



Actas 9^a Conferencia Latinoamericana y 2^a Panamericana de la Sociedad Internacional de Educación Musical, ISME

03 al 06 de Septiembre de 2013, Santiago, Chile



Facultad de Artes, Universidad de Chile

Abril 2014

Auspiciadores



FACULTAD DE ARTES
UNIVERSIDAD DE CHILE



PROYECTO EDUCACIÓN
PROFESORES PARA CHILE



Patrocinadores



Escuela de Postgrado
Facultad de Artes
Universidad de Chile



Comité Organizador

Autoridades ISME

Margaret Barret (Past President ISME), Graham Welch (Board member ISME), Ana Lucía Frega (HLM ISME), Sergio Figueiredo (Board member, co - chair commission research ISME).

Comité ejecutivo

Carlos Poblete Lagos, Víctor Rondón Sepúlveda, Ana Lucía Frega, Sergio Figueiredo, Ana Teresa Sepúlveda Cofré.

Comité científico

Cristián Guerra Rojas, Oscar Pino Moreno, Carlos Poblete Lagos, Víctor Rondón Sepúlveda, Nicolás Mascarián Díaz, Carlos Retamal Dávila.

Tesorero

Jorge Morán Ábaca.

Gestión, comunicaciones y apoyo logístico

Mónica Retamal Marchant, Cristina Gallegos Neira, María Concepción Díaz Varela, Rodrigo García del Campo, Marcela Oyanedel, Paulina Zamora.

Edición General Actas Conferencia

Carlos Poblete Lagos, con la colaboración de Angie Albornoz Álvarez y Carolina Díaz Rojas, en la compaginación y corrección editorial de los textos.

Especiales agradecimientos a

National Association of Music Merchants, NAMM

ISME International Office

Decanato Facultad de Artes, Universidad de Chile

Dirección Departamento de Música, Facultad de Artes, Universidad de Chile

Dirección Económica y Administrativa, Facultad de Artes, Universidad de Chile

Prorectoría Universidad de Chile, proyecto Educación

Dirección, cuerpo académico, estudiantes Escuela de Música Universidad de Talca

Dirección, cuerpo académico, estudiantes Facultad de Artes, Universidad Academia de Humanismo Cristiano

Dirección de Postgrado, Facultad de Artes, Universidad de Chile

Dirección de Comunicaciones, Facultad de Artes, Universidad de Chile

Dirección y cuerpo de funcionarios, Teatro Nacional Chileno

Académicos y estudiantes Área de Teoría de la Música, DEMUS, Facultad de Artes, Universidad de Chile

Conferencistas y académicos invitados: sras. y sres. Ana Lucía Frega, Liane Hentschke, Susan O'Neill, Patricia González Moreno, Luciana del Ben, Cecilia Jorquera, Ana María Mondolo; Sergio Figueiredo, Patrick Schmidt, Luis Ochoa Revoredo, Carlos Sánchez Cunill, Freddy Chávez Cancino, Carlos Miró.

Cuerpo de profesores, funcionarios y auxiliares, Instituto Artístico de Estudios Secundarios, ISUCH

Auxiliares Facultad de Artes (sede Compañía), Sras. y Sres. Yolanda Galaz, Jacqueline Sanhueza, Julio Orellana, Hugo Hernández, Héctor Peña, Luis Peña, Rodrigo Vergara

Secretarías y personal administrativo Facultad de Artes, Universidad de Chile

Notas a la edición de las Actas

La presente selección de textos corresponde a los trabajos presentados y seleccionados para participar en la 9ª Conferencia Regional Latino-americana y 2ª Panamericana de la Sociedad Internacional de Educación Musical, en calidad de exposición de comunicaciones orales, presentación de póster y talleres. Dichos trabajos, escritos en modalidad de artículo completo para las comunicaciones orales, en modalidad de abstract para los póster, y como descripción de actividades para los talleres, corresponden a aquellos que fueron seleccionados por el Comité Científico, según lo dispuesto en la convocatoria y las normas de presentación de trabajos.

La respuesta a dicha convocatoria superó ampliamente nuestras expectativas de recepción de trabajos, llegando a conformar un corpus amplio y diverso, tanto en lo que refiere a las temáticas y problemas abordados, enfoques y métodos utilizados, nivel y proveniencia disciplinar de los autores: desde el estudio etnográfico de las prácticas de aula, hasta el análisis de las bases epistemológicas de la enseñanza musical; desde el relato cualitativo de experiencias de enseñanza musical, hasta la presentación de modelos acabados de análisis cuantitativo; desde los estudios que vinculan la educación musical con la filosofía, la etnomusicología, hasta llegar a los estudios que abordan problemas de investigación de orden psicométrico y neurocientífico.

Tal volumen y variedad de trabajos constituyó un desafío editorial importante, pues en la práctica significó buscar formas para homogeneizar elementos formales, sin impactar en el contenido de los trabajos. Por esta razón, hemos tomado tres decisiones editoriales que cruzan toda la presente publicación:

1. Homologar las citas bibliográficas, bajo el título de "Referencias bibliográficas".
2. Organizar dichas referencias de acuerdo al formato APA 6ª edición¹.
3. Mantener el contenido de las referencias de acuerdo como fueron presentadas por los autores.

Junto a lo anterior, la inclusión de los abstract, la homologación de sus términos ("resumen", "resumo", "abstract"; "palabras clave", "palabras-chave", "keywords", etc.) y del uso del formato de escritura (**bold**, *Italic*, underline), títulos y subtítulos, tabulaciones y espacios, nos ha permitido contar con una edición capaz de cuidar un principio organizador mínimo para todos los textos, y que a la vez no impacta en el contenido de los trabajos presentados.

Carlos Poblete Lagos,

Santiago de Chile

¹ Disponible en el sitio de internet de la American Psychological Association, <http://www.apastyle.org>

Notes to Proceedings, 9th Latin American and 2nd Pan American Conferences of Music Education, ISME Chile 2013

The selection of texts corresponds to selected works for the 9th Latin American and 2nd Pan American Regional Conference ISME, considering papers, poster and workshops. This works, written like a full article for papers, and abstract for the poster and workshops, correspond to those that were selected by the Scientific Committee, as provided in the notice and standards for submission of papers.

The response to the call of works far exceeded our expectations for submissions, coming to form a large and diverse corpus, both as regards the themes and problems addressed, approaches and methods, level and disciplinary origin of the authors: from the ethnographic study of classroom practices, until the analysis of the epistemological foundations of musical education; from the qualitative description of the experiences of teaching and learning music, until application of sophisticated models of quantitative analysis; from studies that linking music education with philosophy and Ethnomusicology, reaching studies addressing psychometric and neuroscientific subjects research.

Such volume and variety of work constituted our biggest publishing challenge, because in practice, imply to seek ways to unify formal elements without impacting the content of the works. For this reason, we have taken three criteria, which are crossing all editorial decisions this publication.

1. Standardize all citations under the heading "References".
2. Arrange these references according to APA 6th edition format².
3. Keeping the contents of references according as was presented by the authors themselves.

Besides the above, the inclusion of the abstract before (and also) the full text, the setting of his related terms using a same word list ("abstract", "resumen", "resumo"; "key words", "palavras-chave", "palabras clave") and the orderly use of the formatting tools (**Bold**, *Italic*, Underline), titles and subtitles, tabs and spaces, has allowed us to have an edition able to take care a organizing principle for all works, with a minimal impact on the content of the works presented.

Carlos Poblete Lagos

Santiago, Chile

² Available in the American Psychological Association website, <http://www.apastyle.org>

Comunicaciones orales

A contribuição da teoria de aprendizagem musical de Edwin Gordon para uma melhor compreensão do papel da memória na educação musical

Larissa Padula Ribeiro da Fonseca
Universidade Federal da Bahia
lalapadula@hotmail.com

Resumo

O presente artigo visou apresentar contribuições da teoria de aprendizagem de Edwin Gordon para um melhor entendimento do papel da memória na compreensão e assimilação da música pelo indivíduo no contexto da educação musical. Foram apresentados sucintamente estudos relacionados ao sistema de memória humana e algumas concepções da teoria de aprendizagem de Gordon, além de pesquisas e referencial na área da psicologia cognitiva e cognição musical para assim refletir sobre suas relações no processo de aprendizagem e funcionamento da memória. A partir do estudo realizado pode-se inferir que o funcionamento da memória está para a aprendizagem, do mesmo modo como a aprendizagem está para o funcionamento da mesma.

Palavras-chave: Edwin Gordon, memória musical, educação musical.

Abstract

The aim of the present paper aims towards presenting the contributions of Edwin Gordon's learning theory to a better comprehension of memory's role on understanding and assimilating music, as an important process concerning the individual in music education. The article briefly presents both studies related to the human memory system, as some conceptions of Gordon's learning theory. Additionally, it demonstrates research and references in the field of cognitive psychology and music cognition in order to reflect on their relationship in the process of learning and memory function. The present study enables the deduction that memory operation and the learning operation influence one each other reciprocally.

Keywords: Edwin Gordon, musical memory, music education.

Para a educação em geral a memória é mais do que uma figurante, é uma das personagens principais, pois sem o funcionamento da memória não há retenção daquilo que foi ensinado, o que comprometeria seriamente o aprendizado. Para a Educação Musical então a memória alia-se ao fato da música ser uma arte temporal e necessitar do constante funcionamento dos múltiplos sistemas da memórias humanas para sua realização. Sem o pensamento e a memória não há como existir experiência musical, pois estes são os fundamentos da expectativa e do entendimento musical (MEYER, 1956).

Uma das mais antigas divisões da memória humana reside na distinção entre memória sensorial, memória de curto prazo e memória de longo prazo, a qual advém do modelo de multiarmazenamento proposto por Atkinson e Shiffrin (1968, apud STERNBERG, 2008). Este modelo sugere um determinado armazenamento, existente em um estágio específico do processamento da informação, representado para cada tipo de memória. Ainda dentro dos modelos proposto surgiram diferentes classificações e tipos de memória. Baddeley e Hitch (1974, apud STERNBERG, 2008), modificaram a concepção da memória de curta duração, ao sugerir o modelo de memória de trabalho (*working memory*), no qual a informação é temporariamente armazenada durante a execução de determinadas operações mentais, podendo ser classificada, organizada e relacionada com outra informação que já se encontra retida na memória. Muitas pesquisas na área sugerem que os diferentes elementos do modelo da memória de trabalho contribuem na explicação de tarefas cognitivas que incluem um sistema de manipulação temporária da informação, tais como a música.

A primeira distinção relacionada à memória de longo prazo foi proposta por Tulving (1972; 1985 apud STENBERG, 2008) e inclui os sistemas de memória semântica, memória episódica e memória procedimental. Estes três sistemas de memória são caracterizados por níveis distintos e hierárquicos de consciência: a memória procedimental fornece a consciência que possibilita reagir a estímulos internos e externos; a memória semântica é caracterizada pela consciência do mundo externo e interno dos fatos; e a memória episódica fornece a consciência responsável pelo auto-conhecimento e auto-consciência dos eventos. Cohen e Squire (1980, apud STERNBERG, 2008) ainda propuseram o conceito de memória declarativa e não declarativa. A memória declarativa inclui ambos os conhecimentos, semântico e episódico, propostos por

Tulving (1972 apud STERNBERG, 2008), e é definida como uma memória consciente. A memória considerada não declarativa foi definida como uma memória inconsciente, similar à memória procedimental de Tulving (1985) e corresponde ao “saber como”. Outros termos como memória implícita e explícita, também foram definidos posteriormente por Graf e Schacter, em 1985 e Schacter, em 1987 (STERNBERG, 2008). Assim são considerados três grandes sistemas de memória que integram a maior parte dos modelos teóricos: a memória sensorial, sendo esta diretamente ligada a percepção; a memória de curto prazo, que sofre modificações em seu conceito a partir do modelo de memória de trabalho; e a memória de longo prazo, que foi ainda dividida em memória declarativa ou explícita e não declarativa ou implícita (procedimental)

De acordo com Ilari (2002), os conceitos de memória de curto e de longo prazo são bastante presentes e fundamentais para vários aspectos do fazer musical, incluindo a educação musical, a preservação cultural, e o desenvolvimento da preferência e gosto musicais. Higuchi (2005) lembra que no meio musical, é bem difundida a existência de memórias distintas como memória digital, visual, auditiva e analítica, porém as suas características são descritas de uma maneira pouco específica, não permitindo a apreensão de como elas são processadas. Portanto os dados obtidos através de pesquisas cognitivas e neurocientíficas trouxeram muitos esclarecimentos para o aprendizado musical, uma vez que a descrição pormenorizada das memórias consciente e inconsciente proporcionou compreender melhor também o processo de memorização. Entretanto, também pode-se perceber um processo inverso, no qual estudos na área da pedagogia musical podem também contribuir para um melhor entendimento do papel da memória na compreensão e assimilação da música pelo indivíduo. Um exemplo encontra-se nos estudos desenvolvidos por Edwin Gordon.

Edwin Gordon (1997) apresenta uma teoria de aprendizagem musical, na qual intenta explicar como a aprendizagem ocorre quando o sujeito de fato aprende música. Para isso ele introduz o conceito de audiação³ e procura analisá-lo, assim como a aptidão musical e suas relações com o desempenho no fazer musical. A audiação ocorre quando o indivíduo assimila e compreende em sua mente a música que ouve ou ouviu no passado. Para Gordon, a audiação

³ *Audiation*, termo original em inglês, corresponde a um processo cognitivo que refere-se à compreensão e audição interna da música na ausência física do som.

pode acontecer enquanto se escuta, relembra, executa, lê, escreve, compõe, improvisa, interpreta. Ele diferencia a audição da percepção musical através de um fator temporal. Pois, em sua concepção, a percepção ocorre simultânea e/ou imediata ao estímulo sonoro, ao passo que, a audição, pode ocorrer tanto no exato momento do estímulo sonoro, quanto posterior a este. Para o autor a audição é a base da aptidão musical, e conseqüentemente do desempenho musical, sendo desse modo o fundamento de sua teoria de aprendizagem musical. Na concepção de Gordon, a compreensão musical, que se obtém através da audição, é fundamental e serve de base para a apreciação musical

O autor também preocupa-se em estabelecer uma diferença entre audição e imagem musical, salientando que, diferente da imagem musical, a qual sugere apenas uma imagem figurativa da representação sonora, a audição requer um comprometimento mais aprofundado, uma assimilação e compreensão do som musical em si. Segundo Gordon, o som só se converte em música quando a audição ocorre, pois dessa maneira através desta ocorre uma significação do que foi ouvido. O autor admite o fato da música não se caracterizar como uma linguagem, contudo deflagra que audiar é um processo de atribuir significado à música, do mesmo modo que pensar é atribuir significado à fala.

Gordon (2000) adverte que existe uma clara distinção entre audição e imitação. Na qual a imitação caracteriza-se como um produto, um aprendizado adquirido pelo ouvido do outro; e a audição como um processo, um aprendizado adquirido pelo próprio ouvido do aprendiz. Para o autor, a imitação é dependente e configura-se como uma resposta reativa, possuindo um valor efêmero e deveras limitado para a aprendizagem. Em contrapartida, a audição é uma resposta ativa, requer retenção e reflexão. A partir dessa visão pode-se inferir que a utilização da imitação no processo de aprendizagem faz uso de mecanismos de memorização, enquanto a utilização da audição, sendo em si mesma o próprio processo de aprendizagem, interage com o sistema de memória humana promovendo um desenvolvimento mútuo. Contudo, Gordon (1997) salienta que a imitação pode muitas vezes ser um primeiro passo para a aprendizagem permitindo uma boa utilização do potencial de audição. Porém, deve-se cuidar para que a imitação não seja descomprometida e baseie-se em mera memorização e reprodução imediata, configurando-se como produto e não como processo.

A memória e o reconhecimento fazem parte do processo de audiação, entretanto quando isoladas perdem essa condição. Pois é possível se lembrar de uma música familiar e reconhecer erros, por exemplo, e mesmo assim não estar audiando. Nesse ponto, Gordon (2000) aponta que muitas vezes a memorização de música instrumental executada não está relacionada com a audiação em si, mas sim com a técnica utilizada e/ou com o emprego físico, como dedilhados e manuações. Para o autor, nesse caso, o instrumento pode transformar-se em uma muleta para o aluno, pois o fato de não audiar o que se toca, cria uma dependência direta com o instrumento. Ou seja, o aluno precisará sempre recorrer ao instrumento e a execução deste para poder escutar a música, esta não estará internalizada em sua mente. Pois, pode-se expressar o processo de audiação através do instrumento, contudo não se pode recolhê-la de um instrumento, este é um processo particular e cognitivo. Para Gordon, a partir do momento que o aluno domina o processo de audiação, é desnecessário imitar e memorizar.

É também relevante tratar sobre uma variável da audiação, a audiação notacional. Processo cognitivo referente à audiação aplicado à notação musical, referente ao ato de compreender e assimilar o que está a ler ou escrever. Quando o aluno, ao visualizar a partitura, é capaz de conferir um significado sintático antes da execução no instrumento, ou ainda quando está a escrever ou ler música, ele está realizando uma audiação notacional. Do contrário, quando não realiza audiação, o aluno só poderá relacionar o que está lendo com o conhecimento de teoria musical que possui, limitando-se a imputar apenas significado teórico à notação. Gordon toca em um ponto crítico para a Educação Musical quando revela que muitas vezes a notação e teoria musical são tratadas como substitutos da audiação, e que muitos professores ao desconhecer ou mesmo não refletir sobre esse processo, acabam por estarem impossibilitados de estimular o desenvolvimento dessa capacidade em seus alunos e em si próprios.

Parece importante ressaltar que a teoria de aprendizagem tem foco na compreensão do próprio aluno sobre o que está a aprender quando é ensinado a escutar ou executar música. Diferente da teoria de ensino que muitas vezes se concentra primordialmente no quê e como se ensina, focando em técnicas e materiais, partindo do professor para o aluno. A teoria de aprendizagem procura fornecer explicações que darão apoio tanto aos processos do aluno como do professor, incitando um postura reflexiva do professor, na qual possa compreender o aluno e,

ao mesmo tempo em que ensina, aprender junto. Essa nova conduta do professor proposta por Gordon estimula o interesse dos alunos em aprender música, criando um ambiente motivacional positivo.

Para Gordon (2000), uma utilização sequencial dessa teoria de aprendizagem na prática possibilita um maior entendimento dos níveis de aprendizagem. Assim, para o autor, é necessário que se estruture a teoria em uma ordem lógica dos objetivos seqüenciais que o aluno deve aprender. O autor sugere diferentes tipos de audiação e conseqüentemente diferentes estádios da audiação para se compreender tecnicamente o que acontece no processo de audiação. Ao sugerir seis estádios de audiação, salienta que tanto estes como os processos mentais envolvidos nestes podem apenas serem teorizados. Para ele, sob a ótica da razão e da lógica, pode existir um momento ideal na aprendizagem no qual todos os estádios se manifestam e interagem na atividade mental em uma seqüência circular complexa.

Gordon (2000) frisa que é necessário uma leitura atenta e aprofundada desses aspectos, contudo, tendo em vista o formato sucinto do presente artigo, optou-se por apenas apresentar os tipos de audiação para que se possa relacioná-los ao tema proposto pelo presente artigo e, possivelmente, motivar o (a) leitor (a) à uma posterior leitura da obra original e suas interações com os seis estádios propostos por Gordon, já que estes possuem uma natureza relativa.

TIPO 1: Escutar música	Ocorre quando escutasse música familiar ou não e empregasse significado sintático ao material musical.
TIPO 2: Ler música	Ocorre ao ler a notação de padrões familiares ou não de música familiar e não familiar
TIPO 3: Escrever música ditada	Ocorre ao escrever por ditado, audiando o que se percebe auditivamente e representando por símbolos na notação

TIPO 4: Recordar música memorizada	Ocorre ao recordar padrões familiares em música familiar em execução instrumental ou vocal, regência ou escuta em silêncio, possibilitando um processo de organização e recordação sequencial do restante dos padrões da peça musical ouvida. ⁴
TIPO 5: Escrever música memorizada	Ocorre quando ao escrever padrões familiares em música familiar, organizados e recordados por audiação.
TIPO 6: Criar ou improvisar música	Ocorre ao criar ou improvisar - em silêncio ou durante à execução - música não familiar, utilizando padrões familiares ou não.
TIPO 7: Ler e criar ou improvisar música	Ocorre ao ler padrões familiares ou não e, simultaneamente, criar ou improvisar - em silêncio ou durante à execução - música não familiar. ⁵
TIPO 8: Escrever e criar ou improvisar música	Ocorre ao escrever padrões familiares ou não e, simultaneamente, criar ou improvisar - em silêncio ou durante à execução - música não familiar.

Tabela 1. Tipos de Audiação propostos por Gordon (1997;2000)

É possível perceber que o autor preza pela constante compreensão e reflexão do que se aprende e executa, excluindo os procedimentos que julga serem superficiais e efêmeros. Segundo Gordon (2000), audiar é projetar o pensamento à frente, antecipando o que se conhece e predizendo o desconhecido, significa trabalhar em conjunto com os sistemas de memória, sem anulá-los. Inclusive, cita que muitas vezes pode-se corrigir problemas técnicos e de memória, sem utilizar o instrumento, por meio da audiação, tendo em vista que primordialmente deve-se saber ouvir e compreender o som que se quer executar.

⁴ Cabe salientar que para Gordon “quando somos capazes de recordar por audiação uma peça de música familiar, isso não se deve ao fato de a termos memorizado. A memorização não serve para a audiação”(GORDON, 2000 p. 32). Desse modo pode-se perceber que para Gordon, a recordação por audiação deve-se ao funcionamento cognitivo da memória e não ao desempenho da memorização.

⁵ Um exemplo desse tipo 7 ocorre muito com os contrabaixistas no contexto da música popular, que, na maioria das vezes, sem dispor de uma partitura específica para o instrumento, têm de criar e improvisar suas linhas melódicas lendo apenas a cifragem da harmonia da peça musical executada.

Quando simplesmente reconhecemos o que ouvimos, ou memorizamos o que queremos executar, vivemos no passado. Na audição, é o passado que vive em nós. Quando os músicos recordam música através da audição, o que é uma questão de **memória e não de memorização mecânica**, não há dúvida de que estão a atribuir à música um significado sintático. Tal como as pessoas relembram de memória, mas não memorizam direções para encontrarem o caminho de casa, assim os músicos relembram de memória um trecho musical através da audição, à medida que o executam. Não precisam de memorizar a música para a executar (GORDON, 2000, p.26)

Fica evidente que, para Gordon (2000), a memória se caracteriza como um processo cognitivo humano inerente à aprendizagem e não como um produto, apenas caracterizado e percebido como um mecanismo de memorização, funcionando como aparato cognitivo para a retenção do que foi ensinado.

