente comentado, es el grado variable de subjetividad intrínseco de los diferentes prámetros de la ejecución musical evaluados. Radocy (1986, p. 26) toca tangencialmente este problema al admitir que ‘algunos criterios ofrecen un campo más amplio de acuerdo que otros.’ Éste es sugerido como una aportación del presente estudio a la discusión genral sobre la delimitación de aspectos a evaluar.

No obstante la profundidad y precisión de su modelo, McPherson & Thompson no abordan la experiencia del evaluador desde el punto de vista de su formación y experiencia profesional. Este aspecto será sugerido como una avenida de investigación.

Finalmente, los posibles usos pedagógicos de dichas prácticas evaluativas tampoco son incluidas en su modelo. Latimer *et al.* (2010, p. 179), encontraron que ‘evaluadores y directores de escuela [de un festival musical de educación media] perciben en el uso de rúbricas un mayor potencial pedagógico si se comparan con otras estrategias que no usaron rúbricas.’ La percepción y el uso de la rúbricas como herramientas para los procesos de enseñanza y aprendizaje es una idea fundamental para el presente trabajo.

Método

Después de realizar una revisión de literatura preliminar que señalara posibles rutas de análisis, el investigador realizó un grupo de enfoque por cada uno de los tres grupos generacionales de estudiantes que habían sido evaluados con esta estrategia. En diciembre del mismo año, se realizaron entrevistas semiestructuradas a los cuatro coordinadores de las academias

mencionadas, así como al jefe del departamento de música, y se revisaron las rúbricas que se habían usado desde el inicio de la implementación. Finalmente, se realizaron 6 entrevistas más, entre los profesores de las diferentes academias, con el fin de corroborar y profundizar en los resultados parciales arrojados en la primera etapa.

Hallazgos y discusión

Las rúbricas varían en aspectos y descriptores según la academia. Cada aspecto tiene una ponderación que puede cambiar de acuerdo al tipo de examen o al nivel. Se partió de la idea de que ‘cada instrumento requiere ser evaluado de manera diferente,’ (McPherson & Thompsom, 1998, p. 13) y esta estrategia de trabajo ha resultado conveniente, en opinión de todos los entrevistados. No obstante las diferencias, todas incluyen un punto destinado al trabajo en clase que evalúa únicamente el maestro titular. Éste aspecto se define como altamente subjetivo ya que ningún profesor demuestra claridad sobre sus descriptores y los testimonios señalan interferencia de las relaciones personales docente-estudiante. Sin embargo, su inclusión se propone como una aporte a la discusión sobre el uso de criterios.

Los testimonios indicaron que sólo dos de las academias continuaron realizando revisiones semestrales a sus rúbricas. Esto se pudo constatar en los documentos del archivo del departamento de música. La percepción de utilidad pedagógica de las rúbricas en estas dos academias fue alta. Por el contrario, de las otras dos, en una se encontró poco útil, y en la otra no hubo una opinión uniforme.

Sobre el proceso de diseño, los docentes reportaron dificultades al definir los aspectos, debido a su interrelación: ej., afinación y calidad sonora, o ritmo, articulación y limpieza. Esta interrelación, no en el diseño, pero en la aplicación, fue reportada por Latimer *et al.* (2010), quienes sugieren estudios relacionados a la pertinencia de aspectos específicos y su delimitación de acuerdo a las diferentes dimensiones de la ejecución musical.

En conexión con esto, se observó un cambio en la adición, fusión o substracción de aspectos, con respecto a las primeras rúbricas empleadas, así como la intención de agregar aspectos no contemplados hasta el momento. Ej., la fusión de limpieza, ritmo y control del pulso en alientos, la fusión de interpretación y memoria en guitarra, la inclusión del concepto de estilo dentro del aspecto interpretación –a pesar de que originalmente se acordó no incluirlo por su alta subjetividad intrínseca-, o la propuesta de incluir desenvolvimiento escénico. Estos hallazgos sugieren que la metodología empleada promueve la concientización de lo que están enseñando y/o lo que quisieran enseñar. No obstante, las fusiones descritas también pueden interpretarse como una falta de claridad, evidenciando la necesidad de sistemas que propicien una definición válida y confiable de ejecución de calidad, y guíen a estudiantes y profesores en su búsqueda.

Así mismo, se identificaron dos aspectos que presentan una alta subjetividad intrínseca y dificultad para delimitar sus descriptores: la calidad de sonido y la interpretación. Sobre el primero los docentes argumentaron que depende de tres factores: la escuela de formación, la obra y del concepto estilístico empleado. Además, consideran difícil evaluar el sonido de un instrumento diferente al de su especialidad y encontrar una terminología adecuada para sus descriptores. Sobre la interpretación, argumentaron a cerca de su evidente complejidad, y que se puede confundir con el estilo, caracterizado anteriormente como altamente subjetivo.

Sobre las variaciones en el uso de las rúbricas, se encontraron dos extremos: los docentes que las usan en la práctica, y los que no. Estas dos variaciones guardan relación con dos perfiles de docentes caracterizados: a) no siente haber recibido atención integral como estudiante, su maestro se centraba en cuestiones técnicas, nunca tuvo claridad sobre qué y cómo lo evaluaban, no recibía retroalimentación o era limitada, ha suplido estas carencias de manera autodidacta, y declara un interés en cubrir en su enseñanza las deficiencias de su formación; b) el perfil opuesto. El presente estudio no puede definir causas posibles de la variación observada en el uso de las rúbricas; sin embargo se halló que, los profesores con el perfil a) usan las rúbricas y las han encontrado útiles, no sólo para la evaluación y retroalimentación, sino para la planeación de su enseñanza. Por el contrario, los profesores del perfil b) no las usan, y continúan apegados a la definición de criterios personales y a una concepción holística de la evaluación. Sólo se encontró

una excepción de una maestra de perfil b) quien ha encontrado las rúbricas de utilidad, como los profesores a).

Con respecto a la calificación, todos coincidieron en que les era difícil seguir la rúbrica para asignar una nota, y, como sus estudiantes, no la consideran factor promotor del aprendizaje. Este hallazgo es identificado como un área oportunidad importante de la estrategia, en tanto representa un desconocimiento de uno de los rasgos fundamentales de la evaluación caracterizados en la introducción de esta ponencia.

Así mismo, en cuanto a los efectos de la capacitación para la evaluación con criterios (Winter, 1993), las dificultades generales descritas que experimentan los docentes pueden representar una consecuencia de la falta de capacitación sistemática. Un hallazgo revelador fue que ningún docente pudo definir rúbrica de manera integral. Sus definiciones demostraron una falta de reflexión profunda sobre el concepto.

Finalmente, en cuanto a la percepción de los estudiantes, la mayoría cree que esta estrategia es útil sólo para los docentes. No demuestran consciencia del efecto que, a juzgar por los testimonios de sus profesores, esta estrategia está teniendo en los procesos de enseñanza y aprendizaje. No obstante, los que reportaron un conocimiento más profundo de las rúbricas, coincidieron con ser alumnos de los profesores con el perfil a).

Por otro lado, los estudiantes revelaron preocupaciones a cerca de factores que corroboran o complementan el modelo de McPherson y Thompson. Se preguntan hasta qué punto las largas jornadas de evaluación afectan la percepción de los docentes. Advierten sobre el sesgo potencial al escuchar primero alumnos de semestres avanzados, capaces de ofrecer ejecuciones de mayor nivel, y luego los de semestre inferiores. Reportan haber experimentado detrimentos importantes en su ejecución a causa del desempeño del pianista acompañante, la cantidad y dificultad del repertorio, y las malas condiciones del instrumento. Y alertan sobre el efecto de los cambios en el sínodo dentro o entre sesiones de evaluación, cuestionando la confiabilidad de algunos instrumentos.

Conclusiones

En lo general, esta investigación verifica los retos de la evaluación de aprendizajes en ejecución musical: resalta su subjetividad, su impacto en los proceso de enseñanza y aprendizaje, y la necesidad de reconocer la función pedagógica de la calificación.

En lo particular, aporta a la literatura sobre los factores que condicionan este tipo de evaluaciones, señalando dificultades en la definición de aspectos; subjetividad notoria en la apreciación de sonido, interpretación y estilo; necesidad de incluir del aspecto desempeño en clase; y el efecto de: la duración de las sesiones de examen, las condiciones del instrumento, la ejecución del pianista acompañante, y la cantidad y dificultad del repertorio.

Así mismo, los hallazgos respaldan las conclusiones de estudios que señalan el uso de criterios específicos y rúbricas como herramientas idóneas para organizar y comunicar la retroalimentación, y añaden que, para un cierto perfil de docente, pueden ser además útiles en la planeación de su enseñanza.