Segundo Sternberg (2008), diferentes tarefas de memória indicam diferentes níveis de aprendizagem. As tarefas de recordação geralmente evocam níveis mais profundos do que os de reconhecimento. Ele aponta que alguns psicólogos se referem a tarefas de memória de reconhecimento como acessar conhecimento *receptivo*. E que tarefas de memória de recordação, nas quais deve-se gerar uma resposta, por sua vez requerem conhecimento *expressivo*. Salientando que diferenças entre conhecimento receptivo e expressivo também são observadas em outras áreas além de simples tarefas da memória, como pode-se perceber no discurso de Gordon (1997).

Anderson (2005) cita uma pesquisa desenvolvida por Chi (1978) demonstrando que as diferenças de desempenho podem estar relacionadas com o conhecimento. Seu domínio de demonstração era a memória. Não é surpresa que as crianças não se saiam tão bem quanto os adultos em quase todas as tarefas de memória. Dessa forma, questiona se isso se deve ao fato de que a memória das crianças tem menor capacidade, ou ao fato de que elas ainda sabem menos sobre o que estão sendo solicitadas a lembrar. Então, aborda essa questão comparando o desempenho de adultos e crianças de dez anos em duas tarefas diferentes. Uma tarefa padrão de

extensão de memória para dígitos e uma tarefa de memória para o jogo de xadrez. Sendo que as crianças envolvidas na pesquisa eram hábeis enxadristas, enquanto que os adultos ainda eram novatos nesse jogo. A tarefa que envolvia o xadrez consistia em mostrar o tabuleiro durante dez segundos e depois retirá-lo, e os sujeitos eram solicitados a reproduzir as posições das peças. Chi (1978) constatou o que esperava, os adultos se saíram melhor na tarefa de extensão de dígitos, mas as crianças foram melhores na tarefa do xadrez. Atribuindo o desempenho superior das crianças no xadrez ao fato delas terem maior conhecimento desse jogo, e o desempenho dos adultos nos dígitos pela sua maior familiaridade com algarismos.

A partir desse estudo pode-se perceber que, ter propriedade sobre determinado assunto desenvolve o desempenho do funcionamento do sistema de memória em relação a este. Assim, pode-se inferir que o funcionamento da memória está para a aprendizagem, do mesmo modo como a aprendizagem está para o funcionamento da mesma. Ao compreender e assimilar o que se aprende, o conhecimento encontra lugar no sistema cognitivo do indivíduo e atua em conjunto com o mesmo, contribuindo mutuamente. Quando Gordon evidencia que é uma questão de memória e não de memorização mecânica e que esta última simplesmente não serve para a audição, fica claro perceber que técnicas memorização perdem o sentido ao passo que o aprendizado consciente é realizado e concretizado.

Referências bibliográficas

Anderson, J. R. (2005). *Aprendizagem e memória: uma abordagem integrada*. (Tradução Saad, A.). Rio de Janeiro: LTC.

Gordon, E. (1997). *Learning Sequences in Music: Skill, Content, and Patterns*. Chicago: G.I.A. Publications.

_____ (2000). *Teoria de Aprendizagem Musical: competências, conteúdos e padrões*. (Tradução Albuquerque, M.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Higuchi, M. K. (2005). A Contribuição da neurociência na memorização no aprendizado musical.

Revista da Associação Brasileira de Educação Musical, 12, 111-118.

Ilari, B. S. (2002). *Music Cognition in Infancy: Infants Preference and Long-Term Memory for*

complex music. (Tese de Doutorado). Montreal, Canada.

Meyer, L. (1956). *Emotion and Meaning in Music.* Chicago: University of Chicago Press.

Sternberg, R. (2008). *Psicologia Cognitiva.* (Tradução Costa, R.). Porto Alegre: Artmed.

A influência do campo social na prática do ensino de professores de guitarra e professores de violão

José Tadeu Dutra Zafani
Universidade Estadual de Campinas
tadeuzafani@gmail.com

Jorge Luiz Schroder
Universidade Estadual de Campinas
schroder@unicamp.br

Resumo

O presente trabalho é parte de uma pesquisa de mestrado em andamento e tem como objetivo apontar a influência que o espaço social global exerce sobre as práticas de ensino de professores de guitarra e professores de violão, bem como observar a forma com que esse campo social interfere na maneira como os mesmos pensam musical e artisticamente seus respectivos instrumentos. Para isso, realizou-se entrevistas presenciais semiestruturadas com professores de guitarra e de violão a fim de se obter essas informações. Para investigar com mais profundidade essa situação de concepções e procedimentos dos professores sobre seu próprio instrumento e em relação ao ensino, foram utilizados conceitos da sociologia da educação e da sociologia da cultura considerando que o músico encontra-se intensamente inserido nessa configuração de sociedade que conseqüentemente molda seu *habitus*, gerando disposições em sua forma de agir e pensar musicalmente.

Palavras-chave: Educação musical, Ensino de guitarra, Ensino de violão, Sociologia disposicionalista.

Abstract

This paper is part of a Master project in progress and aims to point out the influence that the global social space has on the teaching practices of electric guitar teachers and acoustic guitar teachers, as well as to observe the way this social field interferes in the way they think musically and artistically about their musical instruments. In order to get this information, electric guitar

and acoustic guitar teachers were heard with semi-structured face to face interviews. To better investigate this concepts and procedures of teachers about their own instrument and in relation to education, It were used concepts of sociology of education and sociology of culture, considering that the musician is deeply inserted in this society configuration, that consequently shapes their habitus, generating tendencies in their way of acting and thinking musically.

Keywords: Music education, guitar teaching, electric guitar teaching, Dispositional sociology.

Problematização

O foco principal de nossas preocupações se encontra na relação de interdependência que há dentro do campo da educação musical com os processos de ensino e aprendizagem da guitarra elétrica. Ocorre um fenômeno curioso nesta área: há uma enorme oscilação entre pelo menos dois polos de opiniões. De um lado, músicos e professores de música que sustentam os processos de ensino do violão como base do ensino da guitarra elétrica e de outro os que professam o distanciamento radical entre o ensino de cada instrumento. Entre estes dois polos, aparece uma variação de tendências que cada hora pende mais para um lado, variando também o grau de desprezo ou de proximidade pelo polo oposto. Foi a partir disto que, aos poucos, se condensou esta proposta de pesquisa.

O primeiro passo para a problematização do ensino de guitarra elétrica em relação ao ensino do violão foi dado no período de 2010-2011, com um projeto de iniciação científica. Neste, esboçávamos a discussão sobre as diferenças entre as práticas artístico- musicais (tocar guitarra e tocar violão) e os métodos de ensino da guitarra. Constatamos então que a guitarra elétrica já possuía certa legitimidade como instrumento emancipado, desenvolvendo recursos, técnicas, linguagens e até gêneros musicais específicos.

Neste, entrevistamos seis professores de guitarra elétrica que também são músicos profissionais atuantes. As conclusões parciais mostram que, segundo os professores, os métodos de ensino de guitarra são independentes dos métodos de ensino de violão, o que corresponderia

ao grau de emancipação que a linguagem guitarrística conquistou em relação à violonística. Nota-se que apesar desse posicionamento categórico dos professores, existe uma ressalva por parte deles, pois ao mesmo tempo em que levantam aspectos que mostram a independência do instrumento ressaltam outros que mostram existir ainda algum grau de dependência do ensino da guitarra em relação ao do violão. Disto é possível inferir uma “interdependência” entre métodos de ensino, originária destas contradições.

Partindo das primeiras informações que coletamos na primeira pesquisa, foi dada continuidade às entrevistas com professores de guitarra e agora com a inclusão de professores de violão. O objetivo foi obter uma visão “do outro lado”, já que em muitos circuitos profissionais da música a necessidade de desempenho nos dois instrumentos se faz muito presente tanto para o guitarrista quanto para o violonista – alteração sutil que, no entanto, acusa uma modificação importante no campo musical com relação a certas atividades profissionais destes dois instrumentos. No mínimo, é possível inferir que o *status quo* dos instrumentos está em pleno movimento e, se existia uma certa assimetria de legitimidade artística entre o violão e a guitarra elétrica em favor do primeiro, isto já se mostra um pouco diferente nos dias atuais.

No violão, partes significativas dos métodos de ensino se baseiam nos métodos de ensino de outros instrumentos da área erudita, tais como o piano, o violino, etc. Esses métodos se compõem de uma mistura às vezes desequilibrada de exercícios técnicos, como podemos observar nos quatro livros de Abel Carlevaro intitulados “Séries didáticas para Guitarra” e peças musicais em progressão de dificuldades.

No caso da guitarra elétrica, o material principal de circulação de procedimentos “guitarrísticos” são transcrições de solos, cifras estampadas em revistas semanais, arquivos audiovisuais com guitarristas tocando ou mesmo ensinando a realizar técnicas específicas.

Ainda que este não tenha sido o foco da primeira pesquisa, obteve-se uma ideia das diferenças de circulação, de concepção, dos modos de ensinar e aprender violão e guitarra. A área educacional foi escolhida porque se mostrou como um local a partir do qual os conflitos e contradições apareciam com mais frequência e com maior vigor.

A análise foi apoiada nas opiniões dos professores entrevistados. Suas falas variaram bastante entre a formação do violonista e guitarrista simultaneamente até o isolamento total, em formar um guitarrista ou violonista. Contradições apareceram nas próprias falas dos entrevistados, confirmando o acerto sobre a área educacional circunscrita. Um dos professores de guitarra entrevistado relata que a grande diferença técnica entre violão e a guitarra está na mão direita. No violão se tange as cordas com os dedos e na guitarra se tange com a palheta. Em outro momento, o mesmo descreve que em alguns estilos musicais a guitarra é tocada com os dedos, assim como no violão.

Sobre a fundamentação teórica

Para investigar com mais profundidade esta situação conflituosa de concepções e procedimentos dos professores de guitarra sobre seu próprio instrumento em relação ao ensino do violão, foi buscada a sociologia da educação e a sociologia da cultura propostas por Pierre Bourdieu, Bernard Lahire e Maria da Graça Setton.

Lahire (2002) afirma que um sujeito único ou um mesmo corpo biológico pode ser designado por um mesmo nome e sobrenome (José da Silva, por exemplo), evidenciando assim uma unidade biológica do corpo. Socialmente, um mesmo corpo biológico pode passar por diferentes esquemas de ação associados a ambientes sociais diversos que exigem uma adaptação do indivíduo a certos conjuntos de valores, procedimentos padrão e significações específicos. O sujeito pode desenvolver posturas e comportamentos diferentes quando está exercendo sua profissão de advogado de quando está participando de uma atividade esportiva com seus amigos, ou ainda quando toma parte num almoço em família. Sendo assim, o mesmo “corpo biológico” pode passar por estados diferentes de percepção, de significação, de escolhas, de posicionamentos etc., que indicam ser ele portador de esquemas de ação heterogêneos, e, em algum sentido, até contraditórios.

Este é o caso de vários entrevistados. Vários não passaram pelas etapas pré-determinadas da formação tradicional do músico instrumentista, como o estudo em Conservatórios ou em

cursos profissionalizantes. Observou-se esta situação no relato de um professor que descreve que começou a aprender guitarra utilizando um método que era vendido em bancas de jornal, intitulado “Toque”.

Isto está em concordância com Setton (2012), quando a mesma afirma que:

De fato, todos [os autores da sociologia que ela utiliza em suas pesquisas, e que também foram utilizados nessa pesquisa] seriam unânimes em afirmar que as novas formas de socializar são mais tensas, heterogêneas, complexas, contraditórias e não unitárias, se comparadas às vividas há cinquenta anos atrás (SETTON, 2012, p.35).

Para esta pesquisa, o processo de socialização, isto é, aquele que permite (e de certa forma impõe) a apropriação de valores e significados partilhados coletivamente pelos vários campos sociais e grupos pelas quais a pessoa trafega, inclui e enfatiza a formação musical e as atividades artísticas e educacionais dos professores de guitarra entrevistados. No entender da pesquisa, dos processos de socialização musical (BENEDETTI, 2013) desses professores derivam suas formas de conceber e agir no campo artístico e no campo educacional.

É possível pensar o professor de música inserido nos diversos grupos de atividades musicais que, por sua vez, constituem o campo de atuação musical, onde cada grupo, inserido em uma realidade social maior, possui regras específicas e interesses específicos. Assim, o músico que atua e pertence a vários grupos desenvolverá também, certamente, diferentes esquemas de ação – *habitus* (SETTON, 2002) – para cada grupo de atuação, tentando adaptar-se às regras e interesses de cada grupo específico no qual atua.

Setton (2002) define o conceito de *habitus* como:

...um sistema de esquemas individuais, socialmente constituídos de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de

existência), constantemente orientadas para funções e ações do agir cotidiano (SETTON, 2002, p.63).

Essa heterogeneidade de ação gerada por campos distintos pode ser observada em um relato da entrevista de um professor de guitarra, o qual descreve duas maneiras diferentes de atuação determinadas por diferentes campos sociais. Relata o professor:

“Dou aula de música na escola de música e tecnologia EM&T, que é voltado para alunos que querem aprender algo mais. Tem uma metodologia específica, que condensa os assuntos que todo bom músico deve saber independente do instrumento. Seria um lugar onde dou aula para pessoas mais interessadas em coisas mais complexas e completas”. E ainda: “dou também aula em um colégio católico de ensino regular, dou aula no extracurricular... é tudo muito simples, é aquela típica aula de tirar músicas para os alunos, mas eu acho que é um trabalho importante, no colégio que eu estudei não tinha, mas se tem isso na escola é um diferencial” (Entrevista feita em 16/08/2012).

Nota-se nesta, dois esquemas de ação pedagógicos bem distintos gerados por campos diferentes de atuação. No primeiro relato, o fato do professor estar inserido em um ambiente específico de ensino do instrumento - uma escola de música - que possui um método de ensino específico direcionado ao instrumento que ele acredita abranger os principais assuntos necessários para uma boa formação musical e que carrega junto ao nome da instituição uma tradição no ensino de instrumento no Brasil, principalmente no ensino da guitarra. Isto gera no professor uma ação pedagógica voltada para aspectos mais teóricos da música, o que leva, segundo o entrevistado, os alunos a “pensarem mais o instrumento”. O mesmo professor relata: “tem coisas que eu considero que tem que saber: harmonia, improvisação, escalas musicais, análise harmônica, leitura de partitura, etc...”.

No segundo relato, quando explica que atua também numa escola regular, seu esquema de ação pedagógica muda em relação ao aplicado na escola de música. Segundo ele, quando diz que no ensino que pratica na escola regular “é tudo muito simples” e que “é simplesmente aquela típica aula de tirar músicas para os alunos”, fica clara sua mudança nos modos de agir. No ambiente da escola regular, assuntos que ele diz considerar essenciais para uma boa formação musical de seus alunos (que são ensinados por ele na escola de música) não são ensinados quando atua na escola de ensino regular, desviando do que ele diz acreditar como essencial para todo aluno.

As entrevistas realizadas com professores de violão, em especial com os de formação erudita, mostram uma forte influência que o campo social tem sobre a formação musical de seus participantes. Neste caso, podemos denominar como grupo dos violonistas de música erudita ou clássica, aparentemente bem definido e estabelecido como grupo, pelo menos pelo tempo de existência. Segundo relato em entrevista de professores que se enquadram nesse perfil, pôde-se observar a existência, por exemplo, de métodos de estudo que são legitimados e instituídos quase como obrigatórios, aqueles métodos que todos os que fazem parte do grupo devem estudar ou ao menos conhecer.

A legitimação produzida pelo campo no qual esses professores transitam gera nos professores aquilo que Lahire (2004, 2010) denomina como *disposição*. No caso, a disposição em acreditar que certos métodos de estudo são bons e eficientes pelos valores e sentidos que contêm. As disposições levam em consideração o passado incorporado, as experiências socializadoras anteriores vivenciadas pelos atores em questão, experiências que se consolidaram sob a forma de disposições mais ou menos duráveis, disposições a acreditar, a sentir, a pensar a agir de uma determinada forma, evitando sempre desconsiderar o presente, que por sua vez tem o papel de ativar essas diferentes disposições nos diferentes contextos vivenciados pelo ator, ou até mesmo adormecê-las ou inativá-las.

Todos os professores de violão entrevistados que possuem uma formação de violão erudito citam que em algum período de sua formação estudaram os métodos do compositor Abel

Carlevaro intitulados “Séries didáticas para Guitarra⁶” e enfatizaram sua relevância na história do instrumento. Um dos entrevistados relata:

“a partir dai que cresci musicalmente, me vi mais capaz de levar o meu estudo sozinho, o que às vezes é um equívoco, mas eu não acho que é um equívoco tão grande já que você adquiriu uma formação, e pode caminhar por outros lados. Então, comecei a estudar musica contemporânea, Abel Carlevaro principalmente, todos os livros, os quatro, aquele ‘La escuela de la guitarra’ que não tem bolinhas (partitura), eu não me aprofundei naquilo, mais nos quatros cadernos da série didática” (Entrevista feita em 08/08/2012).

Outro entrevistado comenta: “mas o cara que marcou muito a técnica no século XX, fez uma transformação legal, foi Abel Carlevaro e eu acho que foi ‘o cara’ no ponto de vista da pedagogia do instrumento, do método, da técnica, um dos mais importantes do século XX” (entrevista feita em 04/07/2012).

Henrique Pinto, autor brasileiro, também foi unanimidade entre os entrevistados. Os mesmos disseram que estudaram os métodos do autor ou até tiveram aulas com ele próprio. Neste caso, a influência do campo, legitimando métodos e nomes, e da disposição adquirida em seu contexto se mostra muito presente na prática do ensino de violão, os professores em questão relataram também que adotaram, ou adotam ainda, em suas práticas de ensino os métodos do compositor.

Um dos professores, quando relata as etapas de sua formação descreve:

“o primeiro livro do Henrique Pinto foi um livro importante, que me deu a iniciação ao instrumento, depois eu voltei a estudar os livros do Henrique e acabei estudando os três, *Iniciação 1*, *Iniciação 2* e depois o curso progressivo”.

⁶ Neste caso específico, o termo “guitarra” designa o violão acústico em língua espanhola.

O mesmo professor mais adiante na entrevista, quando se refere a sua prática de ensino, relata:

“assim que o aluno chega a estudar a terceira corda do violão, utilizando o livro “*The First Guitar Book*”, ou seja, está lendo até a terceira corda do instrumento, eu pulo para o livro do Henrique Pinto, eu gosto bastante desse livro porque já começa com uma peça solo, mas que é bem simples, já vou direto ao assunto”. (Entrevista feita em 24/05/2012)

O estudo da formação de esquemas de ação, *habitus*, que geram algum tipo de disposições em indivíduos, se mostra de extrema importância para entender a sociedade contemporânea e as práticas de seus atores. Segundo Setton (2012), a sociedade atual se caracteriza por oferecer um ambiente extremamente híbrido e fragmentado, dentro do qual o indivíduo encontra condições de construir um sistema de referências a partir de seus processos de socialização do qual tomam parte o ambiente familiar, escolar, religioso, midiático, dentre outros. Apesar de cada um desses ambientes socializadores serem responsáveis por desenvolver sistemas distintos de atuação e de valores morais e éticos, é no próprio indivíduo que se organiza coerentemente a multiplicidade das significações.

Lahire (2004) definiu o estudo de disposições geradas nos indivíduos como:

Na verdade, uma disposição é uma realidade reconstruída, que, como tal, nunca é observada naturalmente. Portanto, falar de disposição pressupõe a realização de um trabalho interpretativo para dar conta de comportamentos, práticas, opiniões, etc. Trata-se de fazer aparecer o ou os princípios que geraram a aparente diversidade das práticas. (LAHIRE, 2004, p.27).

O músico encontra-se intensamente inserido nessa configuração de sociedade que conseqüentemente molda seu *habitus*, gerando disposições em sua forma de agir e pensar musicalmente. Isso reflete diretamente nas suas diferentes formas de atuação, seja como *performer*, compositor, técnico de gravação, produtor musical ou professor.

Conhecer e tentar entender como pensa o professor de guitarra em sua prática de ensino e refletir sobre o que de alguma forma o influenciou pedagogicamente durante toda a sua trajetória de formação ou socialização musical é um exercício que abre caminhos para pensarmos o ensino e aprendizagem de música também como um dos meios importantes de socialização, auxiliar na criação de *habitus* e disposições que construirão a personalidade musical de cada um.

Referências bibliográficas

Benedetti, K. (2013). *A socialização musical primária: aprendizagens musicais cotidianas e a Educação Musical escolar*. São Paulo: Perse.

Lahire, B. (2002). *Homem plural: os determinantes da ação*. Rio de Janeiro: Vozes.

_____ (2004). *Retratos sociológicos: disposições e variações individuais*. Porto Alegre: Artmed.

_____ (2010). Por uma sociologia disposicionalista e contextualista da ação. In Junqueira, L. (Org.), *Cultura e classes sociais na perspectiva disposicionalista*. Recife: Ed. Universitária da UFPE.

Setton, M. (2002). A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista brasileira de educação*, 20.

Setton, M. (2012). *Socialização e cultura: ensaios teóricos*. São Paulo: Annablume, Fapesp.

A música nas escolas: um olhar sobre os professores de artes da rede municipal do Crato – CE

Ana Mônica Guedes Dantas Alves⁷
monica.ufc.93@gmail.com

Tatiana da Silva Santos⁸
tatiana.ufca@gmail.com

Cícero Wagner Oliveira Pinheiro⁹
wagnerguitar1@gmail.com

Maria Goretti Herculano Silva¹⁰
goherculano@hotmail.com

Universidade Federal do Ceará

Resumo

O presente artigo tem por finalidade expor a realidade da musicalização nas escolas em detrimento da aprovação da lei 11.769/08, que surge no cenário educacional como resultado da luta de educadores musicais pelo retorno da música ao currículo das escolas brasileiras. Foi realizada uma pesquisa com professores da disciplina de Artes, já que a demanda de professores com formação em educação musical, deu margem para que docentes qualificados em outras áreas se tornassem professores de música. Questionamos a respeito da metodologia que os docentes adotam para aplicar à disciplina de Música.

Palavras-chave: Musicalização, Artes, Metodologia.

⁷ Graduando em Música - Licenciatura, Universidade Federal do Ceará, Juazeiro do Norte-CE.

⁸ Graduando em Música - Licenciatura, Universidade Federal do Ceará, Juazeiro do Norte-CE.

⁹ Graduando em Música - Licenciatura, Universidade Federal do Ceará, Juazeiro do Norte-CE.

¹⁰ Mestre em Educação, Universidade Federal do Ceará, Juazeiro do Norte-CE.