La investigación no puede establecer relaciones causales entre los perfiles docentes caracterizados y las variaciones en el uso de las rúbricas, pero sirve como base para sugerir estudios sistemáticos que exploren relaciones entre la experiencia estudiantil del docente, su ideología y su práctica evaluativa actual.

La revisión de experiencias en el diseño y validación de rúbricas, estudios sobre la capacitación para la evaluación, y hallazgos como la el efecto de la variación del sínodo, sugieren que el caso investigado presenta áreas de acción importantes. Es probable que las dificultades que los docentes aún siguen experimentando en el diseño de rúbricas, y las inconsistencias que presenta la estrategia esté, en gran parte, relacionado con la falta de una capacitación técnica inicial y una subsiguiente reflexión y revisión continua.

Finalmente, la falta de consciencia de los estudiantes respecto al efecto en la enseñanza y aprendizaje reportado por sus profesores, es un signo que alerta sobre la brecha existente entre las

acciones pedagógicas del docente y la comprensión de las mismas por parte de los estudiantes. Mantener las reglas del juego ocultas para nuestros alumnos restringe su aprendizaje (Brown, 2004). Sólo la comunicación directa de nuestras creencias, acciones y propósitos como docentes pueden aminorar esta brecha.

Referencias bibliográficas

- Latimer, M., Bergee, M. & Cohen, M. (2010). Reliability and Perceived Pedagogical Utility of a Weighted Music Performance Assessment Rubric. *Journal of Research in Music Education* , 168-183.
- Ciorba, C., & Smith, N. (2009). Measurement of Instrumental and Vocal Undergraduate Performance Juries Using a Multidimensional Assessment Rubric. *Journal of Research in Music Education* , 5-15.
- Abeles, H. (1973). Development and Validation of a Clarinet Performance Adjudication Scale . *Journal of Research in Music Education* , 246-255.
- Bergee, M. (1993). A Comparison of Faculty, Peer, and Self-Evaluation of Applied Brass Jury . *Journal of Research in Music Education*, 19-27.
- Brown, S. (2004). Assessment for Learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 81-89.
- Butler, S. & McMunn, N. (2006). *A teacher's guide to classroom assessment. Understanding and using assessment to improve student learning*. San Francisco, CA.: Jossey-Bass Teacher.
- McPherson, G. & Thompson, W. (1998). Assessing Music Performance: Issues and Influences . *Research Studies in Music Education* , 12-24.

- Mills, J. (1991). Assessing Musical Performance Musically. *Educational Studies* , 173-181.
- Radocy, R. (1986). On Quantifying the Uncountable in Musical Behavior. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 22-31 .
- Saunders, C. & Holahan, J. (1997). Criteria-specific rating scales in the evaluation of high school instrumental performance . *Journal of Research in Music Education*, 259-272.
- Stanley, M., Brooker, R. & Gilbert, R. (2002). Examiner Perceptions of Using Criteria in Music Performance Assessment. *Research Studies in Music Education* , 46-56.
- Stiggins, R. (2008). *Assessment Manifesto. A call for the development of balanced assessment systems*. Portland, OR.: ETS.
- Winter, N. (1993). Music Performance Assessment: A Study of the Effects of Training and Experience on the Criteria Music Examiners. *International Journal of Music Education*, 34-39.

Pósters

A música na Pedagogia Freinet: subsídios para a reflexão e a prática em educação musical

Tamyra de Oliveira Ramos Moreira
Universidade de São Paulo
tamyra.moreira@usp.br

Resumo

Pretende-se com este projeto de pesquisa estudar conceitos pedagógicos desenvolvidos por Célestin Freinet em seu Movimento Escola Moderna, de maneira a observar suas possíveis implicações no campo do ensino musical. A pesquisa se inicia com um estudo das técnicas freinetianas e suas fundamentações. Em um segundo momento, busca-se traçar um panorama de propostas em educação musical nos séculos XX e XXI que apresentam, assim como em Freinet, foco nos processos criativos. Por fim, pretende-se estabelecer contato com práticas freinetianas em educação musical através de estágios e análise de documentos do ICEM – *Institut Cooperatif de l'École Moderne* – e de professores brasileiros.

A bibliografia utilizada na primeira etapa constituiu-se de fontes primárias e secundárias, tanto em relação à obra de Freinet, como autores que fundamentaram seu pensamento pedagógico, como Rousseau e Marx. A partir destas leituras, estabeleceram-se como objetos de estudo três conceitos freinetianos, a saber: *trabalho*, *expressão livre* e *tateamento experimental*. Para o panorama da criação em educação musical, os autores e educadores utilizados são Delalande (1982, 1984), Koellreutter (1997), Burnard (1999, 2000, 2001, 2008), entre outros. A bibliografia da última etapa é constituída por documentos feitos pelos próprios professores do Movimento.

A pesquisa está no terceiro semestre de desenvolvimento e apresenta resultados em dois artigos. No primeiro¹⁸⁷, estabeleceram-se relações entre os pensamentos de Freinet e Delalande e, no segundo¹⁸⁸, o *tateamento experimental* é apresentado como possibilidade para o ensino de música a partir da leitura de um dossiê feito por professores freinetianos em 1974.

Palavras-chave: Célestin Freinet, educação musical, criação, expressão livre, tateamento experimental.

¹⁸⁷ *Educação e Infância em F. Delalande e C. Freinet*. Apresentado em setembro de 2012 na I Jornada Acadêmica Discente do PPGMUS ECA/ USP. Disponível em http://www.pos.eca.usp.br/index.php?q=pt-br/ppgmus/jornada_discente/2012/5370/paper

¹⁸⁸ *A pedagogia Freinet e suas implicações na Educação Musical: O dossiê L'Educateur – Musique Libre de 1974*. Aguardando parecer para publicação.

Abstract

This research project is intended to study the pedagogical concepts developed by Célestin Freinet in the Modern School Movement, in order to observe their possible implications in the field of musical education. The research begins with a profound study of Freinet's techniques and their reasons. Secondly, it is drawn a panorama of some musical education proposals of the 20th and 21st centuries that focus on the creative processes, as in Freinet's. Lastly, it is intended to approach the theoretical discussion to frenteian practices in classroom through observation and through the analysis of ICEM's and Brazilian teachers documents.

The references in the first stage consist of primary and secondary sources, in Freinet's work and in the authors that base his pedagogical thought, such as Rousseau and Marx. From these readings, three concepts were established as objects of study: *work*, *free expression* and *enquire-based learning*. In the field of music education, the authors and educators are Delalande (1982, 1984), Koellreutter (1997), Burnard (1999, 2000, 2001, 2008) among others. The references of the last stage consist of documents made by the teachers of the Movement.

The research is in the third semester of development and presents results in two papers. In the first¹⁸⁹ one, relationships between Freinet's and Delalande's thoughts were established and, in the second¹⁹⁰, from the reading of a dossier made by teachers of the Freinet's Movement in 1974, the *enquire-based learning* is presented as a possibility for music education.

Key-words: Célestin Freinet, music education, creation, free expression, enquired-based learning.

¹⁸⁹ *Education and Childhood in F. Delalande and C. Freinet*. Presented in September 2012. Available in http://www.pos.eca.usp.br/index.php?q=pt-br/ppgmus/jornada_discente/2012/5370/paper

¹⁹⁰ *Freinet's Pedagogy and their implications in music education: the 1974 dossier L'Educateur – Musique Libre*. Waiting result for publication.

A transformação de concepções em educação musical através da análise de livros didáticos brasileiros

Ariane da Silva Escórcio Ribeiro
Universidade de São Paulo
ariane.escorcio@gmail.com

A pesquisa de iniciação científica visa catalogar e analisar livros didáticos de música direcionados ao ensino fundamental no Brasil, para compreender como conteúdos, repertório e interação com o livro refletem concepções de ensino, de música e de educação musical veiculadas em determinada época. Parte-se do pressuposto que a elaboração desses livros envolve concepções pedagógicas e recebe também interferência de questões políticas.

Tendo em vista a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394/96 e a lei 11.769 de 2008, que propõe mudanças para a área de artes, passando a considerar as diferentes especialidades, e não mais uma disciplina única (Educação Artística) e que estabelece a música como conteúdo obrigatório - entende-se que é necessário refletir sobre concepções que conduzem os procedimentos da educação musical dentro desse contexto.

É realizada pesquisa bibliográfica, de caráter qualitativo, com consulta à literatura específica para fundamentação teórica para compreender transformações na educação musical desde a sua implementação no ensino fundamental, utilizando como referência a análise da produção de livros didáticos de música.

Espera-se identificar possibilitar reflexões sobre práticas de ensino no contexto escolar, analisando a trajetória histórica da produção de livros didáticos, relacionando-os às tendências pedagógicas e musicais vigentes na época de sua produção.

Acredita-se que este trabalho pode contribuir para a compreensão da prática educativa no ensino musical em diferentes momentos históricos, pode permitir uma reflexão acerca da efetiva importância do livro didático e perceber o estado da arte para ampliar os meios de análise acerca da prática da educação musical.

Palavras-chave: educação musical, livros didáticos, práticas de ensino.

The changes in conceptions of music education by the analysis of brazilian textbooks

Ariane da Silva Escórcio Ribeiro
University of São Paulo
ariane.escorcio@gmail.com

This survey of undergraduate research aims to catalog and analyze textbooks directed at music school in Brazil to understand how content, repertoire and interaction with the book reflect conceptions of teaching, music and music education transmitted at one time. This is on the presupposition that the preparation of these books involves pedagogical concepts and also receives interference from political issues.

Given the Law of Guidelines and Bases of National Education no. 9.394/96 and Law no. 11.769/08, which proposes changes to the field of arts, starting to consider different specialties, and no longer a discipline (Arts Education) and establishing music as required content - it is understood that it is necessary to reflect on the conceptions that are leading procedures of music education in this context.

It is made by bibliographical and qualitative research, by consulting the theoretical specific literature for understanding changes in music education since its implementation in primary education, using as reference the analysis of the production of music textbooks.

It is expected to identify possible reflections on teaching practices in the school context, analyzing the historical trajectory of the production of textbooks, relating them to musical and pedagogical trends prevailing at the time of its production.

We believe that this work may contribute to the understanding of educational practice in the teaching of music in different historical moments, can allow a reflection on the effective importance of the textbook and understand the state of the art to increase ways of analysis on the practice of music education.

Keywords: music education, textbooks, teaching practices.

Atabaques, violas e boais: o jogo teatral na formação de cantores/atores

José Carlos Carneiro Cavalcante Filho
zecafilehomus@gmail.com

Simone Santos Sousa
simsousa@gmail.com

Francisco Alexandre Fontenele Domingues
alexandre_fontenele@yahoo.com.br

Manoel Messias Rodrigues Filho
mmessiasrf@hotmail.com

Antônio da Silva Chaves Neto
neto_chaves@hotmail.com

UFC-Sobral

Resumo

O Vocal UFC, um projeto de extensão vinculado ao Curso de Graduação em Educação Musical pela Universidade Federal do Ceará, em Sobral, Ceará, propõe uma investigação séria e profunda das várias possibilidades para o “coro cênico”, uma mescla de linguagens que envolve Artes Cênicas e Música. A partir deste objetivo, o grupo procurou ferramentas da linguagem teatral para enriquecer a experiência coral de modo que possa ser estabelecido um outro nível de comunicação entre coro e plateia para além da relação musical, considerando-se a presença do coro no palco. Tendo em vista que o grupo é formado principalmente por não-atores – pessoas sem qualquer experiência anterior em teatro – decidimos trabalhar com o jogo teatral como um instrumento inicial para a criação cênica do grupo. Dessa forma, embasamo-nos nas proposições de Viola Spolin e Augusto Boal e usamos seus exercícios para alcançar um melhor conhecimento do corpo dos cantores. Estes autores acreditam que o teatro pode ser feito por qualquer pessoa, sendo ator ou não. O resultado desse processo consistirá no espetáculo “Atabaques, violas e

bambus”, primeira montagem do grupo, inspirado em poemas de Paulo César Pinheiro, que está previsto para estrear em 2013. Palavras-chave: coral, jogos teatrais, canto cênico, formação.

Abstract

The Vocal UFC, an extension project bound to the Graduation Course in Music Education from Universidade Federal do Ceará, in Sobral, Ceará, proposes a serious and deep research of the different possibilities for the “scenic choir”, a combination of languages that involves Performing Arts and Music. From this aim, the group searched tools of the theatrical language to make meaningful the choral experience so that

another level of communication can be established between choir and audience beyond the musical relationship, considering the presence of the choir on stage. Whereas the group is made mostly of non-actors – people without any previous experience in theater – we decided to work with the theater game as an initial instrument for the scenic creation in the group. Therefore, we base our work on the propositions of Viola Spolin and Augusto Boal and use their exercises to achieve a better comprehension of the singers’ body. These authors believe that theater can be made by anyone, being actor or not. The result of this process will consist of the spectacle “Atabaques, violas e bambus”, the first one of the group, inspired by Paulo César Pinheiro’s poems and expected for beginning on 2013.

Keywords: choir, theater games, scenic choir, formation.

AudioFracciones: diseño, implementación y evaluación de un programa de ordenador para la educación matemática primaria chilena basado en una metáfora musical.

Tomás Thayer M.
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
tomasthayer@gmail.com

Jesús Tejada
Universidad de Valencia
jesus.tejada@uv.es

Randall Ledermann
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
randallomar@gmail.com

Rodrigo Cádiz.
Pontificia Universidad Católica de Chile
rcadiz@uc.cl

Patricio de la Cuadra
Pontificia Universidad Católica de Chile
pcuadra@uc.cl.

Mirko Petrovich
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
mirko.petrovich@gmail.com.

Resumen

El presente trabajo muestra los resultados parciales de una investigación en curso. Desde hace mucho tiempo, la música ha sido asociada a las matemáticas debido a sus componentes numéricos. El uso educativo de la música como metáfora para el abordaje de contenidos curriculares matemáticos es un campo que merece ser investigado dado que la música: 1) actúa como un andamiaje de aprendizaje; 2) ancla la información nueva recibida por el estudiante en el contexto sociocultural del aprendizaje; 3) podría ser parte de un conocimiento situado; y 4) proporciona a nueva forma de aprender matemáticas en las escuelas dado que ofrece al alumnado oportunidades para desarrollar sus propias representaciones

mentales. El objetivo de este trabajo ha sido el diseño, la creación y evaluación de un conjunto de módulos didácticos denominados Musi-Matemática Sonora Interactiva (MMSI) constituido por software y materiales impresos para el aprendizaje matemático a través del sonido y la música en la Ed. Primaria de Chile. Hemos adoptado una teoría cognitivista basada en el trabajo de Brousseau que se centra en el aprendizaje social y situado de las matemáticas. Se adoptaron tres fases para el desarrollo de MMSI: 1) compilación de metáforas que potencialmente podrían relacionar música y matemáticas y que constituyeron la base de prototipos no funcionales del software; 2) selección e implementación de los prototipos; 3) evaluación de alumnado y feedback. Para testear MMSI, se llevó a cabo una prueba de usabilidad en cuatro colegios públicos de diferente extracción socioeconómica en el área metropolitana de Santiago de Chile con 22 estudiantes (9-11 años). En la evaluación de MMSI intervinieron 4 diferentes colegios; ésta tuvo lugar en dos sesiones de 60 minutos cada una. Los datos recogidos muestran una excelente recepción por el alumnado y revelan una motivación positiva hacia el software; nuestra conclusión es que el uso del sonido y la música para el aprendizaje de las matemáticas merece una mayor atención por parte de los investigadores en los procesos y materiales educativos. La información mostrada en este trabajo se corresponde con uno de los módulos MMSI: AudioFracciones.

Palabras clave: aprendizaje matemático, metáforas musicales y sonoras, teoría de las situaciones didácticas.

Abstract

The present research is a work-on-progress whose first results are shown here. Since long time ago, Music has been associated to Mathematics because their numerical components. Educationally, using Music as a metaphor to approach basic curricular mathematical contents seems an interesting field that deserves some research given that music: 1) acts as scaffolding of learning; 2) anchors new information in the social and cultural context of learning; 3) could be part of situated knowledge; and 4) offers a new perspective for learning mathematics at schools, giving to pupils opportunities to develop their own mental representations. The aim of this research is to design, create and evaluate a set of didactic modules called Sound Interactive Mathematics (Musi-Matemática Sonora Interactiva, MMSI), a series of software and printed materials for mathematical learning thru Sound and Music in Chilean Primary Education. We have adopted a cognitivist theory based on the work of Brousseau that focuses on social and situated learning of mathematics. Three phases were adopted to develop MMSI: 1) gathering metaphors that could potentially link music and mathematics (proposals for a non-functional prototype); 2) selection and prototype implementation; 3) class evaluation and feedback. To test MMSI, a usability test has been

carried on four public schools of different socio-economical profile in Santiago de Chile with 22 students (9-11 years old). In the MMSI's assessment, four schools participated. Each of the two-sessions assessment was 60 minutes long. The analysis of data obtained from the students' assessment revealed a very important motivation and positive attitude towards this software, especially in the game-like modules. The use of music as metaphor seems a very interesting field of research on the teaching and learning Mathematics processes as observed in the pupils' work. Here is showed Audio Fraction, one of the modules developed in this research.