Abstract

This article aims to expose the reality of musicalization in schools rather than approving the law 11.769/08, which arises in the educational setting as a result of the struggle for the return of music educators music into the curriculum of schools in Brazil. We conducted a survey of professors of arts, since the demand for trained teachers in music education, gave scope for qualified teachers in other areas to become music teachers. Question about the methodology that teachers adopt to apply the discipline of music.

Keywords: Musicalization, Arts, Methodology.

Introdução

A temática da música na escola tem sido objeto de grandes debates e reflexões entre educadores, músicos, mestres e comunidades escolares. A vigência da lei 11.769/08 “abriu as portas” para a inserção da música como disciplina no âmbito escolar e ao mesmo tempo trouxe consigo lacunas, dúvidas e dificuldades enfrentadas principalmente pelos educadores. A aprovação dessa lei exigiu em seu início que o ensino de música deveria ser ministrado por professores com formação específica na área.

Contudo, o Ministério da Educação (MEC) já vinha no decorrer das discussões, sinalizando certa atitude de insatisfação no que se referia à formação específica na área. Isso ficou claro no momento da publicação da Lei com a sanção do presidente seguida do veto a esse inciso (ALVARENGA e MAZZOTI, 2011).

Com o veto presidencial, a lei não defende a exclusividade do educador musical para ministrar o ensino de música. Porém, a falta de professores qualificados está entre as principais demandas para a efetivação da lei de forma eficiente. Isso não exclui a presença de outros fatores alarmantes como falta de: recursos específicos, reformas na grade curricular das escolas, planejamento de atividades, criação de projetos, espaços adequados para as aulas. Enfim, são vários problemas enfrentados pelas comunidades escolares dificultando, assim, a efetivação da

música no currículo escolar. Diante de tantas discussões e debates gerados em torno dessa problemática, as instituições de ensino superior em especial as que formam profissionais na área musical desempenham um importante papel nessa luta pela inserção efetiva da música na escola.

Nesse contexto podemos ressaltar que o papel das instituições formadoras na construção de parcerias com as escolas da rede pública deve ser visto como uma forma de aprimorar a formação docente inicial, mas também de propiciar a formação continuada daqueles que já atuam no contexto educativo-musical. Pode-se afirmar, portanto que existe um consenso para viabilizar e promover um ensino de qualidade: estreitar os laços das instituições formadoras com as escolas públicas (SOBREIRA, 2008).

Com esse intuito, de “estreitar os laços das instituições formadoras com as escolas”, surgiu no âmbito do curso de música da UFC Campus Cariri o projeto de extensão “Musicalização na Educação Básica” visando estabelecer essa parceria com as secretarias de educação e escolas públicas da região na busca pelo ensino de música que ainda não é exercido na maioria das escolas. O projeto oferta oficinas de música para professores de arte das escolas públicas e a partir dessas oficinas analisa o conhecimento musical desses professores e de que maneira eles podem ministrar aulas de música enquanto as escolas não recebem profissionais realmente habilitados para isso.

A funcionalidade e importância do projeto baseiam-se na tentativa de expor alguns parâmetros teóricos para a formação complementar de professores não especializados na área de música. Considera-se, pois que, tanto os professores como as instituições escolares estão em busca de estratégias de ensino para elaborarem suas propostas de educação musical e terem condições de cumprir ao menos parte do programa de ensino da arte na proposta dos parâmetros curriculares.

O programa de ensino de arte, através da proposta dos parâmetros curriculares nacionais, abrange diversas áreas do meio artístico. O conteúdo de ensino expõe quatro modalidades específicas que devem ser trabalhadas, tais como: as artes em geral, que engloba as artes gráficas, incluindo cinema, fotografia, música, dança e teatro. No que tange à disciplina música, os eixos

norteadores giram em torno da expressão e comunicação, apreciação significativa e compreensão da música como produto cultural e histórico. O programa dispõe dos conteúdos a serem trabalhados, mas os professores necessitam de algo mais, despertando a necessidade de se ter uma guia de abordagem a essas atividades, o que ressalta a relevância da prática dessas oficinas, que tem por fim direcionar o corpo docente para assumir inicialmente essa empreitada no ensino de arte. (COLL e TEBEROSKY, 2000).

Na tentativa de direcioná-los, através das atividades práticas exigidas no programa, são utilizadas dinâmicas com sons e ritmos, englobando a temática das propriedades do som. Também é feita uma visão mais subjetiva da classificação de instrumentos, apenas para abordar conceitos teóricos musicais que só serão realmente aprofundados se os professores explorarem mais essa área na pesquisa. Esses conceitos são aplicados nas oficinas na tentativa de despertá-los à investigação, para que possam adquirir uma visão de quais conteúdos e atividades podem ser ministradas aos alunos. Diante dos trabalhos desenvolvidos no projeto faz-se necessário observar e analisar de que maneira os professores participantes veem a importância da música na escola e das formações oferecidas pela comunidade acadêmica.

Essa pesquisa tem por objetivo fazer uma reflexão sobre o atual estado dos professores de artes diante da necessidade de efetivação da lei 11.769/08, apresentando o desafio que tem sido proposto para as escolas e mostrando o projeto “Musicalização na Educação Básica” como uma iniciativa do curso de música da UFC, para minimizar os impactos causados por esse cenário.

Metodologia/ Resultados

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso sobre professores da disciplina artes, como também do programa Mais Educação da rede pública de ensino do município do Crato-CE, envolvidos em oficinas sobre ensino de Música. A abordagem utilizada para coleta de dados foi a observação durante as oficinas, e questões discutidas no decorrer de cada encontro. Foram feitos registros sobre os encontros.

Nesse contexto é importante ressaltar que o estudo de caso procura relatar a realidade de uma forma profunda, fazendo uma reflexão. Esse tipo de pesquisa pretende revelar a multiplicidade de dimensões presentes em determinada situação, focalizando-a de maneira geral, sem deixar de apresentar os detalhes e circunstâncias específicas que irão favorecer uma maior apreensão do todo (ANDRÉ, 1984).

A Música na Escola Sob o Olhar dos professores de arte

Através das primeiras oficinas ministradas para os educadores das escolas do município de Crato, foi possível observar que os professores tiveram um estímulo para trabalhar com a disciplina, pois passaram a viabilizar algumas possibilidades de inserção da música no currículo escolar. Para tanto é relevante evidenciar a opinião dos professores a respeito da importância da prática de ensino de música, instigando-os a enxergar e vivenciar as contribuições que esta pode trazer na educação das crianças e jovens, uma vez que:

A música requer uma instrução que ultrapassa o caráter puramente estético; torna-se uma disciplina escolar, um objeto de mestria, proporciona a medida dos valores éticos, torna-se uma sabedoria. (LOUREIRO, 2010, p.34).

Essa “sabedoria musical” citada por Loureiro (2010) deve ser vivenciada primeiramente pelo educador. A maneira como ele vê e desenvolve os conhecimentos musicais na escola é fundamental para a análise da educação musical como um todo. A relação da música com outros eixos artísticos deve ser ressaltada, assim como menciona um dos educadores:

O ensino de música traz muitas contribuições, relacionando-se com outras disciplinas. A música amplia as perspectivas para a introdução de toda a riqueza cultural do povo em termos de língua, costumes, religião, entre outras contribuições. Incita a iniciativa, a autoconfiança e a integração, abrindo os sentidos para a vida e para o mundo (Professor A, instrutor de dança).

Observa-se que os educadores possuem uma visão aprofundada sobre a relevância da música no currículo escolar. Nesse sentido, as contribuições para o desenvolvimento do aluno devem ser percebidas pelo educador porque proporciona e incentiva a apreciação musical. Promove também a valorização das diferenças e a interligação de conhecimentos. Temas como esses são defendidos também por outros professores:

A música na escola é muito importante porque veio para quebrar paradigmas e preconceitos. Podemos trabalhar músicas folclóricas de raiz e até mesmo os ritmos internacionais. Dessa forma mudamos até a maneira de visionar a personalidade da nova matéria, porque a mesma faz com que o aluno aprenda a valorizar as diferenças e despertar a capacidade de apreciar a beleza musical (Professor B).

No decorrer das oficinas, essas ideias foram pontuadas, principalmente pelo fato de que o projeto desperta nos professores uma desmistificação dos paradigmas educacionais, compartilhando novas vivências metodológicas e valorizando as diferenças existentes no âmbito da arte, contribuindo também para a conscientização e abordagem de outros temas. Segundo professor C:

A música está inteiramente relacionada à conscientização contribuindo de diversas formas e interligando conhecimentos. Facilita o entendimento e ajuda de várias maneiras na abordagem de temas como: Educação, saúde, meio ambiente, entre outros. O estudo da música nos leva a adquirir um bom gosto musical, resgatando alguns valores que nos dias atuais estão sendo esquecidos (Professor C).

Essa relação da música com outras áreas do conhecimento foi também um tema bastante discutido com os educadores durante as oficinas, pois a música promove um melhor entendimento e uma integração maior em grupo. Através dessa relação pode-se promover uma vivência musical mais aprofundada, levando o aluno a apreciar e ver a música de uma forma diferente.

Percebe-se que as oficinas ministradas aos professores de arte proporcionam um direcionamento para a aprendizagem do ensino da música. Observa-se também, que esses

docentes interligam a música com outras áreas do conhecimento buscando idéias e metodologias. Desta forma, a música serve de referencia para a construção do conhecimento em outras áreas, como também, proporciona uma vivencia musical. As oficinas são o espaço propício para a troca de conhecimentos onde os docentes visualizam e compartilham seus pensamentos a respeito da contribuição da música para o aprendizado em outras disciplinas. Esse é, portanto apenas o inicio de um trabalho árduo junto às escolas, que está se desenvolvendo e que já demonstra esses resultados em seu início.

Considerações finais

Através das reflexões feitas nessa pesquisa pode-se concluir que o ensino de música ainda não ocupa um espaço amplo na educação básica. Apesar disso, as escolas estão buscando ferramentas para implantar de fato a educação musical. As oficinas ofertadas pelo curso de música já são um auxílio para que educadores e gestores se organizem e incluam a música no currículo escolar de acordo com as possibilidades de cada escola.

Este é um longo caminho a ser trilhado e compreende-se ainda a necessidade de pesquisar e descobrir novos parâmetros a serem utilizados no projeto para que a educação musical adentre os espaços escolares a cada dia. Há ainda muito que ser feito nesse âmbito educacional, e estes são resultados parciais dessa pesquisa que está apenas se iniciando.

Musicalizar a Escola e escolarizar a música, no contexto da proposta do projeto de extensão aqui apresentado, significou levar conhecimentos sobre o ensino de música para a escola e, ao mesmo tempo, inserir os alunos de música em contextos escolares.

Refletir sobre as práticas proporcionadas durante a organização e realização das oficinas oportunizou aos(as) alunos(as) lembrar ações de planejamento, momentos de exposição de conteúdos, atividades práticas, avaliação, buscando rever atitudes, dificuldades e desafios enfrentados e superados. Nesse processo de repensar a prática eles a ressignificam, encarando de

forma simples situações que antes poderiam parecer assustadoras. Passam a perceber de outra forma e a dar um novo sentido ao que já estava formatado em seu sistema de valores e crenças.

Referências bibliográficas

Alvarenga, C. H. & Mazzotti, T. B. (2011). *Educação musical e legislação: reflexões acerca do veto à formação específica na Lei 11.769/2008*. *Opus*, 17(1), 51-72.

André, M. E. (1984). *Estudo de caso: Seu potencial na educação*. (s.d.).

Coll, C. & Teberoski, A. (2000). *Aprendendo arte. Conteúdos essenciais para o ensino fundamental*. São Paulo: Ática.

Loureiro, A. M. (2010). *O ensino de música na escola fundamental*. Campinas: Papyrus.

Penna, M. (2002). Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, 7, 7-19.

Sobreira, S. (2008). Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, 20, 45-52.

A pesquisa sobre gestão de sala de aula na educação musical no Brasil

Rafael Rodrigues da Silva
Universidade de Caxias do Sul/
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
rafaelsilva.pr@gmail.com

Resumo

Este trabalho tem por objetivo apresentar uma síntese da produção acadêmica sobre gestão de sala de aula no campo da Educação Musical brasileira. O artigo, após uma breve introdução, trata da particularidade da gestão de sala de aula para a aula de música na escola, em seguida apresenta uma síntese das pesquisas encontradas e termina com as considerações finais.

Palavras-chave: Gestão de aula, disciplina na escola, educação musical escolar.

Abstract

This work aims to present an overview of the academic literature on classroom management in the field of music education in Brazil. This article, after a brief introduction, deals with the particularity of the classroom management to music classes in school, then provides an overview of the found researchs and ends with final remarks.

Keywords: classroom management, school discipline, school music education.

A aprovação da lei 11.769 de 2008 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira e institui a Música como componente curricular obrigatório na educação básica pode ser tomado como um marco que intensifica o interesse da área pela educação musical no contexto escolar (DEL BEN, 2009). O interesse pela formação docente do professor de música para o contexto escolar tem crescido recentemente na área de educação musical brasileira, particularmente as pesquisas acerca dos saberes docentes envolvidos nessa prática pedagógica (BEINEKE, 2001;

BEINEKE; BELLOCHIO; SEBOLD, 2005, HENTSCHKE, 2001; HENTSCHKE; AZEVEDO; PENNA, 2007a; SANTOS, 2005). Com frequência, as pesquisas realizadas apontam uma insatisfação dos licenciados pesquisados com a formação que as instituições de ensino superior em música lhes ofereceram, avaliadas como insuficientes para a realidade da prática docente no ambiente escolar (BEINEKE, 2004; CERESER, 2004; SANTOS, 2005; MACHADO, 2004). Este descompasso entre a formação inicial de professores e as demandas da realidade escolar, manifestado por profissionais atuando nas escolas, não são exclusividade das pesquisas realizadas com educadores musicais no Brasil (ROULSTON; LEGETTE; WOMACK, 2005; YOURN; 2000) muito menos exclusividade do campo da educação musical (por exemplo, PERIN, 2009; MAVROPOULOU; PADELIADU, 2002).

Apesar da recente aprovação da lei, como minha própria experiência como professor mostra, e como o trabalho de orientação de licenciandos em Música tem mostrado, a escola segue sendo um espaço estranho para grande parte dos professores de música. Acostumados com alunos que os procuram motivados pela aprendizagem de uma determinada habilidade musical, parece não haver em grande parte dos educadores musicais experiências escolares com música que possam ser tomadas como referência do potencial e das particularidades deste espaço, mesmo entre aqueles com considerável experiência docente em outros espaços educacionais. Há uma extensa literatura em Educação Musical em português com propostas de atividades de musicalização e vastas considerações teóricas acerca de como crianças e jovens aprendem música e como se relacionam com ela a se considerar. Muitas vezes parece subentendido no discurso que, em havendo professores, a música acontecerá, no entanto, as possíveis estratégias para promover ambientes favoráveis à prática musical e, portanto, à aprendizagem seguem pouco exploradas. Um professor entrevistado por Cereser (2004), ao comentar sua formação docente na universidade, relata:

[o curso] nos prepara para trabalhar com crianças que gostam de música, que querem música, não que não gostam de música. Que querem aprender a tocar algum instrumento, que querem aprender a cantar que... daí sim. Aí é legal de trabalhar, tu não tem dificuldade nenhuma. Eles já vêm prontos para isso, eles já vêm motivados. Agora quando não estão motivados, aí a faculdade não nos deu [preparação]... aí eu também não sei se eles [os professores formadores] não

deram porque eles também não têm [conhecimento da realidade] (CERESER, 2004, p. 33)

Ainda que percebida a demanda, são poucos os trabalhos no Brasil que dedicam considerável atenção à questão da gestão da sala de aula e/ou da disciplina nas práticas músico-pedagógicas escolares. O presente texto tem por objetivo apresentar uma síntese dos trabalhos do campo da Educação Musical brasileira que tratam de questões relacionadas à gestão de sala de aula. Durante um ano de pesquisa, foram pesquisados trabalhos que se ocupassem de questões relacionadas ao tema¹¹ encontrados apenas dois trabalhos, cujas contribuições para o tema sintetizarei a seguir.

No presente trabalho, tomo a definição de gestão da sala de aula apresentada por Gauthier et al. (2006) que a vê como um “conjunto de regras e disposições necessárias para criar um ambiente ordenado¹² favorável tanto ao ensino quanto à aprendizagem”. Ela consiste numa atividade “fundamentalmente cognitiva, baseada na antecipação, pelos professores, da trajetória provável das atividades da sala de aula e no conhecimento das consequências dessas mesmas atividades sobre as situações de aprendizagem” (Gauthier et al. 2006, p.241)

Da particularidade da gestão de sala de aula na educação musical

Entre as dissertações, teses e artigos em periódicos estrangeiros pesquisados, há um consenso em relação à particularidade das aulas de Música em relação às demais disciplinas no sentido de indicar que há desafios referentes à gestão de classe que educadores de outras áreas tendem a não enfrentar. Para Gordon (apud MANN, 2008), alunos de música, com muita frequência, trabalham em grupo para criar um produto coletivo enquanto outras áreas costumam trabalhar de maneira independente para completar suas tarefas. Em outras palavras, aulas de música costumam exigir que o aluno olhe à sua volta e interaja com seus colegas durante as atividades acadêmicas (a mesma tendência vale para áreas como Teatro, Educação Física e Dança) enquanto a maior parte das disciplinas contempladas na escola tendem a exigir que o aluno olhe para o caderno, o livro, o quadro ou o professor.

¹¹ Nesta pesquisa, foram considerados também trabalhos que não tinham a gestão de sala de aula como foco principal ou que a analisavam a partir de outra perspectiva como a da disciplina escolar ou da didática.

¹² O autor salienta que “o grau de ordem varia em função dos desvios verificados face ao programa de ação implantado na sala de aula” (GAUTHIER et al, 2006, p. 240).

A ansiedade gerada entre as crianças por causa desta diferença na postura exigida para o aprendizado ou mesmo pelo próprio fenômeno musical pode gerar ainda outros aspectos pouco comuns em outras aulas. Segundo Riccardi (2000)

cuando un grupo de alumnos asiste a una clase de música se observa un cambio de conducta de los alumnos que se traduce principalmente em movimiento: deseos de correr, saltar, gritar entre los alumnos de educación infantil y primaria, y entre los alumnos de educación secundaria y universidad, el no poder mantener una conducta silenciosa y ordenada frente frente a los instrumentos musicales, durante actividades de movimiento em relación a la música o a la audición de una obra musical. (p.1)

Tais reações ao fenômeno musical ou às possíveis dinâmicas de uma aula de música podem ser um sinal de uma relação positiva de interação com o fenômeno musical, sinais de uma alegria ligada à experiência musical. Podem, no entanto, também representar o próprio impedimento para a prática musical na medida em que uma turma agitada e ansiosa potencializa atividades concorrentes com as atividades pedagógico-musicais, como conflitos entre os alunos, por exemplo. Ainda segundo Riccardi, “estes tipos de conductas “não ordenadas” se convierten em indisciplina cuando no permiten centrarse em los objetivos académicos a desarrollar. (2000, p. 2).

É fundamental reconhecer que trata-se de um outro registro, uma outra habilidade de concentração que não é natural e cuja turma onde o professor de música está trabalhando pode não ter ainda desenvolvido a contento. Como se ensina isso? Como operar a transposição didática de uma habilidade como essa?

A produção sobre gestão de sala de aula no Brasil

Uma importante iniciativa em favor do tema no campo foi dada por Beatriz Ilari que traduziu artigo de Joan Russell, publicado na Revista da Associação Brasileira de Educação Musical em seu número 12 (2005). Um dos pontos que reforçam a importância desse artigo para o campo é que este traz a única revisão de literatura referente à gestão de sala de aula publicada no Brasil voltada a educadores musicais. Nele, Russell analisa a gestão de sala de aula da professora Betty Lo em uma turma do (correspondente ao) primeiro ano do ensino fundamental

numa escola situada em uma comunidade próxima a Montreal (Canadá). Russel define a “gestão da aula de música” como resultante da relação entre “*estrutura* da aula (o esquema em que são distribuídos os conceitos em um espaço de tempo predeterminado), o *conteúdo* (materiais musicais, conceitos, habilidades, atividades e configurações) e o *andamento* usado pelo professor para conduzir a aula” (p. 75. Grifos do autor). Segundo a autora, o termo andamento faz referência à intensidade usada pelo professor para conduzir a aula, o que inclui a velocidade na qual atividades e conceitos são introduzidos e atributos tidos pelo autor como pessoais como afeto, entusiasmo, contato visual e outros aspectos da linguagem corporal.

Ao longo do texto, os termos “gestão da aula” e “gestão da sala de aula” são usados como sinônimos¹³. Ainda assim, é evidente a diferença entre a definição de gestão de aula dada por Russell e a definição de gestão de sala de aula dada por seus conterrâneos Clermont Gauthier e Maurice Tardif: fundamentalmente, o fato de a definição apresentada por Russel considerar a gestão de aula como uma única função docente, enquanto Gauthier et al (2006) e Tardif (2011) veem a prática docente como a união de duas funções complementares: a gestão da matéria e a gestão da sala de aula. O conceito de Russel representa uma interessante solução teórica visto que unifica as duas categorias de análise (gestão de matéria e gestão de sala de aula), o que termina com o problema da categorização, visto que as fronteiras entre estas duas funções não podem ser definidas com precisão pois têm influência uma sobre a outra.

No que tange à produção de pesquisadores brasileiros, vale destacar o trabalho de Godoy (2009) que, fazendo uso do referencial teórico da profissionalização docente (particularmente Perrenoud, Tardif e Gauthier), investiga, saberes e competências de uma professora de música que atua em uma escola pública. Neste trabalho, Godoy dedica um capítulo à abordagem da professora no que tange a aspectos disciplinares e elenca estratégias de controle de comportamentos usados por ela. Segundo Godoy, a referida professora

- estabelece regras no início do ano letivo;
- só dá permissão para falar àquele que erguer o braço e aguardar a vez;
- ao iniciar a aula, se a turma estiver conversando de maneira dispersa, ela cruza os braços e aguarda em frente à turma, com olhar severo;

13 Não tive acesso ao texto original, por isso, não é possível afirmar se esse tratamento é dado também no original ou só na tradução.