Keywords: learning Mathematics, music and sound metaphor, Theory of Didactic Situations.

Educação musical escolar: olhares para a humanização

Mariana Barbosa Ament
Universidade Federal de São Carlos
edmusical.ma@gmail.com

Resumo

Este trabalho é um projeto de pesquisa de Mestrado que está em andamento e busca investigar metodologias possíveis para o ensino de música na escola sob uma perspectiva de humanização. Autores da Educação Musical como, Carlos Kater, Maura Penna e Koellreutter assim como autores da área de Educação como, Paulo Freire, Ernani Maria Fiori, Henrique Dussel, entre outros, são apresentados como aportes teóricos da pesquisa. A metodologia se baseia em pesquisa-ação, na qual a pesquisadora vai à campo juntamente com colaboradores (graduandos em formação) a fim de ministrar oficinas de violão popular em uma escola estadual de um bairro periférico localizada em uma cidade do interior do Estado de São Paulo, no Brasil. Atualmente estamos com duas turmas de adolescentes de faixas etárias entre onze e treze anos de idade. A importância da música na escola talvez já tenha seu espaço garantido, mas agora devemos pensar o que será ensinado e com qual postura. Para tanto, tomamos uma postura na qual o olhar para os aspectos humanos e sociais encontram-se desde o planejamento das aulas, na atenção às atitudes dos alunos, no compartilhamento dos conteúdos musicais e até mesmo na comunicação com a escola. Acreditamos que o processo educativo deve ser realizado dialogicamente e construído na prática dos grupos, ações de respeito às culturas dos educandos e dos educadores e com o objetivo de utilizar a música para uma formação sensível e integral de crianças, adolescentes e jovens.

Palavras-chaves: Educação Musical Escolar, Processos Educativos, Humanização.

Abstract

This work is a project Master's research that is in progress and search to investigate possible methodologies for teaching music in school beneath a humanization perspective. Authors of

Music Education as Carlos Kater, Maura Penna and Koellreutter as well as authors in the field of education as Paulo Freire, Ernani Maria Fiori, Enrique Dussel, among others, it are presented as theoretical contributions of research. The methodology is based on action research, where the researcher goes to the field with employees (undergraduate training) in order to conduct workshops of popular guitar in a state school in a suburb located in a city in the state of São Paulo, Brazil. Currently we have two groups of adolescents of age range from eleven to thirteen years old. The importance of music in school maybe have already secured their space, but now we must think about what will be taught and what posture. Therefore, we take a stance in which to look at the human and social aspects are from the class planning, in the attention to the attitudes of students, in the sharing of music contents and even in communication with the school. We believe that the educational process must be conducted dialogically and constructed in the practice groups, actions of respect the cultures of learners and educators, with the goal to use music for a sensitive and integral formation of children, youth and adolescents.

Keywords: School Music Education, Educative Processes, Humanization.

El uso de los recursos tecnológicos digitales para el estudio y el aprendizaje de la guitarra eléctrica

Jeisson David Alves
Universidade Federal de São Carlos
jeisson.david@hotmail.com

La propuesta de esta investigación es presentar el uso de los **recursos tecnológicos digitales** para el **estudio** y el **aprendizaje** de la **guitarra eléctrica**. Cada vez más dispositivos electrónicos son utilizados en la educación, especialmente en el área de la música. Con miras a la expansión del universo **digital**, y su utilización en los nuevos procesos de **aprendizaje**, aprender a pensar críticamente, reflejar y evaluar las opciones disponibles es uno de los objetivos de esta investigación. La amplia variedad de contenido en formato **digital** a través de redes de Internet, y sitios especializados, facilita el acceso al **estudio** de la música y es cada vez más habitual en la vida cotidiana del estudiante de **guitarra eléctrica**. Actualmente hay muchas posibilidades para el **estudio aprendizaje** del instrumento en el mundo **digital**, tales como: lecciones de video, métodos de lectura, escritura, percepción, armonía, técnica, cancioneros, software y otros. Con todos estos **recursos tecnológicos** que tenemos a nuestra disposición, hay muchas alternativas para el **estudio** musical. Sin embargo, esta gran apertura para el acceso a contenidos presenta desafíos, con el peligro de perderse en la sobrecarga de la información. En este contexto, es necesario buscar los medios de **aprendizaje** utilizando **recursos tecnológicos** de una manera satisfactoria, de acuerdo a las necesidades de cada estudiante.

Palabras clave: recursos tecnológicos, digital, estudio, aprendizaje, guitarra eléctrica.

The purpose of this research is to study use of **digital technological resources** for the **learning** of the **electric guitar**. Nowadays, more and more electronic devices are used in education, especially within the music field. Given the constant expansion of the **digital** universe and its use in the new teaching and **learning** processes, it is fundamental to learn how to think critically, to reflect and judge the available options. The wide range of content in **digital** form, through Internet networks and its specialized websites, facilitates the access to music materials and is becoming increasingly common in everyday **electric guitar studies**. Currently there are many possibilities for the **learning** of the instrument available in the **digital** world, such as: video lessons, reading methods, writing, perception, harmony, technique, songbooks, software and many others. With all these **technological resources** that we have at our disposal, there are many alternatives for musical **study**. However, this great opening for access to contents presents challenges, with the danger of getting lost on information overload. In this context, it is necessary to seek ways of **learning** which use **technological resources** with positive outcomes, according to the needs of each student.

Keywords: technological resources, digital, study, learning, electric guitar.

Jovens e aprendizagem de música nas redes sociais virtuais

Silvia Regina de Camera Corrêa Bechara
Universidade Estadual Paulista
silvia.cbechara@gmail.com

Resumo

O presente projeto de pesquisa, que se insere na temática “novos meios de comunicação e educação musical”, propõe conhecer a relação que jovens estudantes brasileiros do ensino fundamental II e ensino médio estabelecem com a música através das redes sociais virtuais que utilizam. O foco de estudo está na identificação de quais são e como ocorrem os processos de aprendizagem musical envolvidos nessa relação. Segundo Salavuo (2005), houve um rápido crescimento das redes sociais, especialmente das comunidades online sobre música nos últimos anos, deixando o campo da educação musical “desavisado” sobre as mudanças nas práticas musicais cotidianas decorrentes desta transformação. Dentro dessas comunidades online, os usuários trocam informações e discutem sobre bandas, instrumentos, teoria musical, além de compartilhar gravações de músicas protegidas ou gravações de músicas próprias, as quais são passíveis de críticas e elogios, gerando discussões e também propiciando um ambiente para aprendizagem musical. Portanto, ao focalizar os processos de aprendizagem envolvidos nesta cibercultura musical, esta investigação pretende contribuir para a área de educação musical, possibilitando ao educador uma reflexão acerca do assunto, permitindo a elaboração de práticas pedagógicas que dialoguem com estas vivências dos estudantes inseridos nesta cibercultura. Por meio de uma pesquisa de campo baseada em recursos etnográficos virtuais e presenciais, os dados serão coletados via observação participante virtual, entrevistas, análise dos perfis dos estudantes nas redes sociais e um grupo de discussão virtual. A interpretação dos dados será fundamentada nos campos da ciberantropologia e etnomusicologia do ciberespaço.

Palavras-chave: juventude, aprendizagem de música, redes sociais virtuais, cibercultura musical

Abstract

This research project, which is related to the topic “new media and music education”, is aimed at finding out the relationship young Brazilian students in elementary and high school establish with music through the virtual social networks they use. The study focuses on identifying the musical learning processes involved in this relationship and how they take place. According to Salavuo (2005), in the last few years, social networks have grown rapidly, especially online communities about music, leaving the field of music education “unaware” of the changes in daily musical practices resulting from this transformation. In these online communities, users share information and discuss about bands, instruments, musical theory, in addition to sharing recordings of copyright-protected music and music they have composed, which are subject to criticism and compliments, generating discussions and also creating a musical learning environment. Therefore, by focusing on the learning processes involved in this musical cyberculture, this research intends to contribute to the music education field, making it possible for the educator to reflect on this issue, and fostering the creation of pedagogic practices that establish a dialogue with the experiences of the students who are part of this cyberculture. Through a field research based on online and offline ethnography resources, data will be gathered by means of virtual participant observation, interviews, analysis of the students’ social network profiles and a virtual discussion group. The interpretation of the data will be based on the fields of cyberanthropology and ethnomusicology of cyberspace.

Keywords: youth, music learning, virtual social networks, musical cyberculture

Music and capoeira: educational resources on the promotion of multiple intelligences

Brasilena Gottschall Pinto Trindade
Universidade Estadual de Feira de Santana
brasilenat@hotmail.com

Abstract

This article or poster aims to provide teaching resources (exploring the five senses) possible to be constructed and used by educators and students from primary school, on the teaching and learning of Music and Capoeira, treading the path of promoting the development of Multiple Intelligences (MI). Following this path, this poster aims to: a) Signal activities related to CLATEC Musical Approach (Construction activities of instruments, Literature, Assessment, Technical Creation and Performance) in parallel with the activities of Capoeira; b) Display the various educational resources of these two areas of knowledge in connection with the activities that can promote multiple intelligences. The authors (musical educator and physical educator) intend to answer one question: what are the educational resources possible to be constructed and used by educators and students from elementary school teaching music and capoeira, to the better promotion of multiple intelligences? This research was based on the following theoretical framework: the history and practice of Capoeira in Brazil (Burlamaqui, 1928; Decênio SON, 1997^a, 1997b; ABIB, 2009, CASTILHAS, 2012); laws guiding basic education (BRAZIL, 1990, 1996), and the application of multiple musical activities while teaching music (SWANWICK, 1997; TRINDADE, 2008; BRAZIL, 1998). Finally, also we rely on authors that research the multiple intelligences (Gardner, 1993, 1997, 2000, 2007, 2008) and their support in general education (ARMSTRONG, 1999; CAMPBELL, 2000; NOGUEIRA, 2001; SOARES, 2007). In conclusion, this study suggests that in order to promote a more coherent and purposeful development of Multiple Intelligences during classes of Capoeira and music to a group of students from primary school it is necessary that educators and students can build and use various teaching resources that promote the construction of both theoretical and practical knowledge, in a harmonious and intentional way.

Keywords: Capoeira, Capoeira in Education, Multiple Intelligences.

O corpo musical ou musicalizando o corpo: busca e construção de um campo de investigação e atuação

Simone Santos Sousa
Universidade Federal do Ceará
simsousa@gmail.com

Leonardo Borne
Universidade Federal do Ceará
leo@ufc.br

Resumo

Em fase inicial de realização, esta pesquisa procura compreender o papel do corpo na aprendizagem musical, mais especificamente os mecanismos dessa aprendizagem, inseridos em contextos de padrões artísticos, sonoros e culturais, pelos quais o corpo pode influenciar e ser influenciado. Além disso, buscamos verificar as relações do desenvolvimento da propriocepção com relação à musicalidade. Neste contexto, originaram-se trabalhos que buscam compreender a relação entre corpo e educação musical, no que diz respeito à atividade coral (SOUSA, 2011), à relação entre dança e a musicalidade (BORNE; TOMAZ, 2012) e ao ensino do canto (SENESE, 2013). Tais trabalhos consideram o corpo como peça chave no processo de construção do conhecimento no contexto do ensino-aprendizagem musical. Esta pesquisa parte dos seguintes questionamentos, surgidos a partir de leituras e experiências profissionais: qual a influência do corpo no processo de aprendizagem musical? Qual a influência da música no corpo e no processo de autoconhecimento do indivíduo? Que relações existem entre o conhecimento do próprio corpo e a musicalidade? A partir dessas perguntas geradoras e dos trabalhos já desenvolvidos, viemos constituindo uma área de pesquisa junto ao grupo Pesquisamus, com a qual pretendemos propor e estimular a prática da educação musical focada na necessidade do desenvolvimento de um senso musical integral no que diz respeito à utilização do corpo como um todo em seus procedimentos, além de entendê-lo como elemento essencial no processo de aprendizado, não apenas como um meio pelo qual se produz música, mas também como parte integrante desse fazer e aprender música.

Palavras-chave: corpo, musicalidade, educação musical.

Abstract

In an initial stage of constitution, this research aims to understand the role of the body in the musical learning. More specifically, we intend to comprehend this learning process mechanisms within the context of artistic, sound and cultural patterns which the body can influence and be influenced. Besides, we also seek to verify the relations that occur in the development of self-perception and musicality. In this context, some studies of our group arose pursuing the comprehension of the relation between body and music education, regarding to choir activities (SOUSA, 2011), dance and musicality (BORNE; TOMAZ, 2012) and sing teaching (SENESE, 2013). Those studies consider that the body has a key role in the knowledge process, within the musical teaching and learning context. This present paper presents the following questions, originated from the literature and our praxis: which are the body's influences in the musical learning process? What is the music influence into the body and in individual self-knowledge process? Which relations exist between body self-knowledge and musicality? From these questions and our work, we are setting a research field in the Pesquisamus research group, in which we intend to propone and motivate a musical education focused in the need of developing an integrated musical sense regarding to the body's use as a whole, besides to understand it as a essential factor in the learning process, not just as a way of what music is produced, but also as a integrant part of this make and learn music.

Keywords: body, musicality, music education.

Soliloquios canoros. Variables de análisis a los tres años

María Gabriela Mónaco
Universidad Nacional de La Plata
mariagmonaco@yahoo.com.ar

Resumen

Antecedentes

En la infancia temprana se distinguen dos tipos de vocalizaciones: el canto de canciones de la cultura y canciones espontáneas. En dichas edades el límite entre habla y canto es impreciso y las vocalizaciones siguen el contorno melódico. En un estudio previo con niños de tres años se diseñaron y validaron categorías en el canto de canciones pertenecientes al repertorio habitual de los niños, referidas a:

- Emisión vocal (Hablada contorneada, hablada con tendencia a subir o bajar de altura sin tonicidad, hablada con el menos cuatro alturas tónicas y contorneado con predominio de alturas tónicas)
- Estabilidad tonal (centro tonal ausente, centro tonal en dos de los cuatro segmentos melódicos, centro tonal que cambia por frase y centro tonal estable durante la canción completa con solamente algunas alturas fuera de tono)

Los resultados muestran que la mayoría de los niños cantaron con una emisión acotada al habla y sin un centro tonal.

Objetivo

Este estudio intenta aplicar las categorías descriptas en las vocalizaciones espontáneas de niños de estas edades (denominadas en musicología “soliloquios canoros”) y comprobar si, en las performance de canto espontáneo, se observan características similares.

Método

Se grabarán niños de tres años en el canto espontáneo. Se analizarán con las categorías establecidas para emisión vocal y estabilidad tonal. Se compararán los resultados entre el canto espontáneo y el de canciones del entorno cultural. Los registros vocales se están tomando en la actualidad.

Palabras clave: canto espontáneo, vocalizaciones infantiles, contorno melódico, soliloquios canoros.

Abstract

Background

In early childhood, two vocalization types are distinguished: learned songs from culture and spontaneous songs. At this age the boundary between speech and singing is blurred and the first vocal attempts follow the general contour of the target melody.

In a previous study with children aged three, song categories belonging to children's regular repertoire are designed and validated related to:

- Vocal emission (Contour spoken in a monotonic way, Contour spoken with a tendency to move the pitches up and down, Contour spoken with at least four tuning pitches and Contour with majority of tuning pitches)
- Tonal stability (Tonal centre absent, Tonal centre in at least two melodic segments of four, Tonal centre during the whole phrases independent of whether these centres were the same or not, Tonal stability during the whole song, the same tonality, with only a few sounds out of tune)

The results show that the majority of children sung in a speech-like emission and without a tonal center.

Aim

The aims of this study is to apply the described categories in the children's spontaneous vocalizations at this age (called "melodious soliloquies"), and check if, in spontaneous singing performance, similar characteristics are observed.

Method

Three-year-old children will be recorded in spontaneous singing. The established categories for vocal emission and tonal stability will be analyzed. The results between the spontaneous singing and sang categories belonging to culture will be compared. Vocal registers are being taken nowadays.

Keywords: spontaneous singing, children's vocalizations, melodic contour, melodious soliloquies.