- raramente levanta o volume da voz (o que poderia demonstrar a perda do controle);
- para pararem de falar fora de hora ela faz gestos apontando para os ouvidos, indicando que eles devem ouvi-la;
- corta logo qualquer tipo de atitude indesejada dos alunos, mesmo que para isso tenha que interromper a atividade musical ou alguma explicação;
- escolhe ajudantes para algumas tarefas, normalmente aqueles alunos mais agitados, para envolvê-los com a aula;
- orienta que, antes de saírem da sala, os alunos devem ficar em silêncio em suas mesas aguardando a liberação dela, para evitar atropelos na saída;
- se, durante uma explicação, algum aluno quer falar, mesmo levantando o braço, ela não interrompe o que está falando. Pede para baixar o braço e ouvir o que ela está dizendo que, ao final, ela pergunta se alguém tem alguma dúvida;
- quando um aluno toca flauta fora de hora, avisa que na aula de música eles vão tocar juntos e não sozinhos e se alguém a desobedece, ela confisca sua flauta por alguns minutos, ou, em casos mais graves, até que um responsável venha conversar com ela. (Godoy, 2009, p. 106-107)

Este trecho da pesquisa descreve práticas comuns na docência da referida professora. Tais práticas dão conta de diferentes aspectos de controle em sala de aula como a regulação das intervenções (musicais ou verbais) em sala de aula (citando uma penalidade que corresponde ao não cumprimento dessa norma), dos deslocamentos para fora da aula e a eleição de monitores ou ajudantes. A análise da pesquisadora deixa de salientar (não por um problema do trabalho mas, simplesmente, por não ser o objetivo proposto pela pesquisadora) aspectos que interessam quando observamos pelo referencial da gestão de classe e de alguns teóricos das questões disciplinares em educação (GOTZENS, 2003; ESTRELA, 2002). Um exemplo é o fato de que o verbo “cortar” relacionado a “qualquer tipo de atitude indesejada dos alunos” não deixa claro que tipo de abordagem é realizada. Parece fazer referência a um determinado tipo de interrupção da atividade realizada em aula para chamar atenção a um determinado comportamento, tido como inadequado pela professora. Não se sabe, no entanto, quão longa é essa conversa, se ela é realizada em particular ou na frente da turma, que tipo de atitude é tida como indesejada na aula de música, se é mesmo qualquer atitude disruptiva suficiente para interromper o trabalho (visto

que, como consta no relato, conversas “fora de hora” são corrigidas com sinais manuais e sem interromper a aula), etc.

Considerações finais

Entendo que o desenvolvimento das pesquisas sobre gestão de sala de aula é um importante passo para a qualificação do trabalho realizado por professores na educação básica e na formação dos mesmos. A pequena produção sobre o tema no Brasil é característica também das na área da Educação esse desinteresse pode, talvez, explicar em parte o pouco aproveitamento que os professores brasileiros têm conseguido do tempo de aula. Pesquisa realizada pela *Organization for Economic Co-Operation and Development* em 24 países aponta os professores brasileiros como os que usam a maior parte do tempo de aula em função de problemas de disciplina (18%), seguido da Malásia (17%) (OECD, 2009, p. 105).

A recente conquista que representa a aprovação da lei 11.769, ao assegurar um maior espaço para a educação musical do que vinha tendo, pode acabar mostrando inócua por falta de profissionais interessados em atuar na educação básica. Essa falta de interesse é motivada, em grande parte, pela dificuldade encontrada pelos professores para atuar em atividades de ensino no contexto escolar. Um contexto que merece uma formação específica para tratar do grande número de demandas diárias relacionadas à gestão de classe. Espero, com esse, trabalho contribuir para a promoção desta problemática.

Referências

Beineke, V. (2001). O conhecimento pratico do professor: uma discussão sobre as orientações que guiam as praticas educativo musicais de três professoras. *Em Pauta*, 12, 18/19, 96-129.

_____ (2004). Políticas públicas e formação de professores: uma reflexão sobre o papel da universidade. *Revista da ABEM*, 10, 35-41.

Beineke, V.; Bellochio, C. R.; Sebold, F. C. (2005). A prática educativa na formação do conhecimento prático do educador musical: quatro estudos de caso. *Revista de Investigação em Artes*, 1 (2)

Cereser, C. (2004). A formação inicial de professores de música sob a perspectiva dos licenciandos: o espaço escolar. *Revista da ABEM*, 1, 27-36.

Gauthier, C. Et al. (2006). *Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. (2ª ed.) Ijuí: Unijuí.

Godoy, V. L. (2009). *A prática pedagógico-musical de uma professora de música na escola pública*. Dissertação (Mestrado em Música) – Centro de Artes, Universidade Estadual de Santa Catarina. Florianópolis.

Gotzens, C. (2003). *A disciplina escolar: prevenção e intervenção nos problemas de comportamento*. Tradução de Fátima Murad. (2ª ed.) Porto Alegre: Artmed.

Hentschke, L. (2001). A formação profissional do educador musical: poucos espaços para múltiplas demandas. *Anais Encontro anual da ABEM*, 10, 2001, Uberlândia. p. 67-74.

Hentschke, L.; Azevedo M. C. C.; Araújo, R. C. (2006). Os saberes docentes na formação do professor: perspectivas teóricas para a educação musical. *Revista da ABEM*, 15, 49-58.

Machado, D. (2004). A visão dos professores de música sobre as competências docentes necessárias para a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio. *Revista da ABEM*, 11, 37-45.

Mann, S. (2008). *A Literature Review on Classroom Management Resources for Music Educators*. Ball University. Disponível em:

<http://cardinalscholar.bsu.edu/bitstream/handle/191454/1/M36_2009MannSteve.pdf>

Mavropoulou, S.; Padeliadu, S. (2002). Teachers' Causal Attributions for Behaviour Problems in Relation to Perceptions of Control. *Educational Psychology*, 22, 191-202.

OECD. (2009) *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Paris: OECD.

Penna, M. (2007a). Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. *Revista da ABEM*, 16, 49-56.

Perin, A. P. (2009). *Dificuldades vivenciadas por professores de matemática em início de carreira*. Dissertação de mestrado, Universidade Metodista de Piracicaba.

Roulston, K; Legette, R; Womack, S. (2005). Beginning music teachers' perceptions of the transition from university to teach in schools. *Music Education Research*, 7, 59-89.

Russell, J. (2005). Estrutura, conteúdo e andamento em uma aula de música na 1ª série do ensino fundamental: um estudo de caso sobre gestão de sala de aula. *Revista da ABEM*, 12, 73-88.

Santos, R. M. (2005). Música, a realidade nas escolas e políticas de formação. *Revista da ABEM*, 12, 49-56.

Sabatella, P. (2000). Control del comportamiento y disciplina en el aula de música. *Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*. n. 5. Disponível em <http://musica.rediris.es/leeme/revista/sabatella00.pdf>

Tardif, M. (2011). *Saberes docentes e formação profissional*. Tradução de Francisco Pereira. (12 ed). Petrópolis, RJ: Vozes.

Yourn, B. R. (2000). Learning to teach: perspectives from beginning music teachers. *Music Education Research*, 2, (2), 181-192.

A proposta de educação musical nas escolas Waldorf como inspiração para o trabalho em outros contextos

Erika de Andrade Silva
Universidade de Ribeirão Preto, Universidade Federal de São Carlos
esilva@unaerp.br

Marcelo Petraglia
Universidade de São Paulo
marcelo@ouvirativo.com.br

Resumo

No Brasil, desde 2008 testemunhamos a efervescência de debates acerca da volta da música para a escola. A lei 11.769 torna a música conteúdo obrigatório em todas as escolas brasileiras, desde a educação infantil até o ensino médio. No entanto, muito se tem discutido a respeito dos profissionais que assumirão este desafio, das metodologias e conteúdos envolvidos e da função da música na escola. O que pretendo compartilhar com o leitor são algumas observações e reflexões, realizadas a partir de vivências durante minha trajetória profissional, tanto como educadora musical atuando em uma escola Waldorf, quanto como docente em cursos de Licenciatura em Música em duas universidades do interior paulista. Seja supervisionando estágios ou ministrando disciplinas pedagógicas, observo inúmeros questionamentos de músicos e educadores musicais a respeito da volta da música para a escola. O foco deste trabalho é descrever a proposta de educação musical praticada nas escolas Waldorf. Presente no Brasil desde 1955, esta pedagogia conta com mais de 50 anos de experiência, portanto, é possível identificar nos caminhos já trilhados, possibilidades e indicações para a Educação Musical, tanto na escola tradicional quanto em projetos socioeducativos. Este texto trará um breve histórico acerca da pedagogia Waldorf e descreverá o currículo musical, desde o jardim de infância até o ensino médio. Serão abordados também os aspectos que envolvem a formação humana do professor, seus conhecimentos, habilidades, atitudes e competências e por fim, será apresentado um balanço das possíveis aplicações dessas experiências para a educação musical em outros contextos.

Palavras-chave: Educação musical, Pedagogia Waldorf, Música na escola;

Abstract

Brazil has, since 2008, been the seat of heated debates on putting music back into public and private schools. Recent legislation (Law 11.769) declared music a required subject in all Brazilian schools from preschool through high school. Much has been discussed, however, as to the professionals who will take on this challenge, the methodology and content involved as well as the role of music in the schools. Here, I present some personal observations and reflections based on experiences during my career as a music educator in a Waldorf school as well as a professor in Music Education programs at two universities in São Paulo State. In supervising student teachers or giving pedagogy courses, I am witness to innumerable queries from musicians and music educators having to do with the return of music to the schools. This paper describes the intent the music education curriculum used inside Waldorf schools. Waldorf education in Brazil has an over 50-year history since its beginnings in 1955. The many trails already forged offer possibilities and recommendations for Music Education both in traditional schools as well as in educational social programs. This text offers a brief description of Waldorf pedagogy and will describe the music curriculum used from preschool through high school. I also discuss the human formation of teachers, of their knowledge, abilities, attitudes and skills. Finally, I present suggestions for possible applications of these experiences for music education in other contexts.

Keywords: Music education, Waldorf pedagogy, music in schools

Educação Musical na escola Waldorf

A pedagogia Waldorf baseia-se na compreensão do ser humano e do mundo a partir Antroposofia (ciência espiritual), criada pelo filósofo austríaco Rudolf Steiner (1861-1925). Hoje está presente em mais de 50 países. Segundo Steiner a mais elevada tarefa do educador deve ser a de formar seres humanos livres que sejam capazes de, por si mesmos, encontrar propósito e direção para suas vidas.

Com este pensamento, Steiner propôs que a pedagogia não seja um sistema rígido, portanto não existem receitas, fórmulas e repetições monótonas de conteúdos e metodologias de

ensino. Cada educador, ao descobrir-se, deve também descobrir os educandos, de modo que construam possibilidades de ensinar e aprender mutuamente: “cada qual precisa desdobrar de modo artístico seu próprio ser e entregá-lo com espontaneidade” (FRIEDENREICH, 1990, p.14).

A pedagogia Waldorf é proposta nos âmbitos do pensar, do sentir e do querer de forma equilibrada e integrada. Por pensar, podemos compreender todos os processos cognitivos, da percepção, da memória, da abstração, do pensamento, das conexões e relações mentais, enfim, tudo o que envolve o intelecto. Por sentir, compreende-se uma educação que contempla a imaginação, a fantasia, os sentimentos, os desejos e as expressões artísticas, o mundo invisível interno e externo relacionado às emoções. Por querer, é possível compreender o movimento, a vontade, o impulso que nos move para transformar o mundo.

De forma esquemática podemos associar o pensar à região da cabeça; o sentir à região do tórax, mais precisamente ao sistema cardiorrespiratório; e o querer ao sistema metabólico motor (abdome e membros) (LANZ, 2005, p.32).

É possível afirmar que a educação contemporânea tem se preocupado muito mais com a construção do pensar, e muitas vezes, desconsidera e até mesmo menospreza os âmbitos do sentir e do querer. Por exemplo: os estudantes dedicam grande parte dos seus dias a atividades que exigem somente o pensar e geralmente permanecem fechados no ambiente da sala de aula, sentados em suas cadeiras, executando poucos movimentos corporais e com pouco espaço para manifestar seus sentimentos e pensamentos próprios.

As consequências desse modelo de educação podem resultar em seres humanos pouco comprometidos com as necessidades da sociedade atual, voltados para seus próprios interesses, tecnicistas e imaturos (“duros”) emocionalmente.

A educação musical nas escolas Waldorf não está a serviço da aquisição de conhecimento e de habilidades musicais, nem é tratada de forma isolada das demais atividades e conteúdos vivenciados. Está intrinsecamente associada à formação humana, à conquista do desenvolvimento pessoal e das relações sociais, à educação estética, ao despertar da sensibilidade e dos valores.

Associando respectivamente ao pensar, sentir e querer, os três elementos da música melodia, harmonia e ritmo, devem estar presentes de forma equilibrada no processo educativo musical, sendo que o educador não deve privilegiar ou restringir nenhum dos elementos. De forma prática e bastante redutiva é possível dizer que numa aula de música, os alunos devem realizar movimentos corporais, trabalhos de coordenação de pés e mãos em diversos níveis de dificuldade para que trabalhem a vontade, o querer – através do ritmo. É necessário também estimular o pensamento, o discurso musical, através do canto e de instrumentos melódicos como a flauta, por exemplo, assim estaremos contemplando o pensar na formação musical. Já o sentir deve ser explorado pelas sensações provenientes de vivências harmônicas, que iniciam de forma rudimentar com um ambiente de quintas, através de ostinatos no xilofone, ou cordas soltas de instrumentos de arco, passando pela escala pentatônica. Num segundo momento, podem ser apresentados os modos gregos e então as escalas diatônicas, maiores e menores.

Cada sistema tem seu ambiente e a criança, desde pequena, passa por essas vivências sonoras e as registra no âmbito do sentir. Já o jovem experimenta os sons cromáticos e vivencia as dissonâncias e escalas exóticas, a fim de compreender essas novas formas de sentir e de se relacionar, inclusive com as tensões e expansões que esse material sonoro-musical pode oferecer.

O Currículo

A educação musical na escola Waldorf preocupa-se em apresentar os conteúdos curriculares respeitando a faixa etária e o desenvolvimento da criança, usando a mesma lógica percorrida pela história da humanidade.

A pedagogia Waldorf tem como base de sua metodologia de ensino a compreensão do mundo a partir da visão do micro para o macro, ou seja, as crianças aprendem a partir da sua relação com o mundo, com as pessoas, dentro da escola, da família, para no futuro compreenderem as questões mais complexas da humanidade e do universo.

Inicia-se o trabalho musical na educação infantil estabelecendo-se ritmos que ajudam a organizar a rotina da criança, marcados por movimentos de contração e expansão (brincar fora – no parque, brincar dentro – na sala). As propostas musicais não tem a intenção de “ensinar” a criança, mas proporcionar a integração delas nas rodas, chamadas de rodas rítmicas, que geralmente trazem como tema as épocas do ano (Festas cristãs como a Páscoa, São João, Natal...). Na roda rítmica, as crianças cantam, se movimentam, brincam e se relacionam. Utilizam-se objetos e brinquedos provenientes exclusivamente de materiais naturais (madeira, sementes, tecidos de algodão, lã, areia). Esses instrumentos possibilitam reproduzir sons da natureza como o pau de chuva, os apitos, o carrilhão, os triângulos, os sinos e guizos, e outros como xilofones e flautas pentatônicas e o Kântele¹⁴. Estes instrumentos são utilizados para sonorizar histórias, e as crianças assumem a função de apresentá-los quando o personagem designado para determinado instrumento surge (chuva, vento, pássaros, rios, estrelas). Assim, ela aprende o momento de tocar e de silenciar, a partir da observação do mundo. O canto normalmente é suave, na região aguda, apropriada à voz infantil, em uníssono e baseado na escala pentatônica. Melodias folclóricas podem ser vivenciadas.

Por volta do 1º e 2º ano, aos poucos são inseridos outros instrumentos como a flauta doce (geralmente de madeira, para preservar o contato com elementos naturais e vivos) e pequenos instrumentos de percussão.

No 3º ano, aos 9 ou 10 anos de idade inicia-se uma época na qual a consciência da criança amplia-se, ela sai daquele mundo seguro, onde a confiança no adulto é plena e irrestrita e começa a perceber que todos têm falhas. A vivência dos modos maiores e menores é bem-vinda nesse período. Músicas modais e tonais já são desejáveis também. A criança já pode experimentar cantar em cânone, vivenciando a melodia no seu grupo e ao mesmo tempo no outro, porém com defasagem de tempo. O cânone proporciona treino para independência, mas ao mesmo tempo, se integra ao todo. Nesta fase também acontece uma vivência com instrumento de corda, violino, que exige delicadeza, concentração, integração entre a respiração e o movimento, interiorização dos sons.

¹⁴ O Kântele é um instrumento originário da Finlândia, foi resgatado por Rudolf Steiner no início do século XX. Pertence à família das liras e é composto de um jogo de cordas montadas sobre uma caixa acústica de madeira.

No 4º ano, os alunos devem conhecer o bairro, a cidade e o estado em que vivem. É desejável que eles possam conhecer um pouco da cultura local, cantando o hino da cidade, visitando locais importantes como teatros e museus, conhecendo grupos musicais e artísticos de origem local e regional, ampliando os conhecimentos a nível estadual.

No 5º ano esses conteúdos se expandem para as regiões do Brasil. Ritmos, danças, festas, músicas são vivenciados com grande variedade. Músicas provenientes de civilizações antigas como Pérsia, Egito, Grécia também são estudadas.

No 6º ano o tema América Latina proporciona grande variedade de ritmos, músicas andinas. A inserção da flauta contralto e o domínio da subdivisão rítmica ternária proporcionam maiores recursos, gerando grande entusiasmo nas crianças. Os estudos sobre Roma antiga pode trazer ritmos de marcha e a sonoridade do canto em latim.

No 7º e 8º ano, os estudos se ampliam para África, América do Norte, Europa, Ásia, Oceania permitindo aos alunos um grande contato com as diversas sonoridades provenientes destes locais, entre os períodos renascentista e clássico. Biografias de compositores são pesquisadas, a música erudita ganha ênfase neste período.

No final do 8º ano, há a preparação de uma peça teatral, quando os alunos já devem conseguir compor coletivamente algumas canções para serem utilizadas como trilha sonora do espetáculo.

As atividades de criação musical (composições e improvisações) estão sempre presentes, iniciando no jardim com jogos de palavras e ritmos até o ensino médio, quando ganham profundidade e complexidade. Os ensaios são realizados em pequenos grupos e isso auxilia no estreitamento das relações sociais, com desenvolvimento da cooperação e da ajuda mútua.

No ensino médio, as atividades de leitura e escrita, teoria, harmonia, ganham mais espaço, e a compreensão da música do ponto de vista estrutural, formal, estético e filosófico são abordados.

A música é estudada cronologicamente, desde o romantismo até os dias atuais, a partir dos aspectos culturais e de suas diferentes funções: como arte, entretenimento, terapia, linguagem, em seus diversos usos e recursos. O objetivo é chegar até a atualidade, abordando inclusive conhecimentos relacionados com a tecnologia, com as diversas mídias e com música de vanguarda.

O professor, de acordo com a proposta pedagógica Waldorf assume, nas 3 fases do desenvolvimento humano (no três primeiros setênios) papéis diferentes.

Na Educação infantil o professor é a autoridade a ser imitada, o modelo, portanto seu comportamento, sua forma de conduzir, sua fala, seus gestos serão reproduzidos pela criança. Ela precisa sentir confiança e segurança para se desenvolver de forma saudável, portanto, o professor precisa proporcionar um ninho de aconchego, de calor e proteção, para que ela vença os principais desafios do primeiro setênio: andar, falar e pensar.

No ensino fundamental o professor é a autoridade amada, que ajudará a criança a desvendar o mundo. Os conhecimentos apresentados de forma artística auxiliam a criança a ser tornar um ser humano mais sensível, a formar as bases do comportamento ético, da cidadania e da responsabilidade consigo mesmo, com o outro e com o mundo. Nesta fase, a criança descobre as belezas do mundo. O mundo é belo e o professor deve conduzir os conhecimentos valorizando artística e esteticamente tudo o que faz.

No ensino médio, o professor é aquele que traz a verdade. O adolescente precisa sentir nas atitudes do professor a sinceridade, a franqueza, a justiça. O mundo é verdadeiro. A partir deste prisma é possível discutir as grandes questões da humanidade, as dificuldades que o ser humano enfrenta no mundo e as possíveis formas de transformações da sociedade.

Além de uma formação técnica, acadêmica e artística, o professor ainda precisa cuidar de sua autoeducação, do autoconhecimento e procurar manter um permanente espírito investigativo de sua ação no mundo, incluindo a análise de sua prática pedagógica e de sua relação com os alunos. Relação esta baseada no respeito, na consideração do outro como um ser dotado de

individualidade, e, no amor, imprescindível para que o processo ensino-aprendizagem seja efetivo.

A educação musical na escola deve ser ministrada pelo licenciado em música, todavia, de acordo com o cenário brasileiro atual, é possível que outros profissionais como os bacharéis e mesmo os professores de artes ou os pedagogos lecionem música na escola. É preciso então, que existam a médio e longo prazo, projetos e ações que visem à profissionalização do educador musical assim como a valorização e o favorecimento dos cursos de Licenciatura em Música.

Para que haja de fato uma educação comprometida, que forme integralmente seres humanos mais autônomos e livres é preciso uma educação sólida, com disciplinas e projetos transdisciplinares, transversais. Não basta haver pequenas abordagens esporádicas, fragmentadas e redutivas, como as que ocorrem eventualmente, durante as aulas de Artes; o professor generalista precisa conhecer, dominar e trabalhar com as quatro linguagens artísticas: dança, teatro, música e artes visuais, ou seja, muitas vezes estas áreas são ministradas durante um bimestre.

De forma descontínua, superficial e teórica estão sendo ministradas, em grande parte das escolas, as aulas de artes.

A música, assim como todas as demais disciplinas poderia contextualizar os inúmeros conteúdos e integrar o currículo geral, buscando dialogar com as diversas culturas do mundo. É possível, mesmo numa escola tradicional, ou num projeto social que haja aproximação entre o professor de música e os demais profissionais, buscando pontos comuns para projetos em parceria.

O desenvolvimento do currículo musical acompanhando a evolução da humanidade ajudaria o professor a organizar os conteúdos de forma lógica e natural, acompanhando também o desenvolvimento da criança.

Os alunos inseridos num projeto de educação musical escolar longitudinal deveriam ao final do ensino médio conhecer história da música, teoria musical, cantar e tocar instrumentos, criar e improvisar, discutir a respeito de diferentes sistemas de afinação, tecnologia musical e produções musicais atuais. Esses conteúdos proporcionam que os adolescentes tenham uma formação prática, artística, e principalmente crítica, que reflitam sobre suas escolhas e sobre a diversidade cultural existente no mundo.

Quando o currículo respeita as fases do desenvolvimento físico, anímico e espiritual da criança e do jovem, proporciona que os conteúdos e o repertório sejam organizados de forma a auxiliar no equilíbrio do pensar, do sentir e do querer, despertando e ampliando a consciência sobre si e sobre o mundo. O professor, independente do espaço em que atua, pode planejar suas aulas contemplando estes três diferentes aspectos do ser humano, trabalhando de forma a integrar estas habilidades, sem privilegiar uma em detrimento da outra.

Referências bibliográficas

- Friedenreich, C. A. (1990). *A educação Musical na escola Waldorf: sugestão para o ensino*. (E. Asbeck, Trad). São Paulo: Editora Antroposófica.
- Lanz, R. (1998). *A pedagogia Waldorf: Caminho para um ensino mais humano*. São Paulo: Editora Antroposófica.
- Richter, T. (Ed). (2002). *Objetivo pedagógico e Metas de ensino de uma escola Waldorf*. (R. Lanz, Trad). São Paulo: Federação das Escolas Waldorf no Brasil FEWB.
- Steiner, R. (2012). *A arte e estética segundo Goethe*. São Paulo: Editora Antroposófica.

Referências eletrônicas

Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior - CAPES –

<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>

Sociedade antroposófica brasileira. SETZER, Valdemar. <http://www.sab.org.br/antrop>

Escola Waldorf João Guimarães Rosa. <http://www.waldorfribeirao.org>

Federação as escolas Waldorf no Brasil. <http://www.federacaoescolaswaldorf.org.br>

Ouvir ativo. <http://www.ouvirativo.com.br>

A roda de choro como espaço pedagógico de aprendizagem musical

Andréia Veber
Universidade Estadual de Maringá
andreiaveber@gmail.com

Tiago Brizolara da Rosa
Universidade Estadual de Maringá
tiago@timewavegames.com

Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar relato de experiência sobre uma das ações desenvolvidas no ano de 2012 pelo projeto de extensão Educação Musical, Escola e Comunidade, desenvolvido no Departamento de Música da Universidade Estadual de Maringá/PR – Brasil. A ação se refere a um dos cursos oferecidos pelo projeto, intitulado “Roda de choro – Música Brasileira na Comunidade”, que teve como principal objetivo a formação musical por meio de atividade de Roda de Choro, atividade essa que conta com características ligadas à aprendizagem informal de música. Corroboramos com Couto (2009) quando afirma que “as práticas de aprendizagem informal se fazem indispensáveis ao trabalho do professor” (Couto, 2009 p. 92). Outros fatores foram importantes motivadores para realizar o curso, como a possibilidade de divulgação e ampliação de conhecimentos acerca do gênero Choro, um dos principais bens da cultura musical brasileira. Outro foi a importância da prática de conjunto, e, em especial, acontecendo nessa prática, o reconhecimento do gênero como catalisador no preparo para a música popular brasileira, possuidora de amplo mercado de trabalho e, que, no entanto, goza de reduzida participação de estudantes e egressos da universidade, em nosso entender. Um dos principais resultados foi o reconhecimento da roda de choro como um meio para a aprendizagem musical informal, além da aproximação promovida entre acadêmicos e músicos da comunidade externa.

Palavras-chave: roda de choro, aprendizagem informal de música, prática em conjunto.

Abstract

This paper aims to present a experience report about the actions developed in the year of 2012 by the project *Educação Musical, Escola e Comunidade*, that took place in the Department of Music of the state university of Maringá city - Brazil (UEM - *Universidade Estadual de Maringá*). The action refers to a course taught by the project, named “Roda de Choro - Música Brasileira na Comunidade” that had as main objective the music formation by means of *Roda de Choro (Choro Circle)*, an activity that has characteristics related to informal music learning. We agree with Couto (2009) when he says that “the informal learning practices are indispensable to the teacher’s work” (free translation from Couto, 2009 p. 92). Other factors were important motivators for performing the course, such as the possibility of divulgating and broadening the knowledge about the instrumental music genre Choro, one of the main patrimonies of brazilian musical culture. Another one was the recognized need of group practice opportunities, and, especially, happening in this practice, the recognition of the genre as a catalyst in the preparation for brazilian music, owner of a broad labor camp, but, taht, nevertheless, counts with a reduced participation of students and graduated individuals, in our understanding. One of the main results was the recognition of the choro circle as a mean to informal music learning, in addition to the approximation promoted between academic and external community musicians.

Keywords: choro circle, informal music learning, group practice.

Introdução

O Curso “Roda de choro – Música Brasileira na Comunidade” teve como objetivo a formação musical por meio de atividade de Roda de Choro, partindo do pressuposto de que ela possui características ligadas à aprendizagem informal de música. Neste sentido, corroboramos com Couto (2009) quando afirma que “as práticas de aprendizagem informal se fazem indispensáveis ao trabalho do professor” (couto, 2009 p. 92). Dessa forma, trata-se de pensar no repertório de música popular, tornando as vivências com música coerentes e significativas.

O relato aqui apresentado refere-se ao curso desenvolvido no ano de 2012 no âmbito do projeto de extensão Educação Musical, Escola e Comunidade, pelo Departamento de Música da Universidade Estadual de Maringá/PR – Brasil.

Entendemos que proporcionar um curso de formação em música no qual a formação proporcionada aconteceria no contexto de uma roda de choro permitiria ao futuro educador musical ter contato com uma forma de aprendizagem musical informal. Considerando, principalmente, que o gênero Choro é um dos principais bens da cultura musical brasileira.

Além disso e do conhecimento do próprio choro, o que motivou a realização do curso foi a importância da prática de conjunto e em especial o reconhecimento do gênero como catalisador no preparo para a prática da música popular brasileira, possuidora de amplo mercado de trabalho e, que, no entanto, goza de reduzida participação de estudantes e egressos da universidade, em nosso entender.

“O Choro e a Roda”: a roda de choro no contexto da música brasileira

“O choro é a essência e a alma da música brasileira”
(Villa-Lobos)

O choro surgiu no Rio de Janeiro, na segunda metade do século XIX, por volta de 1870, não como gênero, mas como modo de tocar que estava relacionado à interpretação que os músicos populares conferiam as músicas tocadas nos salões da burguesia. Segundo Bolão (2005) esses músicos, em sua maioria, eram funcionários da Alfândega, dos Correios ou da Estrada de Ferro e se reuniam em suas casas na Cidade Nova ou nos subúrbios para tocar. Desta forma, “Polcas, Valsas e Schottisches assumiram, pelas mãos dos chorões, feições bastante distintas da música que vinha da Europa” (BOLÃO, 2005, p. 103).

Constituiu-se como gênero somente a partir de 1910 e hoje é tido como um gênero da música popular que se constitui em influência para boa parte da música urbana do país. Apesar de seus mais de 100 anos de existência, o Choro mostra-se como um gênero atual, que permite um

diálogo sem limites entre o tradicional e o contemporâneo. Mesmo tendo passado há poucas décadas por um período de esmaecimento, a força do gênero nos últimos aproximadamente 15 anos se verifica claramente pela existência de um festival nacional anual, escolas especializadas no gênero (como a Escola Portátil, no Rio de Janeiro e a escola Raphael Rabello, em Brasília), a presença do choro em inúmeros festivais de música no país – seja sendo ensinado em oficinas, seja sendo tocado em festivais competitivos ou mostras –, rodas e clubes de choro ao redor do mundo e sua presença em universidades dentro e fora do país.

Um dos elementos mais característicos do Choro, que pode ser considerado sua matriz, é a Roda de Choro. Caracterizada como um encontro de músicos e ouvintes, marcada pela performance e improvisação no repertório específico do gênero. Como afirma Moraes (2011),

Pode-se ouvir o Choro, gênero musical brasileiro, em diversos lugares: no palco de um teatro, casa noturna ou entre mesas de um bar, mas, o seu habitat natural é a Roda de Choro. A Roda é o contexto de performance mais típico do Choro e que tem como sua principal característica a informalidade (MORAES, 2011.p. 11).

A roda de choro e a aprendizagem informal em música

Filho et al (2011), explicam que na Roda de Choro não é necessário ter uma definição inicial sobre, por exemplo, quem irá tocar, com quem, quando, como. “Trata-se de um encontro entre músicos, com a presença de uma audiência” no qual em vários momentos os músicos se intercalam nas performances. Assim, uns tornam-se apreciadores dos outros.

Além disso, nos ambientes de Roda de Choro é comum músicos menos experientes fazerem papel de ouvintes, aprendendo com os mais experientes. Porém, os músicos menos experientes também tocam. Segundo Filho et al (2011)

Na roda de Choro instrumentistas de diversos níveis tocam juntos, criando e recriando repertórios; nela a música exerce, dentre outras coisas, o papel de interlocução entre as pessoas. Assim, a Roda de Choro cria um ambiente de relações e, em contrapartida, apoia-se nele. (FILHO et al, 2011. p. 150).

Segundo os autores há nos discursos que tratam do Choro uma polaridade entre Roda de Choro e apresentações com a Roda de Choro.

Alguns discursos valorizam a apresentação em relação à Roda, apoiados na ideia de que a formalização e a profissionalização indicam que o gênero está sendo valorizado. De outra mão, há aqueles que defendem a autenticidade do choro somente nas Rodas, onde existe informalidade e pessoalidade (FILHO et al, 2011 p. 152).

Para Green (2001) os músicos populares podem ser engajados nas chamadas “práticas de aprendizagem informal de música” (GREEN, 2001, p. 5; 2006, p. 106). A roda de choro possui características semelhantes às aquelas apresentadas por Green (2001) acerca dos modos de aprendizagem e relação com música dos músicos populares. A autora fundamenta seus conceitos em pesquisa realizada com 14 músicos populares, desde iniciantes até profissionais. Este estudo, por meio do qual a autora buscou conhecer a trajetória de aprendizagem musical desses músicos, bem como os aspectos a elas relacionados, resultou no livro *How Popular Musicians Learn* (GREEN, 2001).

Segundo a autora, as práticas musicais informais passam pela escolha do repertório e pelas práticas aurais, o “tocar de ouvido” o “imitar o que se ouve”, seja por meio da apreciação ao vivo de outros músicos tocando, seja pela audição de gravações.

Um fator também relevante para as práticas informais de música é que, de forma geral, elas acontecem em grupos, por meio de interações diversas, sejam elas conscientes ou inconscientes. No contexto da roda de choro, principalmente considerando o projeto descrito

neste artigo, essa interação é por um lado consciente, uma vez que utilizamos do contexto da roda de choro para desenvolver visto o caráter didático que buscamos imprimir no projeto.

A roda de choro como metodologia de ensino e aprendizagem em música

O Curso “Roda de choro – Música Brasileira na Comunidade”, aconteceu entre os meses de maio e dezembro de 2012, com encontros acontecendo todas as segundas-feiras das 19h30 até 21h, em uma das salas do Departamento de Música da Universidade Estadual de Maringá/PR. A equipe foi formada por três ministrantes, um monitor - acadêmicos do curso de graduação em música da Universidade Estadual de Maringá - e pela coordenadora.

A ideia de proporcionar um curso de formação neste formato surgiu a partir da criação de uma Roda de Choro aberta à comunidade, iniciada em abril de 2011 tendo como idealizadores três acadêmicos do curso de música e uma professora. Com o passar do tempo, em meio aos encontros, percebeu-se um anseio entre aqueles que buscavam participar da roda esporadicamente em conhecer mais sobre o gênero, porém, aliado a uma dificuldade em fazê-lo. Em meio às reflexões sobre o trabalho desenvolvido no ano de 2011, surgiu a ideia de criar um curso de formação em música específico sobre o choro. Após algumas discussões a equipe idealizadora do projeto percebeu que seria uma grande oportunidade de pensar o ensino e aprendizagem da música de forma popular, aliando conhecimentos e formas de aprendizagem musical já conhecidas pelos participantes. Assim, chegou-se à constituição do curso, que foi oferecido durante todo o ano de 2012, como experiência de formação por meio de prática popular em grupo.

As atividades do curso eram dotadas de uma rotina que envolvia:

1) Na preparação das aulas: a) escolha do repertório a ser desenvolvido semanalmente, considerando os diferentes níveis de conhecimento musical dos participantes do projeto; b) seleção de aspectos didáticos a serem desenvolvidos em cada peça; c) separação de repertório a

ser disponibilizado para apreciação musical em casa - tanto aquele que seria tocado quanto outras obras do gênero;

2) Durante as aulas: a) momentos de estudo em grupos separados, como forma de trabalhar os aspectos técnicos do gênero. Em geral, os grupos eram divididos em percussão, harmônicos e melódicos, cada um trabalhando aspectos específicos acerca do repertório escolhido; b) Momento de prática de conjunto, no qual todos os participantes se juntavam para tocar o repertório trabalhado nos pequenos grupos; c) momento de repertório livre, no qual o grupo trazia repertório diverso de choro, em diferentes níveis, seguindo, neste momento, a forma tradicional de condução de uma roda de choro, na qual aqueles que conhecem tocam e os demais, ouvem e aprendem; d) Momentos de apreciação musical por meio de vídeos e gravações com o objetivo de trazer ao grupo conhecimentos acerca do gênero no contexto nacional.

3) Promoção de apresentações musicais e rodas de Choro abertas, realizadas em outros espaços - nas quais os ministrantes do curso e alguns participantes tiveram a oportunidade de compartilhar os trabalhos desenvolvidos.

Alguns resultados

Aberto à comunidade interna e externa à UEM, o curso atingiu diretamente 23 pessoas que participaram ativamente das atividades de oficina bem como apresentações realizadas durante o ano. Indiretamente, o curso, devido ao seu caráter de roda aberta à comunidade, atingiu um público de aproximadamente 80 pessoas (entre instrumentistas e apreciadores) que passaram pelos encontros que aconteciam às segundas-feiras, na sala 08 no bloco 008 (DMU) e de aproximadamente 550 pessoas em apresentações realizadas.

Por ter, também, formato de oficina de choro por meio de roda, o curso beneficiou estudantes de música no que concerne ao conhecimento do gênero choro, por meio do conhecimento de técnicas específicas, audição de repertório do gênero, estudo de interpretação,

estrutura, ritmos envolvidos e características harmônicas - tendo grande parte desse conhecimento larga aplicabilidade fora do choro.

O projeto possibilitou aos participantes conhecer, discutir e interpretar repertório do gênero musical Choro, bem como compartilhar os conhecimentos adquiridos com a comunidade em geral. Durante todo ano a Roda recebeu algumas visitas de músicos da cidade de Maringá e região, que vieram conhecer o trabalho e estabelecer diálogo e parceria entre diferentes projetos, pensados para o ano de 2013. Além disso, alguns integrantes tiveram a oportunidade de terem composições de choro tocadas e apresentadas durante o ano, tanto na roda como em diferentes eventos musicais.

Os momentos de roda se constituíram em abertura para aqueles que tinham desejo de apenas conhecer por meio da apreciação o gênero choro. Além disso, a troca de experiência construída entre os participantes e músicos de diferentes regiões e grupos permitiu maior abertura e visibilidade para o curso e o departamento de Música diante da comunidade em geral.

Considerações

Acreditamos que a experiência descrita neste artigo tenha sido significativa em busca de uma aprendizagem musical que permita aproximar o futuro educador musical e o músico que está no meio acadêmico a incorporar as formas populares de se relacionar e entender música em sua formação, transformando-se assim em um profissional mais completo e preparado para atender às diferentes demandas da atuação em música. Corroboramos com Green (2006 apud Couto 2009) quando afirma que

Quando o professor não é capaz de incorporar as práticas de aprendizagem informal dentro da “pedagogia da música popular”, ele se torna um “fantasma” dessa música em sala. A autora argumenta que a utilização das práticas de aprendizagem informal nas aulas poderia oferecer aos alunos um certo grau de autonomia com relação a seus professores, aumentando

suas capacidades para seguir com o aprendizado de forma independente, encorajando futuras participações no fazer musical além da sala de aula (GREEN, 2006 apud Couto 2009 p. 92).

Além disso, as ações apresentadas no projeto permitiram o acesso, preservação, propagação e valorização do Choro, buscando despertar a motivação e maior interesse do público atingido sobre a riqueza e grandiosidade de nossa cultura musical. Acredita-se, desta forma, ter contribuído para com a conscientização dos significados e importância de nossas raízes para a preservação de nossa história.

Um povo que não tem raízes acaba se perdendo no meio da multidão. São exatamente nossas raízes culturais, familiares, sociais, que nos distinguem dos demais e nos dão uma identidade de povo, de nação (PEDROSO, 1999. p.32)

Segundo Silva e Mendes (2012, p. 01), a cultura é construída a partir das ações e inter-relações sociais. Dessas, deriva a cultura de um povo, construída passo a passo. Concordamos com as autoras quando afirmam que o conhecimento das próprias raízes e a conscientização sobre a relevância desse conhecimento para sua história e para a história de uma nação abre olhares sobre a necessidade de valorizar e transmitir esses conhecimentos para as gerações futuras, evitando assim que sejam esquecidas ou adormecidas. Ou seja, tornando a memória do povo viva e fazendo com que as pessoas se sintam parte de uma cultura, de uma história, e atribuam significados a ela.

No que se refere aos acadêmicos participantes da pesquisa, acreditamos que ao estimular estudantes do ensino superior de música a estudar e preparar materiais didáticos, de pesquisa teórica e prática musical, contribuimos com a formação profissional de futuros músicos/professores, gestores e produtores musicais.

Referências bibliográficas

Bolão, O. (2010). *Batuque é um privilégio. A percussão na música do Rio de Janeiro para músicos, arranjadores e compositores*. São Paulo: Irmãos Vitale.

Couto, A. (2009). Música popular e aprendizagem: algumas considerações. *Opus*, 15(2), 89-104.
Disponível em <http://www.anppom.com.br/opus/opus15/206/206-Couto.htm>

Lara, I. G., Silva, G. T. & Freire, R. D. (2011). Análise do contexto da Roda de Choro... *Per Musi*, 23, 148-161.

Moraes, S. L. (2011). *Arruma o coreto: um estudo de caso do aprendizado musical na roda de choro*. (Monografia Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Música).
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

Pedroso, S. F. (1999). *A carga cultural compartilhada: a passagem para a interculturalidade no ensino de português língua estrangeira*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas.

Silva, S. B. & Mendes, R. L. (n.d.). *A importância das raízes culturais para a identidade cultural do indivíduo*. Disponível em http://www.livrosbrasil.com.br/det_artigoslivros.asp?id_artigos=262

Acortando distancias a través de la música. Una propuesta transformadora

Alicia Edith Raso
Universidad Nacional de Cuyo
rasoalicia@hotmail.com

Adriana María Piezzi
Universidad Nacional de Cuyo
adrianapiezzi@hotmail.com

Resumen

El propósito de este trabajo es compartir una experiencia educativa y musical de inclusión social, luego de la puesta en práctica de un Proyecto de Conciertos Didácticos llevado a cabo en Instituciones escolares rurales y urbano marginales en la Provincia de Mendoza. Este proyecto se enmarcó dentro de las **Prácticas Docentes** de los alumnos de la Cátedra de Práctica de la Enseñanza de la Música de la Facultad de Artes y Diseño, UNCuyo.

Desde una perspectiva transformadora del sujeto a través de la Educación Artística y, específicamente, desde la Música y, con la utilización de la **música en vivo**, la comunicación y la toma de decisiones entre los actores principales que llevaron adelante dicho Proyecto, es que se pusieron en funcionamiento procesos intelectuales, sociales y afectivos que permitieron garantizar procesos que apuntan a la formación de:

- a) Niños auditores crítico y participativos.
- b) Practicantes y futuros docentes comprometidos con su trabajo y la sociedad.
- c) **Inclusión** e integración de la Universidad como institución transformadora en el medio mendocino.

Las conclusiones arribadas mostraron los beneficios obtenidos tanto para los alumnos y docentes de las Instituciones educativas que intervinieron, como también para los alumnos practicantes y sus docentes desde las posibilidades que la música en vivo brindó en el desarrollo de capacidades

cognitivas, comunicativas y emocionales, posibilitando la integración y el reconocimiento de los otros lo cual nos enriquece y ayuda a crecer.

Palabras clave: Inclusión, prácticas docentes, música en vivo.

Abstract

The purpose of this paper is to share an educational and musical experience of social inclusion after the implementation of a Project of Didactic Concerts that was conducted in rural schools as well as in urban schools and institutions socially marginated in Mendoza province.

This project was part of the **Teaching Practices** from the cathedra Practice of the Teaching of Music, dictated on the Arts and Design Faculty, UNCuyo.

From a transformational perspective of the subject through Arts Education, and specifically from the Music, and the support of **music “in vivo”** the communication and the decision making of the principal performers of the Project, was that intellectual social, and affective procedures were made up to assure processes of training to achieve:

- a) Critical and participative children auditors.
- b) Practitioner teachers and future educators committed with their job and with society.
- c) The **inclusion** and integration of the University as a transformational Institution in Mendoza area.

The reached conclusions showed the benefits gained for the students and for the teachers of the educational institutions that took part on the Project, and they were also palpable for the practitioner teachers as well as for their actual teachers; from the possibilities that music offered to the development of cognitive, communicative and emotional capacity, making possible the recognition of others which is a self enriching experience that helps us to grow.

Keywords: Inclusion, teaching practices, music in vivo.

I. Descripción de la experiencia

- Tipo de experiencia: Experiencias pedagógicas.

- Objetivos Generales:

- Participar de producciones artísticas contribuyendo, desde el arte, a la toma de conciencia para la posterior transformación de hábitos y actitudes que tiendan a una mejor calidad de vida.
- Acrecentar la función social de la Universidad a partir de las necesidades de la comunidad en la cual está inserta.

- Objetivos Específicos:

- Seleccionar en forma conjunta (alumnos de la cátedra y docentes de las escuelas intervinientes) un repertorio adecuado-amplio y popular- de acuerdo a las edades e intereses de los alumnos.
- Desarrollar los contenidos relevantes del Diseño Curricular Provincial (Mza, Ministerio de Educación) en función del Repertorio seleccionado.
- Utilizar diferentes medios de producción sonora (ejecución vocal, instrumental y corporal) en la interpretación del repertorio propuesto.
- Interpretar vocalmente las canciones del repertorio, atendiendo a la justeza de afinación y a las dificultades melódicas y rítmicas.
- Interpretar, en el concierto didáctico, las obras seleccionadas atendiendo a la dinámica, carácter y estilo de cada una de ellas.

- Metodología:

Se buscó con este trabajo compartir un proyecto pedagógico en el que participaron alumnos de la Cátedra *Práctica de la enseñanza de la Música* de la Carrera de Grado universitario en Música de la Facultad de Artes y Diseño de la UNCuyo realizado durante los años 2010 y 2011.

El mismo estuvo dirigido a alumnos de EGB 1, 2 y 3, Maestros de Educación Musical, directivos, docentes de otras áreas y padres de la Comunidad educativa.