Dinâmicas de aprendizagem musical no grupo de maracatu *Arrasta Ilha*: projeto de pesquisa

André Felipe Marcelino
Universidade do Estado de Santa Catarina
andrefm7@gmail.com

Viviane Beineke
Universidade do Estado de Santa Catarina
vivibk@gmail.com

Resumo

O presente trabalho apresenta o projeto de dissertação de mestrado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Música da UDESC. O objetivo da pesquisa é investigar as interações sociais estabelecidas nas dinâmicas de aprendizagem musical entre participantes do grupo de maracatu *Arrasta Ilha*, de Florianópolis-SC/Brasil. A fundamentação teórica está sendo construída a partir dos conceitos de *comunidade de prática* de Wenger (2008) e dos processos de aprendizagem musical informal discutidos por Green (2002). Tal referencial foi selecionado porque o grupo de maracatu *Arrasta Ilha* proporciona um espaço de aprendizagem e participação ativa, concentrando pessoas que compartilham interesses no que fazem e aprendem como fazê-lo ainda melhor à medida que interagem regularmente no grupo, tal como descrito por Wenger (2006). Green (2002) contribui na fundamentação, ao examinar as atitudes e valores das práticas de aprendizagem musical informal de músicos populares, analisando processos de aprendizagem que ocorrem entre pares, através da observação e imitação, tanto em encontros casuais como organizados. A metodologia, de abordagem qualitativa, inclui observações participantes iniciadas em janeiro de 2013, que contemplam ensaios semanais, apresentações e oficinas para iniciantes promovidas pelo grupo. A coleta de dados conta também com registros em vídeo, notas de campo, e entrevistas semiestruturadas. Os resultados da pesquisa pretendem contribuir com estudos sobre práticas de aprendizagem musical informal em grupos de percussão, discutindo a configuração de comunidades de prática musical enquanto espaços de aprendizagens significativas. O estudo pode também refletir sobre possibilidades que essas práticas de aprendizagem oferecem à educação musical em diferentes contextos.

Palavras-chave: comunidade de prática, aprendizagem musical informal, grupo de percussão, maracatu.

Abstract

This paper presents the project for a Masters dissertation in progress at the Post-Graduate Program in Music of UDESC. The objective of the research is to investigate the social interactions established in music learning dynamics among *Arrasta Ilha* maracatu group participants in Florianópolis-SC/Brazil. The theoretical framework is being built from the concepts of *community of practice* by Etienne Wenger (2008) and informal music learning processes discussed by Lucy Green (2002). This reference was selected because the *Arrasta Ilha* maracatu group provides a space for learning and active participation, concentrating people who share interests in what they do and learn how to make it even better as they interact regularly in the group, as described by Wenger (2006). Green (2002) contributes to the foundation when he examines the attitudes and values of informal music learning practices of popular musicians, analyzing the learning processes that occur between pairs, through observation and imitation, both in casual encounters and organized ones. The methodology with qualitative approach includes participant observations that began in January 2013, which include weekly rehearsals, performances and workshops for beginners promoted by the group. Data research also features video recordings, field notes, and semi-structured interviews. The research results are intended to contribute to studies of informal music learning practices in percussion groups, discussing the configuration of communities of musical practice as a space for meaningful learning. The study may also reflect the possibilities that these learning practices offer to music education in different contexts.

Keywords: community of practice, informal learning of music, percussion group, maracatu.

Talleres

Exploração sonora e jogos musicais

Ailen Rose Balog de Lima
Centro Universitário Adventista de São Paulo
ailen.lima@unasp.edu.br

Ellen de Albuquerque Boger Stencil
Universidade Estadual de Campinas / Centro Universitário Adventista de São Paulo
ellen.stencil@unasp.edu.br

Resumo

Esta proposta está baseada em experiências artísticas e exploração de materiais sonoros que buscam a fruição e decodificação da Arte. Como objetivo geral pretende-se contribuir para a organização e planejamento das aulas de música por meio de atividades práticas que motivem o professor para uma ressignificação do trabalho musical. De forma específica o workshop busca: promover a experiência estética em contato com o mundo interno e externo do aluno; estimular a audição, apreciação e expressão musical; enriquecer o repertório musical; permitir a troca de experiências e a socialização por meio de descobertas sonoras. O público alvo é para professores das séries iniciais e de musicalização. A metodologia será baseada no desenvolvimento da percepção, sensibilidade e criatividade, com ênfase no desenvolvimento psicomotor e cognitivo de cada faixa etária e na proposta triangular do conhecer, perceber e fazer música. Os conteúdos musicais serão abordados de forma rizomática, integrando as atividades de apreciação, execução e criação com ludicidade. Os elementos propostos são constituídos de: ritmo, melodia, forma, expressão, andamento e timbre. O material utilizado é original, mas está alicerçado nas ideias de Kodaly, Dalcroze, Willems, Orff, Schaffer e Swanwick. O tempo de duração é de uma hora e vinte minutos. Os recursos necessários são: espaço físico suficiente para movimentação e locomoção dos participantes; computador, data show e caixa de som. O número ideal de participantes é por volta de 30 pessoas, mas poderá ser adaptado de acordo com o tamanho da sala.

Palavras-chave: Musicalização, exploração sonora, formação de professores.

Abstract: This proposal is based on artistic experiences and the exploration of sound producing materials which search for the fruition and decodification of Art. For general objective it is sought a contribution for the organization and planning of music classes through practical activities which motivate the instructor for a resignification of the musical work. This workshop pretends specifically to: promote the aesthetic experience in contact with the internal and external world of the student; stimulate listening, appreciation and musical expression; enrich the musical repertory; allow the exchange of experiences and the socialization through sound discoveries. The target public is grade school and musicalization teachers. The methodology will be based on the development of perception, sensitivity, and creativity, with emphasis in the psychomotor and cognitive development of each age group and in the triangular proposal of know, perceive, and do music. The musical contents will be approached in a rhizomatic way, integrating the perception, performance, and creation activities with ludicity. The proposed elements are made up of: rhythm, melody, form, expression, tempo, and timbre. The material used is original, though it is fundamented in the ideas of Kodaly, Dalcroze, Willems, Orff, Schaffer, and Swanwick. The duration of this workshop is one hour and twenty minutes. The necessary resources are: physical space adequate for the participants to move; computer, video projector, and amplified speakers. The ideal number of participants is around 30 people, but it may be formatted accordingly to the size of the class.

Keywords: Musicalization, sound exploration, teachers' education.

Expresividad: música y movimiento

Claudio Merino Castro
Universidad de Chile
claudiomerinoc@gmail.com

Mónica Retamal Marchant
Universidad de Chile
musicamonicaretamal@gmail.com

Descripción general

Este taller es una actividad de carácter eminentemente práctico, focalizado en la expresión rítmico-corporal en la que se pretende desarrollar la conciencia de las direcciones y el espacio a través de la música y el cuerpo en movimiento expresivo. En nuestro diario vivir nos desplazamos en diferentes direcciones en relación al espacio, sin embargo, no tenemos clara conciencia de esa particular relación.

Este taller entonces, es un primer acercamiento a la vivencia práctica de esta relación en un contexto musical, en la que estarán presentes aspectos específicos como: pulso, acento, métrica y heterometrías; además de relaciones de disociación, asociación y coordinación corporal.

Finalmente, la conciencia de los aspectos corporales y espaciales, en la que la música se constituye como pilar fundamental, nos permitirá desarrollar una mayor expresividad y relación con nuestro mundo propio y el circundante.

Abstract

This workshop is a practical activity, focused on the body in rhythmic expression which aims to develop awareness of the directions and space through music and expressive body movement. In our daily lives we move in different directions in relation to space, however, we have no clear understanding of that particular relationship.

This workshop then, is a first approach to the practical experience of this relationship in a musical context, which will be on specific issues such as: beat, accent, meter, besides dissociation, association and coordination body schemes.

Finally, awareness of bodily and spatial aspects, in which the music is as a pillar, will allow us to develop a higher expressivity and relationship with our self and the surrounding world.

Palabras clave: Expresividad, Corporalidad, Movimiento, Música.

Objetivos Generales

- Desarrollar la capacidad expresiva y la conciencia del espacio a través de la experiencia corporal, de la música y sus elementos constitutivos.

Objetivos Específicos

- Facilitar la relación entre la expresión corporal y la musical.
- Facilitar la expresión corporal a través de la vivencia de aspectos propiamente musicales como: pulso, acento, métrica y heterometrías.
- Desarrollar la capacidad de disociación, asociación y coordinación corporal.
- Desarrollar la conciencia corporal, a través de las direcciones básicas y su práctica en relación al espacio.
- Desarrollar aspectos expresivos y de creatividad desde lo corporal.
- Motivar y estimular la creatividad y el juego.

Destinatarios: Profesores y estudiantes de música y otros.

Mínimo 10 y máximo 16 participantes

Metodología de trabajo

El presente taller es eminentemente práctico, cuyas actividades facilitan la experiencia corporal a través de la música como estímulo principal. Se realizarán desplazamientos en las diferentes direcciones y su relación con el espacio, como la construcción de esquemas rítmico-corporales; disociaciones y asociaciones, etc. Se utilizarán para la práctica de los elementos ya señalados, músicas improvisadas en diferentes estilos por el profesor responsable del taller, como también música grabada.