El proyecto promovió situaciones de inclusión en los estudiantes más desfavorecidos de nuestra sociedad. Se fundamentó en la adaptación a necesidades educativas garantizando una calidad formativa para integrar nuevas competencias para todos en diversos contextos. Se articuló desde principios dialécticos y participativos, con conciencia social incluyendo a todos los actores que intervinieron en el mismo (directivos, docentes de música, padres, estudiantes del profesorado, alumnos).

Consistió en desarrollar un programa de conciertos didácticos que estuvieron a cargo de alumnos de la *Cátedra mencionada* y los alumnos beneficiarios del proyecto. En el concierto didáctico final se puso en práctica el repertorio musical trabajado en conjunto entre docentes y alumnos de la FAyD y las instituciones intervinientes.

En cuanto a las canciones trabajadas cabe aclarar que las mismas se seleccionaron a partir de los contenidos de la Educación Musical según los Documentos curriculares vigentes, previo acuerdo entre los docentes de música de las Instituciones participantes, las docentes y los alumnos de la *Cátedra de Práctica*. El repertorio fue musicalizado por los alumnos de la *Cátedra* y enseñado por los docentes de música a sus alumnos, para la participación activa en la puesta final.

Para el desarrollo de la propuesta se realizó un diagnóstico en las escuelas participantes donde se advirtió una notoria carencia de posibilidades de acceso a espectáculos musicales utilizando música en vivo. Tanto los alumnos como los maestros manifestaron una necesidad y un marcado interés en acceder, desde la escuela, a estas expresiones artístico-educativas. Reclamaron, por otra parte, el contacto directo con obras del repertorio popular, con músicos del medio y con instrumentos musicales en vivo.

Se trabajó con dos tipos de escuelas con características poblacionales diferentes:

1-*Escuelas urbano-marginales*: con falta de oportunidades para asistir a espectáculos artísticos debido a carencias de tipo económico y cultural.

2-*Escuelas rurales*: alejadas del conurbano mendocino con escasez de posibilidades económicas para trasladarse a los lugares donde se desarrollan los eventos artísticos.

II. Fundamentación

“El arte se entiende como construcción, como lenguaje artístico mediante el cual perpetuamos y transportamos el sentido del mundo” (Barreiros, 2008-pág 38)

El arte constituye uno de los caminos indispensables para el desarrollo del pensamiento por lo que es considerado un campo de conocimiento en la Educación General y Específica de las Artes. Éste involucra procesos de análisis e interpretación crítica de la realidad en la cual se comprende el hecho artístico como construcción simbólica y discursiva situada en un contexto social y cultural, en la que los sujetos manifiestan la conciencia de sí mismos y de los otros. (DFG, *Reforma curricular-UNCuyo-2011*) Al mismo tiempo desarrolla procesos creativos que favorecen el pensamiento metafórico.

Existe una multiplicidad de interpretaciones acerca de cómo se producen y perciben las expresiones artísticas en sus distintos modos de concreción, *“en su carácter abierto, polisémico y metafórico”*. (Res. 120/10.35.c-pág 23 DFG. Educación Secundaria-UNCuyo). Las formas de producción en las diversas disciplinas artísticas permiten a los docentes diseñar situaciones de enseñanza aprendizaje que apunten al desarrollo de diversas habilidades, destrezas y hábitos en sus alumnos, haciéndose visible a través de los distintos sentidos sus pensamientos, ideas y sentimientos. Esto afirma el documento sobre Educación Artística de Canarias, España, el cual sostiene que *“...cada manifestación artística es una cristalización simbólica de la manera en la que se siente, se entiende y se desea expresar las vivencias al compartir, dialogar y hacer consciente quiénes somos y cómo se interactúa en el mundo”*.

Los lenguajes específicos de la Educación Artística (sonoros, visuales y del movimiento), ayudan a experimentar, aprender y desarrollar gran número de destrezas, habilidades y estrategias creativas que luego pueden ser transferidas a otros contextos. Favorecen, además, competencias que se relacionan con la creación y producción desde la escucha, la participación, el debate, las toma de decisiones desde lo individual y lo grupal.

En la escuela se presentan oportunidades infinitas para debatir sobre los posibles relatos, alcances y limitaciones de los lenguajes artísticos. La educación artística y, en particular, la educación musical pueden pensarse como *“procesos de transformación que inter-pelan y modifican a los sujetos que construyen su conocimiento”* (Fernández T, M. 2010; pág.39)

Se considera, sin dudas, que la Música, un lenguaje artístico con naturaleza propia y códigos propios, estimula todas las facultades del ser humano: el razonamiento lógico, la capacidad de abstracción, la imaginación, la memoria, la creatividad, la capacidad estético-comunicativa-expresiva, entre otras. La música, en sí misma, es inclusiva, pues reúne dimensiones desde lo intelectual, desde lo social y afectivo. Permite que se constituya como herramienta ideal para un modelo de transformación social y educativo, favoreciendo la apropiación de saberes y el desarrollo de capacidades. Esto pone en juego distintas miradas de la realidad, para que el sujeto, reconociéndose distinto al otro, aprenda a relacionarse.

III. Síntesis final

Llevar estos conciertos didácticos a las escuelas, con un objetivo pedagógico-didáctico ordenado, claro, expresivo y artístico, contribuyó con la formación de nuestros futuros ciudadanos desde un acercamiento con el arte y favoreció el trabajo desde los canales de comunicación artística.

Se considera que estos conciertos fueron potentes acciones educativas que permitieron acceder a la música en las mejores condiciones posibles de interpretación y producción. Conectaron a niños, jóvenes y sus familias con la expresión musical en vivo utilizando procedimientos didácticos adecuados para cada auditorio y circunstancia. Además, propiciaron la creación de un nuevo público más crítico y participativo, comprometido con la producción y la interpretación del hecho artístico musical.

Se pudo comprobar que los niños fueron parte integrante de la Música y no meros espectadores. Pudieron acercarse de forma natural potenciándose el desarrollo en ellos de la capacidad de expresar sentimientos.

Estos conciertos fueron concebidos como oportunidades para la generación, transmisión y difusión de presentaciones musicales, relacionadas con un pensamiento pedagógico-musical contemporáneo y abierto y promoviendo la inclusión desde la institución formadora que es nuestra Universidad.

Para que los profesores puedan vincular a sus alumnos con las experiencias musicales, ellos mismos deberían haber experimentado estas vivencias a través de dinámicas individuales y grupales. De esta forma, el nivel superior de la enseñanza musical podría verse transformado en un taller de indagación y experimentación musical permanente desde el análisis y la reflexión de las mismas (Gainza, 2006)

Referencias bibliográficas

Academia Nacional de Educación. (2000, abril). La formación artística, una encrucijada pedagógica. *Boletín de la Academia Nacional de Educación*, 42.

Barreiros, R. (2007). Imagen: aquello de lo que estoy excluido. *Revista Electrónica del Área de Crítica de Arte del Instituto Universitario Nacional del Arte*, 3.

_____ (2008). De las escrituras y las antigrañas. *Revista Electrónica del Área de Crítica de Arte del Instituto Universitario Nacional del Arte*, 4.

Dirección General de escuelas Gobierno de Mendoza. (1998). *Transformación Educativa en la provincia de Mendoza*. Documento curricular Provincial, Fascículo 14.

Diseño Curricular de la Educación Secundaria en colegios de la UNCuyo (2011). UNCuyo.

Fernández, G. (2010). Tres posibles sentidos del arte en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 23-41.

Frega, A. L. (2008). *Didáctica de la Música. Las enseñanzas musicales en perspectiva*. Buenos Aires: BONUM.

García, C. (2012). Qué puede aportar el arte a la educación. El arte como estrategia para una educación inclusiva. *Arte y sociedad*, 1, 201-212.

Gardner, H. (1994). *Estructura de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de la Cultura Económica.

Hemsey de Gainza, V. (2002). *Pedagogía musical. Dos décadas de pensamiento y acción educativa*. Buenos Aires: Lumen.

Ministerio de Educación República Argentina (s.f.). *Resolución 120/10*. Consejo Federal de Educación.

Referencias electrónicas

<http://www.iuna.edu.ar/institucional/publicaciones/pdf/20071201-critica-nro-3.pdf>

<http://www.iuna.edu.ar/institucional/publicaciones/pdf/20080401-critica-nro-4.pdf>

<http://www.eumed.net/rev/ays/1/cgm.html>

[http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/udg/ord/documentos/curriculo07/prim/3Educacion Artistica.pdf](http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/udg/ord/documentos/curriculo07/prim/3EducacionArtistica.pdf)

<http://recursostic.educacion.es/artes/rem/web/index.php/es/musica-educacion-tic/item/310-inclusi%C3%B3n-social-a-trav%C3%A9s-de-la-m%C3%BAsica-comunidades-de-aprendizaje>

Afastando-se da modernidade: reflexões sobre o ensino coletivo de instrumentos musicais

Rita Helena Sousa Ferreira Gomes
Universidade Federal do Ceará/Sobral
ritahelenagomes@gmail.com

Marco Antonio Toledo Nascimento
Universidade Federal do Ceará/Sobral & Université de Toulouse/Le Mirail
marcotoledo@ufc.br

Resumo

O artigo parte do pressuposto que há uma relação entre a episteme inaugurada na Modernidade e os modelos tradicionais de abordagem e ensino da música. Partindo de uma breve análise do nascimento da ciência e da filosofia cartesiana como pontos de sustentação de práticas pedagógicas ainda vigentes, os autores demonstram que o Ensino Coletivo se opõe à percepção de que o saber é produção fundamentalmente individual, bem como abre espaço para consideração das experiências vividas.

Palavras-chave: Ensino Coletivo, Conhecimento, Modernidade, Filosofia.

Abstract

This article assumes that there is a relation between the episteme started during the Modernism and the traditional approaches to music teaching. Starting with a brief analyses of the birth of cartesian science and philosophy as supporting basis for pedagogical practices still used today, the authors show that Collective Teaching is in opposition to the assumption that knowledge is a fundamental individual production, and they also open room for further considerations regarding lived experiences.

Keywords: Collective Teaching, Knowledge, Modernism, Philosophy.

Introdução

Esse artigo tem como proposta primeira apontar como a metodologia do Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais (ECIM) traz uma superação do modo moderno (fragmentado e centrado no indivíduo) de construir conhecimento e, conseqüentemente de educar. As reflexões apresentadas partiram de práticas pedagógicas vivenciadas por dois colegas de diferentes formações que atuam no curso de Música da UFC/Sobral, que acreditando que o saber se faz no diálogo, entrelaçaram ideias da educação musical e da história da filosofia. A própria existência deste artigo, portanto, é a materialização de uma mentalidade que toma o conhecimento como uma construção que, em nenhuma hipótese, pode ser percebida como puramente individual.

Partindo desse pano de fundo, o texto que segue se divide, por questões didáticas, em três momentos cruciais: 1) resgate histórico filosófico da episteme moderna, enfatizando sua emergência no século XVII na filosofia cartesiana; 2) exposição das características que marcam o Ensino Coletivo; e, 3) conclusão de como o Ensino Coletivo pode ser visto como superação (consideradas suas limitações) da forma moderna de elaborar e transmitir o conhecimento.

As raízes da produção do saber na modernidade

O nascimento da ciência¹⁵ moderna finca suas raízes na Revolução Científica. Essa caracterizou-se, principalmente, pela crítica que empreendeu ao modelo escolástico de conhecimento que, por sua vez, se atrelava a um paradigma que tomava o homem como criatura e a natureza como obra sagrada a qual não competia a ação humana, mas simplesmente a contemplação. De acordo com Domingues (1991: 28) a percepção medieval do homem, como criatura divina que pecou e precisa da graça de Deus para salvar-se, remete a verdade a um artigo de fé e não a uma descoberta da razão discursiva.

¹⁵ A ciência é a grande referência para a determinação dos modelos vigente de construção e repasse do saber, mesmo aqueles que não se enquadram como “científicos”. A música, por exemplo, apesar de ser catalogada em meios as artes, está submetida ao modo científico na medida em que está também inserida (e sob as regras) no ambiente acadêmico que, por excelência, é marcado pela metodologia científica.

A Revolução Científica, segundo Marcondes (2008), apesar de não estar isenta de misticismos, configurou-se pela crítica a uma ciência (no sentido original do termo: conhecimento) contemplativa que desprezava a esfera técnica, defendendo um conhecimento interventivo que conciliava teoria e técnicas.

Consagrado como o maior representante da Revolução Científica, Galileu foi criticado por Descartes por não conseguir dar as fundações para o novo conhecimento que havido proposto (Rovighi, 1999:58). Descartes, então, coloca-se a difícil tarefa de embasar a ciência nascente numa metafísica que, na sua famosa metáfora, é a raiz da árvore cujo tronco é a física e os ramos as demais ciências (Descartes, 2005: 19-20).

Em sua empreitada o renomado filósofo parte de uma completa revisão dos conhecimentos que possui, renegando tudo aquilo que possa ser posto em dúvida. A dúvida exagerada, própria do método sugerido por Descartes, para alcançarmos ideias claras e distintas, faz com que tudo que provém dos sentidos seja visto como passível de engano. Note-se que não é o caso de pensar que na filosofia cartesiana tudo que nos chega pela sensação seja factualmente errado, mas que por algumas vezes o serem, devem ser rejeitados. Em meio ao processo de “limpar o terreno” para nele fundar as novas e seguras bases, também são deixados de lado por serem incertos a existência do mundo material (incluindo aí o próprio corpo do sujeito que está pensando) e as “verdades” matemáticas. Resta, ao final dessa dúvida mais potente que a dos céticos, apenas uma evidência a que se chega pela via da intuição intelectual: o cogito. A certeza de que somos ao pensarmos. Em última análise, a primeira viga metafísica na qual se aporta a ciência moderna é a do “penso, existo” cartesiano. O pensador francês, assim, funda a Modernidade na descoberta de um sujeito essencialmente pensante, que conhece mais facilmente a alma que o corpo e é capaz de validar seu saber sem recorrer a todo instante à autoridade divina.

Na filosofia cartesiana, pois, a separação entre corpo e mente é brusca e, por mais que Descartes se empenhe em superar essa cisão – como se pode observar na sexta meditação – é ponto pacífico entre os estudiosos do ramo que ele não obtém êxito nessa tarefa.

Outro item que desejamos enfatizar, e do qual a filosofia cartesiana é nítido exemplo, é a preponderância do indivíduo isolado como responsável pelo desenvolvimento do saber. Descartes, na ânsia de ver comprovado por todos os leitores o novo método que ele propõe, convida cada um a **sozinho** trilhar o mesmo trajeto por ele percorrido. Trajeto que se estrutura num monólogo da razão consigo mesma, não requerendo nenhum outro além do sujeito que medita. No Discurso do Método (1973:77) Descartes afirma claramente que não consegue enxergar como os outros poderiam ter sido úteis para que ele tivesse chegado às suas conclusões, restringido a “ajuda” a um possível financiamento dos gastos.

O caminho desenhado pela filosofia cartesiana mostra duas importantes noções que parecem perpassar a metodologia adotada em nossas escolas, universidades e conservatórios até o tempo vigente: a) o entendimento de que o material (associado às experiências e às práticas) só deve ter lugar após uma longa exposição teórica¹⁶, e, b) a concepção de que o saber, apesar de precisar do aval coletivo, é melhor produzido por um indivíduo. Guardemos essas reflexões e passemos a analisar o Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais (ECIM).

O ensino coletivo de instrumentos musicais

Até bem pouco tempo atrás, boa parte das instituições de ensino musical no Brasil utilizavam o modelo conservatorial para a aprendizagem do instrumento musical. Este modelo é baseado na forma tutorial, ou seja, um professor ministra aulas individuais de um instrumento específico para um aluno. Normalmente esse modelo de aula é destinado somente aos conteúdos sobre a técnica instrumental e a performance ficando os outros conteúdos práticos e teóricos a cargo de outras disciplinas, em outros momentos da formação do estudante. Nas estratégias educacionais tradicionais o professor de música utiliza como recurso principal o aprendizado de elementos teóricos: claves, notas, pauta, duração, terminologias, etc. Após a absorção deste conteúdo pelo estudante, se trabalha a partitura em uma leitura teórica e não musical. Somente depois de tal processo, que pode durar várias aulas, semanas, ou mesmo meses em alguns casos mais

¹⁶ Esse ponto é contestado pelos adeptos da corrente empirista, também Moderna. No entanto, para esse artigo interessa rastrear pistas daquilo que respalda filosoficamente as ações praticadas em nossas salas de aula.

extremos, é que o aprendiz terá o contato físico com o objeto de desejo, o instrumento musical. No que diz respeito à prática de conjunto, somente após um desenvolvimento técnico considerável no instrumento serão programadas práticas com acompanhadores ou em grupo e, apenas no final de tudo isso, acontecem as apresentações públicas.

A metodologia conservatorial enfatiza o virtuosismo, a leitura e a escrita, a análise e classificação e os exercícios de harmonia estereotipados com respostas mecânicas, no qual o desenvolvimento da sensibilidade e imaginação só chega após um longo percurso. Além destas características, este modelo estimula a concorrência, tendo em vista que somente poucos conseguirão chegar ao ideal esperado, se tornar um virtuose. Segundo O'Neill (1996), tais fatores associados ao alto nível índice de exigência destas instituições influenciam negativamente à motivação da maior parte das crianças durante os cinco primeiros anos do aprendizado de um instrumento musical (O'Neil, 1996).

Diferentemente disso,

A metodologia de ensino coletivo de instrumentos musicais consiste em ministrar aulas ao mesmo tempo para vários alunos. Essas aulas podem ser de forma homogênia ou heterogênia e é efetuada de maneira multidisciplinar, ou seja, além da prática instrumental, podem ser ministrados outros saberes musicais intitulados academicamente como: teoria musical, percepção musical, história da música, improvisação e composição (NASCIMENTO, 2007 : 4).

O ECIM utiliza o procedimento exatamente inverso ao tradicional. O professor de música se apoia no instrumento musical como ferramenta desde o primeiro dia de aula, demonstra os sons e faz música para em seguida abordar os conhecimentos mais teóricos e abstrados. Por trabalhar em grupo, o ECIM permite também: as interações sociais (alunos/alunos e professor/alunos); a construção e partilha de Representações Sociais¹⁷ em torno da intenção de aprender um instrumento musical e **fazer música em grupo**; trabalhar habilidades sociais; desenvolver o

¹⁷ “uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e partilhado, tendo uma intenção prática e concorrendo à construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JORDELET, 1989 : 36)

sentimento de pertença, aprimorar a capacidade de gerenciar conflitos; estimular o respeito e o aprendizado através do compartilhamento de histórias de vida, etc.

Esta prática coletiva, segundo estudos da psicologia social-cognitiva, influenciam positivamente a motivação¹⁸ dos aprendizes promovendo uma auto-eficácia elevada¹⁹. Podemos citar alguns aspectos motivadores do ECIM: 1) apresentações públicas: como desde os primeiros encontros existe um grupo formado e a aprendizagem se faz por meio da preparação de um repertório, é muito mais fácil realizar apresentações. Este fato produz uma influência significativa para a auto-estima de um iniciante nos estudos musicais que, desde o início, identifica sua capacidade de realizar um espetáculo musical e conhece o aplauso como reconhecimento disso; 2) experiência vicária: as características do ECIM são propícias para gerar modelos cooperativos e promover relações recíprocas e dialógicas. De acordo com pesquisas recentes, estudantes que tem este tipo de experiência “demonstram maior realização do que estudantes que foram expostos à instrução sem trabalho cooperativo ou colaborativo” (Torres, Alcântara e Ilara, 2004 : 1).

Ainda somos modernos...

Como vimos, uma influente corrente da Modernidade instaurou as bases para que o conhecimento fosse entendido como fruto de um trabalho individual e que pouco tem lugar para as vivências dos sujeitos. Ademais, descobrimos que no ensino tradicional dos instrumentos musicais, essa lógica parece imperar, sendo reproduzida no modelo conservatorial até hoje. Em oposição a tal formato, surge o ECIM, valorizando o trabalho grupal, os saberes já adquiridos pelos discentes, e, apostando na prática como caminho para o desvendar da teoria.

No decorrer deste trabalho procuramos mostrar como o modelo tradicional com sua divisão estanque entre teoria e prática e seu foco no isolamento do estudante é, no mais das vezes, desmotivador e pobre no que tange ao contexto do aprendizado musical. Em contraposição, o

¹⁸ Utilizamos como recurso explicativo a teoria sociocognitiva do funcionamento psicológico de Albert Bandura (BANDURA, 2007).

¹⁹ “O sentimento de auto-eficácia não consiste somente em saber o que se deve fazer e a estar motivado. Trata-se de uma capacidade produtora dentro de sub-competências cognitivas, sociais, emocionais e comportamentais que devem ser organizadas e orquestradas de forma eficaz para servir a numerosos objetivos”(LECOMPTE, 2004 : 60).

ECIM gera simultaneamente motivação aos estudantes de música e métodos eficazes para bem entender e fazer música para iniciantes nessa área. Ressalte-se, ainda, que o ECIM é mais propenso a adaptar-se às problemáticas postas pela realidade concreta, haja vista sua maior flexibilidade e consideração das “bagagens” dos discentes.

O ECIM, então, parece ser capaz de atender às críticas postas por Oliveira (2007) ao denunciar que os egressos dos cursos de educação musical brasileiros, em geral, tem sido incapazes de lidar com as situações que se apresentam “fora da universidade”, por não terem ferramentas para tanto; o que coloca em xeque a própria reintrodução da música nas escolas.

A superação dos modelos tradicionais, calcados na lógica moderna dos séculos XVII e XVIII, no entanto, ainda luta para ter seu espaço firmado definitivamente no Brasil. Apesar de terem existido algumas experiências brasileiras isoladas no século XX, dentre as mais conhecidas citamos o “Canto Orfeônico” de Villa-Lobos nos anos trinta²⁰ e o Ensino Coletivo de Cordas Friccionadas de Alberto Jaffé e Linda Kruger na década de setenta, somente em 2004 acontece o primeiro Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais (ENECIM) em Goiânia. O resultado deste evento foi a disseminação rápida dessa metodologia no Brasil. Hoje, após oito anos entre o I e o V ENECIM, acontecido em 2012, podemos identificar diversas situações de educação musical que tomam o ECIM como referência, como as bandas de música, orquestras juvenis, cursos de violão, ensino do piano e mesmo movimentos inteiros que agregam vários destes, como é o caso do Projeto GURI²¹.