Tiempo total de duración: 2:00 horas cronológicas

Infraestructura requerida: Sala amplia sin sillas, piano, equipo de sonido.

Taller de juegos musicales

Fernando Cárdenas Mayorga

Universidad Católica Silva Henríquez - Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

fcardenas@ucsh.cl

Este taller tiene como objetivo general participar y comprender un tipo de juego musical y como desarrolla simultáneamente varias **habilidades musicales** en los niños. Esto se realiza a través de la utilización de un repertorio específico, del conocimiento del uso de elementos externos en los juegos (vasos, palitos), análisis de la **metodología** usada e identificación de las habilidades musicales específicas trabajadas (objetivos específicos). Este taller está destinado a profesores de educación musical. La metodología de trabajo será entonar canciones grupal e individualmente, y actividades con **movimiento** en círculos, uso de **ostinatos** rítmicos y melódicos. El tiempo total de duración será de dos sesiones de una hora aproximadamente.

Los recursos necesarios para esta actividad son una sala amplia y una pizarra. Cantidad de participantes aproximada es de máximo 30 y mínimo 5.

This workshop has the aims to participate and understand a type of music games and How it develops simultaneously several musical skills in the children. This is accomplished through the use of a specific repertoire, knowledge of the use of external elements in the games (glasses, sticks), analysis of the methodology used and the identification of the specific musical skills worked (specific objectives). This workshop is aimed to teachers of music education. The methodology will be the common and individual singing, movement in circles, and the use of rhythmic and melodic ostinatos. It will be two sessions of one hour each, approximately.

The resources required for this activity are a large room and a blackboard. Number of maximum participants is approximately 30 and at least 5

Plumas, garras, colmillos y jorobas. Los animales como inspiración en el aula de música

Susa Herrera Ruiz
Universidad de Vigo
herrera@uvigo.es

Palabras clave: ritmo, canciones, educación musical, coreografía.

Objetivos generales.

1. Transmitir la idea de considerar cualquier experiencia significativa de la vida cotidiana como posible inspiración para implementar en el aula de música.
2. Valorar la canción como fuente de conocimiento global, tanto musical como interdisciplinar.

Objetivos específicos.

1. Tomar conciencia de los parámetros musicales elementales.
2. Decidir los puntos de partida al abordar los procesos didácticos.
3. Mostrar el valor del cuerpo expresivo en el proceso de aprendizaje.
4. Valorar la pluralidad de estilos musicales desde edades tempranas.
5. Considerar la música como herramienta educativa pluridisciplinar.

Destinatari@s.

Profesorado de educación musical, de educación infantil y de educación primaria. Responsables de programas sociales y de gestión cultural.

Metodología de trabajo: Activa y participativa en todas y cada una de las propuestas.

Duración: Una hora y veinte minutos.

Recursos a utilizar.

1. Sillas dispuestas en forma de U, junto a tres de las paredes de la sala.
2. Un teclado (piano, clavinova, etc.)
3. Un reproductor de CD audio para poder escuchar la música con calidad.

Número máximo y mínimo de participantes: 40 / 15.

Keywords: rhythm, songs, music education, choreography.

General objectives.

1. To transmit the idea of considering any significant experience of everyday life as a possible inspiration for implementing in the music classroom.
2. To consider the song as a source of global, both musical and interdisciplinary knowledge.

Specific objectives.

1. To be aware of elementary musical parameters.
2. To decide the starting points in didactic decisions.
3. To show the value of the expressive body in the learning process.
4. To appreciate the plurality of musical styles from early ages.
5. To consider music as a multidisciplinary educational tool.

Participants: Music teachers of early childhood and primary education. Also, people involved in social programmes and cultural management.

Methodology: active and participative in all and each one of the proposals.

Duration: One hour and twenty minutes.

Needs:

1. One chair per person, arranged in U-shape, beside three of the walls of the classroom.
2. Any keyboard (piano or similar).
3. CD player.

Maximum and minimum number of participants: 40 / 15.

Taller de creación de repertorio escolar para primer ciclo básico

Santiago Cerda Contreras
Instituto Profesional Arcos, Colegio Marambio
santiagoenri@gmail.com

Resumen

Este taller de composición musical de repertorio infantil tiene como objetivos generales proporcionar los conocimientos necesarios para que el profesor de música pueda crear un repertorio adecuado para el primer ciclo básico. Abordar, a través de un repertorio de canciones didácticas, diferentes contenidos musicales o transversales. Generar la valoración de la canción didáctica infantil, como un medio para introducir al niño en la praxis musical.

De manera específica se busca potenciar la capacidad creadora de los docentes; producir un repertorio adecuado que desarrolle en el alumno, de forma práctica, los conceptos de pulso, tempo, compás, ritmo, altura, melodía, entre otras. El ideal de este taller son profesores y estudiantes de pedagogía en música que se encuentren desarrollando clases de educación musical dentro del primer ciclo de educación básica (mínimo 8 personas, máximo 20).

La metodología de trabajo será teórico-práctica. Se compartirán conceptos referentes a la cognición musical infantil y se les relacionará, principalmente, con dos métodos prácticos de enseñanza musical, Orff y Kodaly. De manera práctica se guiará la creación de cuatro canciones por participante y se supervisará la estructuración de arreglos musicales con este material.

Dentro de las actividades del taller, los alumnos participarán de la creación de cuatro canciones con melodía y texto original, basadas en las notas sol-mi, sol-mi-la, sol-mi-la-re y sol-mi-la-re-do; asignarán valores rítmicos a textos creados en el taller y de la tradición oral y estructurarán las canciones creadas en esta experiencia, en arreglos musicales sencillos, que incluirán introducción, melodía principal, interludios y coda. El tiempo total de duración será de una hora y veinte minutos.

Abstract

This workshop of child repertory musical composition had as general aims, to provide the knowledge necessary for the music teacher can create a suitable repertoire for the first four grades of primary school. To abord, through a repertoire of didactic songs, different musical and transverse contents. Generate appreciation of a didactic , as a means to introduce the child in musical praxis.

Specifically, it seeks to promote the creative potential of teachers, producing a suitable repertoire to develop in the student, in a practical way, the concepts of pulse, tempo, beat, rhythm, musical pitch, melody, and others. The ideal participant for this workshop are music teachers and student teachers in music that are developing music education classes within the first four grades of primary school (minimum 8 people, maximum 20).

The methodology of this workshop, will be theoretical and practical. Be discussed concepts of children's musical cognition and they will be connect, mainly, with two practical methods of music education: Orff and Kodaly. Practically, it will guide the creation of four songs per participant and will oversee the structuring of musical arrangements with this material.

Among the activities of the workshop, students will participate in the creation of four songs with melody and text, based on the notes sol-mi, sol-mi-la, sol-mi-la-re and sol-mi-la-re-do; will be assigned rhythmic values to texts created in the workshop and texts of oral tradition and this songs created on this experience will be structured in simple musical arrangements, which include introduction, main melody, interludes and coda. The total time will be one hour and twenty minutes.

Requerimientos técnicos

Pizarrón pautado

Piano

Data show

Explorando sons e criando música: balões de festa na aula de música

M^a Vânia Gizele Malagutti
Universidade Estadual de Maringá
vmalagutti@hotmail.com

Resumo

Este Workshop tem por objetivo geral apresentar aos participantes possibilidades de criação musical utilizando sonoridade dos balões de festa. Os balões de festa são uma fonte rica de possibilidades sonoras, proporcionando a exploração de timbres e execução de ritmos. Além disso, pode tornar o aprendizado musical divertido e criativo, ampliando o conceito de instrumento musical. O workshop é direcionado a um grupo de, no máximo, 25 professores ou estudantes de música, com duração de 1 hora e 30 minutos. Como objetivos específicos, pretende-se explorar os parâmetros do som utilizando balões, desenvolver uma composição musical com balões, discutir o conceito de instrumento musical e a viabilidade do uso de diferentes materiais nas aulas de música. O workshop terá início com a problematização sobre a ampliação do conceito de instrumento musical. Em seguida, será realizada a exploração sonora dos balões, inicialmente, direcionando para os parâmetros do som. Em seguida, será direcionada pelo professor uma improvisação musical com ritmos percutidos nos balões. Por fim, serão realizadas apreciações musicais de composições e arranjos que utilizam o balão de festa como instrumento musical. Para a realização do Workshop é necessário uma sala ampla, preferencialmente sem cadeiras e aparelho multimídia. Os balões serão levados pela professora responsável pelo workshop.