No que tange às universidades que possuem cursos de Música, observamos a utilização dessa metodologia de forma mais efetiva em suas ações de extensão, não atingindo ainda regularmente os cursos de graduação. Entretanto, os Cursos de Música – Licenciatura da Universidade Federal do Ceará - que figuram entre os poucos que não exigem teste de aptidão para o ingresso do estudante - inseriram o ECIM como metodologia básica em seus projetos

²⁰ Apesar do Canto Orfeônico ter sido um método de ensino coletivo do canto, estudos recentes apontam a existência da utilização do método para o aprendizado de instrumentos de banda de música, estes realizados dentro do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico sob a direção próprio Villa-Lobos (HIGINO, 2006).

²¹ Considerado o maior programa sociocultural brasileiro oferece, desde 1995, além da iniciação musical, a aprendizagem coral, instrumentos de cordas dedilhadas, cordas friccionadas, sopro, teclados e percussão atendendo mais de 55 mil jovens por todo o Estado de São Paulo (fonte: <http://www.projetoguri.com.br>, acesso em 24/04/2013).

pedagógicos e, recentes pesquisas já apontam o sucesso dessa aplicação, que pode ser vista, inclusive, na atuação dos egressos destes na Educação Musical (NASCIMENTO et al. 2013; OLIVEIRA, MARREIRA, 2012).

Concluimos, pois, que temos que: 1) Investir na construção de projetos educacionais nas universidades que respondam às características da sociedade contemporânea, à diversidade de situações que ela apresenta, à multiplicidade de sentidos, funções e desejos que ela abriga, e, à rede de competências técnico-instrumentais e sociais requeridas por ela; e, 2) Traçar estratégias que considerem a alma, os sentidos, o “ensinar música musicalmente”, o que não se confunde com esquecer as competências técnicas, mas utiliza-las como meios para o fazer musical. Para tanto o ECIM, por se afastar do paradigma moderno, mostra-se como grande aliado.

Referências bibliográficas

Bandura, A. (2007). *L'auto-efficacité*. Bruxelas: De Boeck.

Descartes, R. (1973). *Discurso do método*. São Paulo: Abril Cultural.

_____ (2005). *Princípios da filosofia*. São Paulo: Rideel.

Domingues, I. (1991). *O grau zero do conhecimento*. São Paulo: Loyola.

Jordelet, D. (1989). *Les representations sociales*. Paris: PUF.

Lecompte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *SAVOIR – Revista intencional de pesquisa em educação e formação de adultos*. Paris: L'Harmattan.

- Marcondes, D. (2008). *Iniciação à história da filosofia*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Oliveira, M. M. & Marreira, A. I. (2012). Iniciação coletiva à música através de arranjos para grupos de violões: a oficina de violão. In *Caderno de Resumos do XI Encontro Regional Nordeste da ABEM*. Fortaleza: UFC.
- Nascimento, M. A. (2007). *Método Elementar para o Ensino Coletivo de Instrumentos de Banda de Música “Da Capo”*: um estudo sobre sua aplicação. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.
- Nascimento, M. A. et al. (2013). O Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais no Curso de Música – Licenciatura da UFC. *Anais do V Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical*. Goiânia: UFG.
- Oliveira, A. (2007). Aspectos históricos da Educação Musical no Brasil e na América do Sul. In Oliveira, A. & Cajazeiras, R. (Eds.). *Educação Musical no Brasil*. Salvador: P&A.
- O'Neill, S. A. (1996). *Factors influencing children's motivation and achievement during the first year of instrumental music tuition*. Tese de doutorado, University of Keele, Reino Unido.
- Rovighi, S. V. (1999). *História da filosofia moderna*. São Paulo: Loyola.
- Torres, P. L., Alcantara, P. R. & Irala, E. A. (2004) Grupos de Consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem. *Revista Diálogos Educacionais*, 4(13), 129-145.

Aprendendo música com Luiz Gonzaga? Possibilidades

Márcio Mattos
Universidade Federal do Ceará/UFC
marciomattos@marciomattos.com

Resumo

As discussões a respeito de formação musical e da formação do educador musical têm buscado aportes teóricos de diferentes áreas, principalmente, a Etnomusicologia, com o estudo do contexto no qual a música está inserida, como forma de saber qual música deve ser ensinada, por que ensiná-la e de que forma fazê-lo. Abordagens sobre essa questão têm sido relativamente comuns, porém, destaco a apresentada por Queiroz, em seu artigo publicado em 2010, na Revista Opus.²² A partir do que demonstra o autor e através de um resumo da importância da obra de Luiz Gonzaga para a música brasileira, proponho neste artigo uma discussão sobre a possibilidade de inserção da obra deste músico, como objeto de estudo nos cursos de graduação em música, como acontece, por exemplo, com os The Beatles. A comunicação dialoga/baseia-se quase que exclusivamente com o/no texto de Queiroz e trata-se de uma pesquisa estritamente bibliográfica. O objetivo também é incentivar mudanças e contribuir para a abertura de novas possibilidades de atuação do Educador Musical.

Palavras-chave: Luiz Gonzaga, Formação Musical, Etnomusicologia

Abstract

Discussions regarding musical education and music teachers formation have sought theoretical support from different areas, mainly ethnomusicology, with the study about the context in which the music is embedded as a way of knowing what music should be taught, why teaching it, and how to do it. Approachings regarding this issue have been relatively common, however, Highlights the one presented by Queiroz, in his article published in 2010, in Opus Magazine. From what

²² Ver a referência completa no final do texto.

demonstrates the author and summarizing the importance of Luiz Gonzaga's work for Brazilian music, in this article, I propose a discussion over the possibility of inserting this musician work as an subject of study in music graduation courses, as for example happens with The Beatles. The communication dialogues/bases itself almost exclusively with/on Queiroz' text and It is strictly bibliographic research. The objective is also to encourage changes and help opening new possibilities of actuation for the Musical Educator.

Keywords: Luiz Gonzaga, Musical Training, Ethnomusicology

Luiz Gonzaga do Nascimento

Em 13 de dezembro de 2012 comemorou-se o centenário de nascimento do cantor, compositor e sanfoneiro (acordeonista) pernambucano, da cidade de Exu, Luiz Gonzaga. Por este motivo, secretarias de cultura de diversas cidades, associações, fundações, escolas de samba, empresas, institutos, universidades, escolas e músicos em geral propuseram, no ano passado, diversas atividades em alusão a essa efeméride, tais como seminários, palestras, recitais, shows, festivais, exposições, lançamentos de livros, entre outras coisas. Mesmo após a sua morte, em 2 de agosto de 1989, o músico ainda é reverenciado, pois é sem dúvida a maior expressão musical do nordeste do Brasil. Ele e sua obra representam a síntese da cultura nordestina, como definiu Ramalho (2000).

Em parceria com o advogado e compositor Humberto Teixeira, da cidade de Iguatu, no Ceará, Gonzaga foi responsável por um processo de sistematização musical que deu origem ao gênero *Baião*, lançado oficialmente em 1946, a partir da música homônima, gravada pelo conjunto “Os 4 Ases e 1 Coringa”, integrado por músicos cearenses da cidade de Fortaleza, que residiam e faziam sucesso na época na cidade do Rio de Janeiro.²³ O *Baião* tornou-se uma grande “febre nacional” durante a segunda metade da década de 1940 até a segunda metade da década de 1950. Ganhou um programa na Rádio Nacional e as prensas da gravadora RCA Victor neste

²³ A primeira gravação de *Baião* foi realizada em 22/05/1946, pela gravadora Odeon sob o número 12.724-b.

período trabalhavam quase exclusivamente na fabricação dos discos de Gonzaga (VIEIRA, 2000).

O músico deixou a região do cariri em 1930²⁴, quando tinha dezoito anos de idade. Entrou no exército brasileiro neste mesmo ano e deixou as forças militares em 1939, após viajar por todo o Brasil durante 9 anos passou. Passou a residir no Rio de Janeiro, na época, a capital do país. Antes de entrar no exército, quando morava ainda no cariri, Gonzaga teve a oportunidade de conhecer os mais variados tipos de manifestação cultural tradicional da região. No caso das música, conheceu as bandas cabaçais, os reisados, os sanfoneiros, os violeiros, os rabequeiros, os cantores das feiras, os grupos de coco, os penitentes e diversos outros grupos tradicionais da região, principalmente das cidades de Exu, Crato e Juazeiro do Norte (DREYFUS, 1997).²⁵

Cresceu ajudando seu pai na agricultura e, mais tarde, também desenvolveu o ofício de acordeonista tocando em algumas festas. Seu pai consertava e afinava os acordeons dos músicos da região. Era um excelente músico de “oito baixos”²⁶ e também animava as festas, os *forrós* no entorno.²⁷ Assim foram as primeiras “lições de música” de Luiz Gonzaga, ao lado do seu pai e mantendo contato com as manifestações musicais do cariri, quase sempre ligadas à religiosidade, mais especificamente da igreja católica.

Já no Rio de Janeiro, Gonzaga teve contato, principalmente, com a música que tocava no rádio (valsas, choro, samba, tango etc.) e com as experiências do seu dia-a-dia como “músico da noite”, tocando em bares, restaurantes e até na rua. O Rio de Janeiro, naquela época, ainda era a capital do país e o principal eixo cultural do Brasil.²⁸ Na música popular brasileira, o samba e o choro eram os gêneros musicais de maior expressão. A música estrangeira “chegava” através do

²⁴ O *Cariri* é uma região compreendida por municípios de três Estados do Nordeste do Brasil (Ceará, Pernambuco e Paraíba). Neste trabalho, quando falamos do Cariri, nos referimos à região que Luiz Gonzaga viveu quando criança e que são mais referenciais para os fatos mencionados: Exu (em Pernambuco); Crato e Juazeiro do Norte (em Ceará).

²⁵ Todas as informações do texto sobre a juventude de Gonzaga, bem como suas primeiras investidas como música profissional no Rio de Janeiro, são baseadas nos seguintes livros: DREYFUS (1997), RAMALHO (2000), VIEIRA (2000) e MATTOS (2002).

²⁶ “Oito Baixos” ou “Pé-de-bode” é uma espécie de acordeom, porém, com apenas oito baixos. Diferente do acordeom tradicional, o instrumento funciona sob um sistema que, quando o músico abre o fole do “Oito Baixos” obtém-se uma nota. Ao fechar o fole, outra nota, como acontece com a harmônica de boca.

²⁷ A palavra *Samba*, antes de caracterizar um gênero musical era utilizada para denominar as festas que aconteciam no sertão do Brasil. Essas festas também eram chamadas de *forrós*.

²⁸ O Rio de Janeiro foi a capital do Brasil até 1960, quando passou a ser Brasília.

cinema, dos turistas e também era absorvida pelo músico a partir do contato que mantinha com outros.²⁹

Em meio a tantas influências musicais Gonzaga sabiamente sintetizou tudo em uma ideia criativa que deu origem ao *Baião*, a partir da parceria que criou com Humberto Teixeira. Demonstrou que a sua desenvoltura como artista (instrumentista e cantor) era resultado da sua experiência como músico da noite carioca – portanto, autodidata, já que nunca frequentou uma escola formal de música – e como conhecedor das manifestações musicais tradicionais do cariri, que lhe deram a devida aproximação do público, bem peculiar nesses agrupamentos e de fundamental importância para alcançar o objetivo.

Atualmente, há mais de vinte livros lançados sobre a vida e a obra de Luiz Gonzaga, entre eles alguns são teses de doutorado e dissertações de mestrado. O músico é considerado o principal representante da música do nordeste do Brasil, responsável não apenas pela criação do Baião, mas também pela urbanização e inserção nos meios radiofônicos de diversos outros ritmos do nordeste que fazem parte da festa do forró. É atribuída a Gonzaga uma nova forma de se tocar o acordeom, instrumento que dominava, além de criar a técnica do “resfolengo”³⁰. Sua obra é responsável por colocar o nordeste em evidência nos diversos meios de comunicação, conseqüentemente para toda a sociedade brasileira. Suas músicas são executadas em diversos ambientes e contextos diferentes; por músicos de alto nível técnico e também diletantes ou estudantes iniciantes, cujas primeiras lições musicais acontecem através do seu repertório. Luiz Gonzaga é um fenômeno musical, responsável por uma importante transformação na música brasileira.

²⁹ O que se tocava e se ouvia nessa época eram sambas, choros, valsas, polcas, tangos, mazurcas etc.

³⁰ Gonzaga em muitas músicas utilizava essa técnica (*resfolengo*), que consiste em abrir e fechar o fole do acordeom, rapidamente, como se fosse uma locomotiva, talvez imitando o som e a forma de tocar a rabeca, instrumento bastante importante para a região do cariri.

O professor de música

O professor de música, entre outras atribuições, deve ser um profissional capaz de transmitir, ensinar, criar situações/oportunidades para que o outro possa aprender música. Neste sentido, é um profissional que conhece e sabe como transmiti-la. Ora, mas que música o educador musical deve conhecer? De que forma ele pode transmiti-la? Que ferramentas ele utilizará para isso? Que correntes teóricas podem contribuir para que o educador musical ensine música?

As pesquisas atuais a respeito do assunto demonstram que a Etnomusicologia contribui para amenizar algumas das dúvidas listadas acima. Compartilho da ideia de Queiroz (2010, p. 115) quando diz que o educador musical deve atuar “de forma contextualizada”, ou seja:

[...] se para a educação musical os processos, situações e estratégias de ensinar e aprender constituem a própria natureza de seu campo de estudo, para a etnomusicologia tais aspectos representam uma vertente fundamental da música, sem a qual não é possível um entendimento significativo de uma cultural musical (id., 2010, p.114).

A *transmissão*, quer dizer, a forma como as pessoas transmitem conhecimentos, ou como querem alguns educadores, como ensinam para que outros aprendam, é fator determinante na condução e efetiva produção histórica de um contexto específico. Portanto, se a cultura se mantém com relativa expressão por tantos anos, por oralidade, da mesma maneira que o faz através de métodos sistematizados de transmissão, como é o caso da escrita, podemos e devemos considerar o primeiro tão importante quanto o segundo. Neste sentido, concordo mais uma vez com Queiroz quando diz que:

Para a análise de processos, situações e contextos de práticas, assimilação e formação musical, considero mais adequado o uso do termo transmissão, ao invés de ensino e aprendizagem. Tal fato está relacionado com uma perspectiva antropológica do conceito de transmissão, entendendo que ensino e aprendizagem são somente dois entre os múltiplos aspectos que

fazem com que um determinado conhecimento seja transmitido culturalmente, de forma mais ou menos sistemática (id., 2010, p. 115).

Se entendermos que, para criar o Baião, Gonzaga sintetizou todo o repertório e experiência musical adquirida ao longo de tantos anos e em diferentes contextos sociais/culturais, é possível pensarmos que “a transmissão musical envolve ensino e aprendizagem de música” sim, “mas também abrange valores, significados, relevância e aceitação social” – o caso de Gonzaga -, “bem como uma série de outros parâmetros que caracterizam a seleção, resignificação e, conseqüentemente, transmissão de uma cultura musical em um contexto específico” (id., 2010, p. 115). Isso tudo está representado pelas escolhas que o músico fez; pela forma como “transformou” o repertório e; finalmente, pela maneira como apresentou essa síntese para a sociedade da época, em um espaço e tempo específico.

O que lhe foi transmitido, portanto, para alguns, entenderíamos que não lhe foi ensinado, já que não houve sistematização e, neste caso, não poderíamos falar de um *ensino formal*. E, conseqüentemente, o que Gonzaga transmitiu e transmite até hoje com a sua música, embora para alguns ele não esteja ensinando, muitas pessoas estão aprendendo. Então podemos pensar em Gonzaga como um educador musical? Não nos moldes que entendemos esse profissional, mas um músico capaz de demonstrar como se faz, como se canta, como se dança e como se retrata uma cultura através da música. Quer dizer, Luiz Gonzaga aprendeu vendo, ouvindo e fazendo, sem escola formal e, hoje, a sua obra é a própria escola: o que dizer, por exemplo, da quantidade de músicos que passaram a tocar acordeom por causa de Gonzaga? Se para Queiroz:

a natureza do fazer musical, assim como as dimensões da música que podem e/ou devem ser ensinadas em cada sociedade, não podem ser consideradas ‘universais’, haja vista que [os professores] encontram formas distintas em cada contexto em que acontecem [...] (id., 2010, p. 117)

como aceitar que o repertório do contexto em que os alunos estão inseridos não faça parte do conteúdo curricular - escolhido hegemonicamente pelos professores e as instituições – do curso de música das Universidades que frequentam? O exemplo apresentado aqui é com a

música de Gonzaga, mas é importante que se respeitem as diferenças e, de fato, este exemplo poderia ser transportado para qualquer situação.

Vejamos: a Universidade Hope de Liverpool, em 2009, criou um mestrado sobre o quarteto musical inglês mais conhecido do mundo, os *The Beatles*. O mestrado chama-se: “Beatles, Musica Popular e Sociedade”. O curso, segundo consta, “analisa o som e composição dos Beatles e como Liverpool ajudou a moldar a música deles” (G1, 2011). É um exemplo não apenas de valorização da música “local”, quer dizer, da música que surgiu localmente, mas também, o reconhecimento da importância da obra dos Beatles para a Inglaterra e o mundo. A Pontifícia Universidade Católica/PUC do Rio de Janeiro, também criou um curso sobre os *The Beatles*. O curso, criado dentro do Departamento de Letras, chama-se “Beatles: história, arte e legado” onde, segundo Júlio Diniz, são abordados assuntos como “a trajetória dos meninos de Liverpool, destacando as principais características da obra e o legado que eles deixaram não só para o rock, mas para a cultura a partir dos anos 1960” (DINIZ, 2012). O curso propõe uma abordagem “através de relatos de fatos e análise de distintas épocas [...] a influência cultural e midiática do conjunto na vida e na evolução cultural da sociedade pós-moderna” (UOL, 2012).

Queiroz (op. cit., p. 119) mostra em seu texto que, já existem propostas de muitos pesquisadores da utilização de estratégias e práticas (métodos, metodologias ou como se queria chamar) para se transmitir “habilidades e conhecimentos” [...] “negligenciados pelas práticas formais de educação musical.” Assim, destaco o que diz o autor:

No âmbito da educação musical contemporânea e das perspectivas das pesquisas etnomusicológicas, temos a convicção de que pouco importa se, segundo determinada concepção, uma música é considerada “boa” ou “ruim”. Importa, de fato, que significado ela tem para as pessoas que a vivenciam, a praticam e, por consequência, lhe atribuem valor (op. cit., 2010, p. 118).

Sugerir que a obra de Luiz Gonzaga merece atenção da academia e, portanto, que deve ser estudada nos cursos de música é uma forma de quebrar paradigmas. Se isso ainda não é

possível, é importante, ao menos, reconhecer que algo está errado, quando não se estuda a música da própria cultura. Esse seria o primeiro passo e uma atitude louvável por parte de qualquer instituição ou pessoas.

Considerações finais

Baseado no artigo de Queiroz, no que foi exposto e nas provocações apresentadas, é possível demonstrar que, a escolha do que ensinar e de como ensinar depende, sim, do contexto no qual estão inseridos ou provém tanto o repertório quanto os atores sociais envolvidos, sejam eles músicos, professores ou alunos. Portanto, o educador musical deve ter um amplo conhecimento musical, mas, no mínimo, deve conhecer a música do contexto social e região na qual está inserido.

Podemos dizer que as discussões sobre formação musical devem perpassar pelo estudo do contexto social onde a formação se dá. Que o educador musical leve em consideração o contato que os atores sociais mantêm com outros músicos, com o repertório em seu redor, com os instrumentos aos quais tem acesso, com as oportunidades que tem de vivenciar certas atividades culturais e artísticas e, principalmente, por sua predisposição em encarar tudo isso com um olhar observador e a capacidade proativa que todo artista deve ter – e o educador musical também o é - para criar suas próprias propostas, seus métodos, metodologias e ferramentas de ensino.

As formas de transmissão e as ferramentas que utilizará podem ser inúmeras. O ideal é que não se prenda a formalismos, modismos, arcaísmos e propostas pré-formatadas e hegemônicas de ensino e aprendizagem. Sabe-se que as teorias e métodos tradicionalmente aceitos, já testados e amplamente divulgados e adotados funcionam, mas o educador musical também é um pesquisador, um artista e deve ser criativo. Suas ideias podem se tornar, futuramente, interessantes referenciais teóricos.

O contato que se tem com o contexto social é fator de influência tão importante quanto o aprendizado musical sistematizado que se encontra nas instituições escolares formais, para a formação de um músico e do músico educador. Seja a música de Mozart, Beethoven, Beatles ou

Luiz Gonzaga, todas devem ser reconhecidas no âmbito da academia, e essa é a contribuição da Etnomusicologia à Educação Musical. Como diz a letra da música Baião: “[...] quem quiser aprender, favor prestar atenção [...]”.

Referências bibliográficas

- Brandão, L. (2012, 4 de abril). No Rio, Beatles agora são matéria de universidade. *O Globo*. Disponível em <http://oglobo.globo.com/cultura/no-rio-beatles-agora-sao-materia-de-universidade-4486987>.
- Dreyfus, D. (1997). *Vida de viajante: a saga de Luiz Gonzaga*. São Paulo: Editora 34.
- Mattos, M. (2002). *Forró Glocal: A Transculturação e Desterritorialização de um Gênero Músico-Dançante*. Dissertação de mestrado, UECE/UFBA, Fortaleza.
- Queiroz, L. R. (2010). Educação musical e etnomusicologia: caminhos, fronteiras e diálogos. *Opus*, 16(2), 113-130.
- Ramalho, E. B. (2000). *Luiz Gonzaga: síntese poética e musical do sertão*. São Paulo: Terceira Margem.
- Universidade Britânica entrega 1º diploma em estudo dos Beatles. (2011, 26 de enero). *REUTERS*. Caderno Pop & Arte. Disponível em: <http://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2011/01/universidade-britanica-entrega-1o-diploma-em-estudo-dos-beatles.html>

Universidade do RJ tem curso sobre a história dos Beatles.(2012, 5 de abril). *UOL*. Educação.

Disponível em: <http://noticias.bol.uol.com.br/educacao/2012/04/05/universidade-do-rj-tem-curso-sobre-a-historia-dos-beatles.jhtm>.

Vieira, S. (2000). *O sertão em movimento: a dinâmica da produção cultural*. São Paulo:

Annablume Editora.

Aprendizaje basado en proyectos en la formación del profesorado de música: Concierto didáctico “Conociendo nuestras regiones”

Ana Romaniuk
Universidad Nacional de Cuyo
anaromaniuk@gmail.com

Resumen

Este trabajo intenta dar cuenta de una experiencia pedagógica en el trayecto de formación docente inicial del Profesorado de Música en el Instituto de Educación Superior 9-028 de la provincia de Mendoza, Argentina. La intención es destacar los aportes del trabajo bajo la modalidad de Aprendizaje Basado en Proyectos, así como la valoración y experiencia de aprendizajes significativos puestos de manifiesto por los estudiantes. El proceso que aquí se describe, destaca la organización y las cuatro presentaciones de un concierto didáctico, cuya temática giró alrededor de las regiones y géneros folklóricos de la Argentina.