Palavras-chave: Educação Musical, instrumentos musicais, exploração sonora.

Abstract

This workshop aims to introduce participants to the general possibilities of creating music using sound of party balloons. The party balloons are a rich source of sonic possibilities, providing the exploration of timbres and rhythms running. Moreover, it can make learning music fun and

creative, expanding the concept of musical instrument. The workshop is directed to a group of no more than 25 teachers and music students, lasting 1 hour and 30 minutes. As specific objectives, we intend to explore the parameters of sound using balloons, develop a musical composition with balloons, discuss the concept of musical instrument and the feasibility of using different materials in music classes. The workshop will begin with the questioning about the expansion of the concept of musical instrument. Then there will be the exploration of sound balloons, initially targeting for the parameters of the sound. You will then be directed by Professor improvisation musical percussive rhythms with the balloons. Finally, assessments will be performed musical compositions and arrangements using the party balloon as a musical instrument. To conduct the workshop is required a large room, preferably without chairs and multimedia device. The balloons will be taken by the teacher responsible for the workshop.

Keywords: music education, musical instruments, exploration of sound.

Recursos expressivos e caminhos criativos na didática da flauta doce

Claudia Maradei Freixedas
Escola de Comunicações e Artes da USP
claudiafreixedas@hotmail.com

Descrição:

Objetivos Gerais

Esta oficina propõe-se a fazer com que os participantes vivenciem **práticas criativas** com a **flauta doce** e com uma didática instrumental que vá além da leitura e da técnica, que valorize a criação, a exploração sonora, a expressão, além de uma aproximação com o **repertório contemporâneo**.

Objetivos Específicos

Esta oficina pretende promover uma vivência com as possibilidades expressivas da flauta doce, de forma direta e ativa através de atividades lúdicas de exploração sonora com a flauta doce. A partir dos resultados sonoros obtidos realizar improvisações, composições, arranjos, além da prática de repertório contemporâneo e de técnicas estendidas.

Durante o curso haverá momentos de reflexão e discussões a partir dos elementos vivenciados, permitindo uma assimilação mais consciente e uma troca entre as experiências individuais e as atividades apresentadas.

General Objectives

This workshop proposition is to have the participants to experience **creative practices** with the **recorder** by applying an instrument didactic that surpasses the reading and the basic technique, the valorization of sounds and the expression and provide an approach to the **contemporary repertoire**

Specific Objectives

This workshop aims to promoting a deeper experience with the innumerable expressive recorder possibilities through a direct and active playing in relation to the recorder sounds exploration. The sound outcome will ensure improvisations, compositions, arrangements, the practice of the contemporary repertoire and the extended techniques.

The course foresees an interval for discussions on the elements experienced by participants, so that a more conscious assimilation is attained out of the individual experiences and activities exchanged.

Público alvo: Professores de Educação Musical e estudantes de música que tenham interesse em didática instrumental.

Metodologia:

Atualmente o ensino da flauta doce está presente em escolas de música, conservatórios, escolas regulares públicas e particulares, universidades, além de projetos não-governamentais. De forma geral vem sendo utilizada como uma ferramenta na iniciação musical, por apresentar uma técnica simples no início do aprendizado, além de ter um baixo custo, podendo atingir um grande público, despertar um maior interesse nos alunos iniciantes e possibilitar a interação social.

No entanto, apesar de existirem inúmeras composições contemporâneas para o instrumento, poucos métodos abordam esse repertório, a grafia analógica ou mesmo as técnicas estendidas.¹⁹¹ Em sua maioria, objetivam a leitura e a técnica de execução, em detrimento da criatividade, raramente incluem atividades de improvisação e exploração sonora, além de apresentar um repertório bastante tradicional: canções infantis, populares, música antiga, numa ordem progressiva de dificuldade técnica.

¹⁹¹ Técnica estendida é um termo usado para novas maneiras de tocar o instrumento, buscando obter novas sonoridades.

Por essa razão, entende-se que a proposição de práticas pedagógicas diferenciadas que venham ampliar as metodologias já existentes pode contribuir para uma aproximação com o repertório contemporâneo e para uma aprendizagem que vá além da leitura e da técnica, que valorize a criação, a exploração, a expressão e o desenvolvimento integral dos educandos, possa ser de grande valia para o ensino desse instrumento em todos os âmbitos educacionais.

Tomando-se como base alguns métodos que tratam de propostas que introduzem a escrita analógica/contemporânea, incentivam a exploração sonora, propõem algumas atividades de improvisação e composição, destacam-se: Zimmermann (1994); Heyens e Engel (1998); Weiland, Sasse e Weichselbaum (2008); Prosser (1995); Engel, Heynes, Hünteler, Linde (1990) e alguns trabalhos acadêmicos que trazem uma reflexão e abordagens de uma pedagogia aberta destacam-se os seguintes: Cuervo (2008); Beineke (1997); Borges (1993); Barros (2010); Araújo (2003) e Nóbrega (2012).

Breve enumeração de ações projetadas:

1. Explorar sons com flauta e desmontada; criar histórias sonorizadas coletivas; Improvisar com regência; criação de uma composição coletiva usando os sons explorados e elaboração de uma partitura com fitas, botões, etc.
2. Ouvir gravações de sons de pássaros/tentar imitar/composição em grupo.
3. Experimentar algumas sonoridades não convencionais com flauta montada.
4. Conhecer algumas notações mais usuais e técnicas estendidas, através de jogos de leitura; Ouvir gravações de músicas contemporâneas para flauta doce e reconhecer algumas das técnicas estendidas.
5. Improvisar, criar paisagens sonoras, usando todos os recursos abordados: flauta montada e desmontada, sons convencionais e técnicas estendidas.

Tempo de duração: 1 hora e vinte minutos

Quantidade de participantes: Mínimo:15 Máximo:30

Ficha Técnica:

Computador com leitor de CD e Power Point e Projetor de Data Show.

Um espaço amplo, com cadeiras dispostas em semicírculo.

Cada participante deverá ter 1 flauta doce (podendo ser soprano, contralto, tenor , baixo ou sopranino)

Referências bibliográficas

Araújo, R. V. de. (2003). *O ensino da flauta doce na prática de estágio do curso de música da UEL*. Monografia de Especialização em Metodologia da Ação Docente, Universidade Estadual de Londrina.

Barros, D. C. (2010). *A flauta doce no século XX: O exemplo do Brasil*. Recife: Ed. Universitária da UFPE.

Beineke, V. (1997). A educação musical e a aula de instrumento: uma visão crítica sobre o ensino da flauta doce. *Expressão, Revista do Centro de Artes e Letras da UFSM*, Ano 1, 1/2, 25-32.

Borges, T. V. (1993). *Rondó uma Forma de Educação Instrumental: A iniciação ao instrumento musical*. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual Paulista, São Paulo.

Cuervo, L. (2008). *Música Contemporânea para Flauta Doce: um diálogo entre educação musical, composição e interpretação*. XVIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (ANPPOM). Salvador.

- Engel, G., Heynes, G., Hünteler, K. & Linde, H-M. (1990). *Spiel und Spas mit der Blockflöte, Schule für die sopranblockflöte*”, Band 1. Schott`s Söhne, Mainz.
- Engel, G. & Heynes, G. (1998). *Spiel und Spas mit der Blockflöte, Schule für die altblockflöte*”, Band 1. Schott`s Söhne, Mainz.
- Hauwe, W. van. (1984). *The Modern Recorder Player*. London: SCHOTT Music Ltd.
- Nóbrega, J. L. (2012). *Música Contemporânea: Aprendizagem Das Técnicas Estendidas Da Flauta Doce*. Monografia apresentada ao curso de Graduação em Música, do Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia.
- Paoliello, N. de O. (2007). *A Flauta Doce e sua Dupla Função como Instrumento Artístico e de Iniciação Musical*. 43 f. Monografia Licenciatura Plena em Educação Artística – Habilitação em Música, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Prosser, E S. (1995). *Vem comigo tocar flauta doce!: manual para flauta doce soprano*. Vol 1. Brasília: Musimed Editora.
- Stichting Blokfluit. *Catalogue of Contemporary Blockflute Music*. Disponível em <http://www.blokfluit.org/>
- Weiland, R., Sasse, Â. & Weichselbaum, A. (2008). *Sonoridades Brasileiras: método para flauta soprano*. Curitiba: DeArtes – UFPR.
- Zimmermann, M. (1994). *Die Altblockflöte – spielen-lernen-muzieren – Band 1*. München: G. RICORDI e Co.