Palabras clave: aprendizaje basado en proyectos, concierto didáctico, regiones y géneros folklóricos argentinos.

Abstract

The aim of this paper is to account an educational experience in initial training course of Musical Teaching at 9-028 Superior Education Institute of the province of Mendoza, Argentina. The intention is to highlight the contributions of the work in the form of Learning by Project and assessment and meaningful learning experience highlighted by students. The process described highlights the organization and the four presentations of a didactic concert, whose topic was around folk genres and regions of Argentina.

Keywords: Learning by Project, didactic concerts, Argentinian folk genres and regions

“Dígame y olvido, muéstreme y recuerdo. involúcreme y comprendo”

Proverbio chino.

Tengo a mi cargo la cátedra de Didáctica de la Música y Práctica Profesional Docente en el Profesorado de Música del Instituto de Educación Superior 9-028 de la localidad de Santa Rosa, pequeña villa ubicada en la zona este de la Provincia de Mendoza, Argentina.

Durante el 2do semestre de 2012 la institución me asignó tiempo para profundizar cuestiones sobre “planificación” con los estudiantes del 2do año. Al aceptar, lo hice pensando que en ese espacio podía hacer confluír dos cuestiones que me venían rondando desde tiempo atrás: el Aprendizaje Basado en Proyectos, y la organización de un Concierto Didáctico.

El Aprendizaje basado en Proyectos como metodología activa es un modelo de aprendizaje en el que los estudiantes planifican, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula de clase, a través de los cuales desarrollan y aplican habilidades y conocimientos. La realización de las acciones se desarrollan a partir de un problema o tarea planteada.

Ante un grupo de 15 estudiantes³¹, los encuentros de 2 horas semanales adoptaron el formato de taller práctico reflexivo. Partiendo de la propuesta concreta de tener que organizar un concierto didáctico, se pretendió que los alumnos fueran los protagonistas de todo el proceso, el que antes de finalizar el cursado fue revisado y evaluado como ejercicio metacognitivo de lo realizado³². La lógica del planteo fue la siguiente: si mi objetivo pedagógico es que los docentes en formación valoren la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos como herramienta de planificación y de trabajo, el experimentar su impacto por ellos mismos sería la estrategia más efectiva para lograr mi objetivo.

³¹ Lis Agüero, Lorena Palorma, Daniel Paliza, Daniel Manzano, Matías Peralta, Juan Pablo Toledo, Andrés Tévez, Vanina González, Sabrina Friscolanti, Belén Díaz, Fernando Aguilar, Jesús Acevedo, Laura Fredes, Mauricio Disparti, David Farrando.

³² Si bien el proceso siguió ciertos pasos lógicos como la elaboración de cualquier proyecto, fue recién hacia el final de nuestros encuentros cuando les encargué a los estudiantes que repasaran el recorrido transitado para formularlo por escrito en formato de proyecto. De este modo cada estudiante debió argumentar una fundamentación, plantear objetivos y metas, recursos, viabilidad, distribución de roles, organizar un cronograma de trabajo, y realizar una evaluación personal de la experiencia individual y grupal.

El planteo del problema

En nuestro primer encuentro les presenté a los estudiantes la situación: estábamos reunidos – y así sería a lo largo de unas 12 semanas- con el fin de profundizar nuestros conocimientos sobre planeamiento educativo dentro del área específica, la educación musical. Una de las estrategias posibles de trabajo en este sentido es la ABP, y en ese camino transitaríamos. Tras entregarles y comentar un sencillo apunte les proporcioné la consigna: ellos deberían armar entre todos un Concierto Didáctico.

Pasada la primera reacción de desconcierto alguien se animó a preguntar. Profe... ¿Qué es un concierto didáctico?

Así dimos lugar a un torbellino de ideas en donde de a poco, algunas cosas se fueron aclarando.

“Es un momento destinado a la audición musical”

“Con música en vivo”

“Pensada para niños”

“Con un relator que va explicando lo que se va escuchando”

“Tiene que enseñar algo”

Al finalizar la clase, se fueron con la consigna de leer un breve artículo de Julián Pérez Rodríguez, “Hacia una educación musical para el futuro: el concierto didáctico”, publicado en *Léeme, Revista electrónica de la lista europea de Música en la educación*³³ para seguir pensando durante la semana, madurar ideas y traer propuestas para la clase siguiente.

“El proceso de musicalización del individuo no puede entenderse separado de la audición, por lo cual el acercamiento a la música, y en particular a la música en vivo, a través de la audición musical es fundamental. La audición musical, encarada como una audición activa y comprensiva, es

33 Perez Rodríguez, Julián. “Hacia una educación musical para el futuro: el concierto didáctico”. En LEEME N° 11, año 2003. <http://musica.rediris.es/leeme> [Fecha de consulta 31/03/2012]

una de las formas de hacer música, tanto como la creación y la ejecución. A través del concierto didáctico el oyente participa activamente durante el transcurso de una obra y puede disfrutar de la música de un modo consciente y profundo, promoviendo en él variadas y ricas respuestas afectivas e intelectuales”. Y completa Pérez Rodríguez: “El concierto debe estar dirigido a un público determinado; tener un programa seleccionado según los objetivos pedagógicos planteados y su adecuación a la audiencia a quien está dirigido; y la inclusión de algún tipo de presentación o guía, que facilite la audición musical activa y comprensiva”.

Elección del tema, construcción del guión y distribución de roles

Los encuentros siguientes estuvieron destinados a decidir el eje que organizaría la propuesta y el modo de encararla. Surgieron dos ideas iniciales: la creación de un cuento musical, y un recorrido por la música de diferentes regiones de la Argentina. La primera fue descartada, y la segunda de a poco fue tomando forma, arribando al título: “Conociendo nuestras Regiones”. Durante todo este proceso algunos estudiantes asumieron el liderazgo dentro del grupo, motivando y alentando a sus compañeros.

Al mismo tiempo en que se fueron proponiendo las regiones que se abordarían y los géneros que se incluirían y los que se dejarían fuera del repertorio, comenzaron a ponerse en juego las fortalezas de cada uno de los estudiantes, y casi naturalmente se distribuyeron los roles: quienes se encargarían de la ejecución vocal e instrumental, quienes de las danzas, y quines utilizarían sus capacidades de actuación y desinhibición para conducir el concierto.

En cuanto a la selección del repertorio las discusiones llegaron a ser “acaloradas” en algunos momentos, y acudieron al auxilio los docentes de los espacios “musicales”: Canto grupal e instrumentos armónicos, piano y guitarra. De esta manera el proyecto además integró otros espacios curriculares, transformándose en un proyecto cuasi institucional.

Argumento y repertorio

El hilo conductor del concierto lo llevaron un títere “Zenón” y una niña, quien debía resolver una tarea escolar que consistía en averiguar cuáles eran la músicas, danzas y costumbres representativas de diferentes regiones del país.

De esa manera, la región del Noroeste fue presentada a través del carnavalito “El Humahuaqueño” y la presencia del charango como instrumento icónico.

El Litoral, a través del chamamé Kilómetro 11 y el acordeón a piano.

La región Centro, con la chacarera “La flor azul” – presentada a través del canto a dos voces y la danza- y la presencia del bombo legüero.

La región de Cuyo, dentro de la que se integran las provincias de San Juan, San Luis y Mendoza –de donde proceden los estudiantes- con las cuecas “Póngale por las hileras” y “Cueca de la Viña Nueva”, y el gato cuyano “El marucho”, también presentado como danza.

Estas músicas fueron presentadas como géneros tradicionales, pero contemplando las dinámicas y transformaciones propias de toda práctica cultural: de esta manera al concebir los arreglos se incorporaron y presentaron instrumentos que pertenecen a otras tradiciones musicales, como la flauta travesa, bajo y teclado eléctrico y djembé³⁴.

La experiencia de los conciertos

El proceso de selección, elección, discusión, toma de decisiones y ensayos culminó en una primera presentación en el mismo Instituto, para los docentes, compañeros de otras carreras y

³⁴ Se prevé la proyección de un breve video que ilustre una de las obras ejecutadas durante el concierto, así como la presentación de una selección mayor en la categoría Presentaciones musicales de estudiantes.

otros años y los niños del Jardín maternal que funciona en el mismo edificio que el instituto. Tuvo una muy buena recepción por parte de la comunidad educativa:

“Luego de la aprobación por parte de nuestra profesora, llego el día de la presentación en el Instituto. Fue una experiencia inolvidable, vivida con mucha ansiedad, nervios y alegría, no sólo por la atención y el silencio con que fuimos escuchados, sino también, porque habíamos logrado un objetivo muy importante para nosotros: complementarnos el uno con el otro” Andrés Tevez

Después del estreno, la obra se repitió en la Escuela N° 1-498 “Profesor Manuel Abel Domínguez”, en la Escuela N° 1-345 “Martiniano Leguizamón” y la Escuela N° 1-569 “Jorge Galigniana”.

El relato por parte de los estudiantes deja ver que las vivencias y los aprendizajes adquirieron un valor desde lo cognitivo y lo emocional significativos:

“La experiencia en el didáctico fue inolvidable, ya que los niños respondieron agradables y muy atentos a lo que desarrollábamos cada uno de nosotros” Fernando Aguilar.

“Ver cómo participaban de la propuesta [los niños] me resultaba gratificante. Esas cosas son inolvidables, experiencias increíbles y algo que me emocionó muchísimo fueron los aplausos del final y todos los chicos de pie gritando otra. Mi piel se puso de gallinas y la verdad me sentí orgullosa porque quiere decir que salió bien [...] Llevar a cabo este proyecto fue muy enriquecedor tanto en forma personal como grupal, porque nos afianzó a todos como músicos solistas y como grupo” Vanina González.

Reflexiones finales

El proceso llevado adelante en el Espacio de Definición Institucional (UDI) “Planificar, secuenciar y proyectar” tuvo efectos positivos a nivel grupal, y a nivel intra e interinstitucional.

Los estudiantes realizaron los trabajos de indagación, investigación, organización y concreción del proyecto de manera autónoma. La docente actuó como guía y en algunos casos como orientador de algunas acciones. Ellos gestionaron hasta las escuelas donde hicieron las presentaciones.

Se produjo un crecimiento a nivel humano dentro del grupo, destacándose –sobre todo hacia el final- un alto grado de compromiso y responsabilidad. Esto se vió claramente en la asistencia perfecta a las presentaciones de los conciertos, los que se realizaron fuera de los horarios habituales de clase en el Instituto.

Por iniciativa de los mismos estudiantes otras cátedras se vieron involucradas, generándose intercambios que trascendieron los límites del espacio curricular que los estudiantes estaban cursando, y que por lo tanto debían aprobar.

A través del proceso, los estudiantes fueron capaces de desarrollar ciertas capacidades (de autonomía, creatividad); actitudes (de confianza, curiosidad, exploración); y aptitudes (saber hacer), aspectos que colaboran en alimentar la confianza en sí mismos como individuos –futuros profesores de música- y como grupo.

Me animo a decir que el tránsito por la experiencia de organizar el concierto bajo la dinámica del ABP:

- Colaboró en el proceso de construcción de su propio conocimiento, siendo a través de este camino más fácil transferir y retener información.
- Les permitió desarrollar habilidades sociales relacionadas con el trabajo en grupo, la planeación, la conducción, el monitoreo y la evaluación del proyecto.

- Y los puso ante la situación de tener que evaluar las capacidades que involucran la resolución de problemas y tomas de decisión.

Desde mi rol de animador y guía, esta experiencia me puso ante el desafío de “dejar hacer” en lugar de sugerir; me permitió aprender e interactuar con mis estudiantes, descubriéndolos como seres humanos extraordinarios, y poseedores de la energía necesaria para asumir la labor del docente de música desde un lugar activo, comprometido y convencidos de que los cambios necesarios están en sus manos, y son posibles.

Referencias bibliográficas

AAVV. (2006). *Aprendizaje por proyectos*. Recuperado de

<http://www.eduteka.org/AprendizajePorProyectos.php>

Galeana de la O., L. (2009). *Aprendizaje basado en proyecto*. Recuperado de

<http://ceupromed.ucol.mx/revista/PdfArt/1/27.pdf>

Perez, J. (2003). Hacia una educación musical para el futuro: el concierto didáctico. *LEEME*, 11.

Recuperado de <http://musica.rediris.es/leeme>

Aprendizaje a corto plazo en la lectura de la música contemporánea, oculometría cognitiva

Michel Cara
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
michel.cara@gmail.com

Resumen

Se examina la adquisición de competencias en lectura musical y el comportamiento oculomotor durante cuatro ejecuciones sucesivas de un extracto del estudio para piano N° 4 “Fanfares” de Ligeti. Los pianistas dispusieron de dos minutos de práctica entre cada ejecución y fueron clasificados en dos grupos de experticia según sus resultados en tempo y precisión. Se observaron efectos de práctica y de la estructura de la música sobre el 71% de las variables estudiadas: errores, tempo, miradas al teclado, rango ojo-mano (eye-hand span), número y duración de las fijaciones oculares. Paralelamente se observaron correlaciones significativas entre la prueba de memoria espacial a corto plazo (Corsi Block Tapping Test) y las capacidades de anticipación de los pianistas más expertos. Los resultados serán discutidos según el modelo de memoria operativa de Baddeley (1990).

Palabras clave: aprendizaje a corto plazo, lectura musical, estructura musical, memoria operativa

Abstract

This study examines the acquisition of skills in reading music and the oculomotor behavior during four successive executions of an excerpt of Ligeti’s Etude N. 4 "Fanfares". Pianists were able to practice for two minutes between each trial and were classified into two skill groups according to their scores on tempo and accuracy. Practice and effects of music structure were observed in 71% of the studied variables: errors, tempo, glances at the keyboard, eye-hand span, number and duration of fixations. At the same time, significant correlations between a spatial

memory test (Corsi Block Tapping Test) and the anticipation capabilities of expert pianists were found. Results will be discussed in terms of the working memory model of Baddeley (1990).

Keywords: short-term learning, music reading, music structure, working memory, spatial short-term memory

1. Introducción

Nos hemos consagrado al estudio de los mecanismos del funcionamiento cognitivo y psicomotor durante la lectura a primera vista y el aprendizaje a corto plazo. Estudiaremos cómo progresan los pianistas a lo largo de los ensayos según el nivel de experticia y la relación entre la memoria operativa y las capacidades de anticipación. Finalmente incluiremos el análisis de las miradas al teclado para estudiar las estrategias de los pianistas en la toma de información. Leer música es una tarea compleja desde un punto de vista cognitivo (Sloboda, 1984). Necesita simultáneamente la decodificación y transformación de la información musical en actos motores lo que necesita de práctica para adquirir habilidad y rapidez (Kopiez et al., 2006). Para realizar esta doble tarea, el músico debe anticipar la lectura, lo que implica almacenar momentáneamente la información musical antes de ejecutarla. La distancia entre el punto de fijación ocular y la nota ejecutada se conoce como el rango ojo mano (EHS) o anticipación. Los músicos expertos tienen mejores capacidades de anticipación (Furneaux y Land, 1999; Gilman y Underwood, 2003) logrando adaptar el rango ojo mano a la estructura de la frase musical (Sloboda, 1974, 1977). Para estudiar este tipo de fenómenos y los procesos cognitivos asociados a la lectura y el aprendizaje, hemos recurrido al estudio de los movimientos oculares. Las principales medidas que describen el comportamiento oculomotor son las fijaciones oculares que corresponden a momentos de pausa, donde tiene lugar la toma de información y los movimientos sacádicos que ocurren entre fijaciones y tienen una duración entre 15–50 ms (Lehmann y Kopiez, 2009). En la lectura musical la duración media de las fijaciones oculares es de 375 ms (Baccino, 2004). Distintos son los factores que pueden afectar los parámetros provenientes de los movimientos oculares, como por ejemplo el tempo, las frases, la complejidad de los estímulos o la duración de las notas (Goolsby, 1994a, 1994b; Kinsler y Carpenter, 1995; Sloboda, 1984; Burman y Booth, 2009).

Una particularidad de la lectura pianística resulta en la necesidad de obtener información sobre el teclado. Desde un punto de vista cognitivo esto implica la realización de una tarea múltiple (Land y Furneaux 1997) ya que el desplazamiento de la mirada desde la partitura hacia el teclado y viceversa puede perturbar el proceso de lectura. Se ha demostrado que los pianistas cometen más errores al no tener acceso al teclado (Banton, 1995) y que los expertos realizan menos miradas hacia el teclado durante la lectura (Lehmann y Ericsson, 1996; Gilman y Underwood, 2003) lo que podría depender del grado de cultura musical del intérprete (Ronkainen y Kuusi, 2009).

El estudio del aprendizaje a corto plazo permite entender cómo opera la adquisición de competencias en una corta sesión. Drake y Palmer (2000) sugieren que los principales indicadores de la adquisición de competencias son la fluidez, el control de la estructura temporal de la música y la preparación de las secuencias de movimientos. Durante la práctica musical, los elementos que pertenecen a una misma frase musical pueden ser planificados en su conjunto (Palmer y van de Sande, 1993). Es así como los pianistas logran aumentar progresivamente el largo de los segmentos musicales en memoria, ajustando los focos atencionales a los límites estructurales de la música (Williamon et al., 2002).

Las expectativas de este estudio son por una parte indagar sobre las diferencias en la adquisición de competencias según: el nivel de los pianistas, el estilo, la dificultad y la estructura de la música. Por otra parte esperamos encontrar diferencias entre las pruebas de memoria operativa aplicadas a los pianistas, que ilustren la naturaleza de los procesos implicados en la lectura musical (texto vs imagen) en referencia al modelo de Baddeley (1990; Gathercole y Baddeley, 1993). Este modelo está compuesto por dos subsistemas esclavos, el lazo fonológico y el registro visuoespacial encargados de almacenar y manejar respectivamente la información verbal y visual, los cuales responden a un centro ejecutor central que selecciona y ejecuta tratamientos de control.

2. Materiales y métodos

2.1 Sujetos y estímulos

Veintidós pianistas participaron en el experimento de lectura a primera vista. La edad varía entre 17 y 62 años y oscila entre 11 y 54 años de experiencia en la práctica del piano. Se les pide leer un extracto del estudio N° 4 “Fanfares” de Ligeti. El extracto está basado en un ostinato es decir una fórmula melódica breve que se repite constantemente. Al ostinato se superponen frases de acordes en la mano contraria, en subdivisiones (3+2+3) que producen ciertas disonancias o “conflictos” a lo largo de las tres secciones que lo componen (i.e. Sección 1, compases 1 a 9; sección 2, compases 10 a 17 y sección 3, compases 18 a 26). Las manos se intercambian en cada sección.

2.2 Equipos y Procedimiento

La captura de los movimientos oculares se efectuó utilizando un eye-tracker Tobii T120, con una frecuencia de muestreo de 60 Hz que se conecta a una computadora. La distancia entre la cabeza del pianista y la pantalla fue de unos 600 mm. La información musical fue registrada en formato MIDI utilizando una interfaz Digidesign M-Box2 que conecta el piano Yamaha SX 100 HQ con la computadora. La sincronización entre las dos señales se realizó mediante una cámara de video. En nuestro estudio, dos corcheas (en una subdivisión de 3 contra 2) a una distancia de 2×8.1 mm, corresponden aproximadamente a un grado de ángulo visual. A cada nota en la partitura y a cada fijación ocular se le asigna una coordenada en el espacio, permitiendo calcular la distancia (**rango ojo-mano**) en tres unidades diferentes: número de corcheas, número de tiempos o unidades verticales y número total de notas. El cálculo de las **miradas al teclado** se realizó en base a simulaciones que nos permitieron calcular la variación. Se incluyen los eventos entre 100 y 2000 ms enviados por el software Tobii Studio cuando los captadores infrarrojos no reciben el reflejo de la córnea. Los valores medios de las simulaciones variaron entre 360 ms y 980 ms.

De los datos provenientes de la performance, los **errores** fueron clasificados en sustituciones (se reemplaza una nota de la partitura por otra), adiciones (se ejecuta una nota que no aparecía en la partitura) y omisiones (una nota escrita no es ejecutada).

Los pianistas realizaron la prueba de memoria espacial a corto plazo (CBT) y luego la prueba de lectura. Se les pidió leer integralmente el extracto de Ligeti cuatro veces, otorgándoseles dos minutos de práctica libre entre cada ensayo. Una vez finalizada la prueba de lectura se les administró la prueba de amplitud lectora (segunda versión del Reading Span de Daneman y Carpenter, 1980).

3. Resultados

3.1 Efectos de práctica y de la estructura de la música

Es importante destacar que la complejidad de la partitura se incrementa progresivamente a lo largo de las secciones. La dificultad entre secciones se caracteriza por: el intercambio de las voces, cambios en la constitución de los acordes (mayores a menores entre la primera y segunda sección y de ambos tipos en la tercera sección) y el número de notas por cada acorde. El análisis estadístico contempla por cada variable dependiente, un análisis de la varianza de medidas repetidas con dos factores intra-sujetos (sección y ensayo) y experticia como factor inter-sujetos. Se observa que tanto las variables provenientes de la performance, de los movimientos oculares y aquellas mixtas (rango ojo-mano) varían según los factores relativos a la estructura de la música (secciones) y a la práctica (ensayo). Fueron usadas pruebas de Tukey HSD para todas las comparaciones post-hoc (ver tabla 1 y 2).

Secciones: Algunos efectos fueron esperados, por ejemplo, que el tempo se mantuviera constante a lo largo de las secciones ya que se trataba de una población de pianistas experimentados. Otros como la duración de las fijaciones, que ha sido descrita como un índice de la profundidad de los procesos cognitivos implicados en la actividad (Goolsby 1994a; Rayner, 1998; Baccino, 2004) no reflejaron el incremento de la complejidad a lo largo de las secciones, sin embargo esto se compensa con un aumento en la toma de información (aumento del número de fijaciones oculares). Los distintos tipos de errores y el número de las miradas al teclado tienden a aumentar igualmente hacia la tercera sección. No se observa entonces un beneficio, luego de la lectura de las secciones precedentes. Las distintas medidas del rango ojo mano (EHSC, EHSU y EHSM) también varían con la estructura de la música lo que confirma las

observaciones de Sloboda (1974, 1977) y agrega que esta adaptación puede producirse igualmente en una estructura musical de mayor escala (secciones).

Tabla 1. Valor de F y probabilidades observadas en los análisis de la varianza ANOVA conducidos por cada variable estudiada: aquellas provenientes de la performance (tempo, variación del tempo y errores), de los movimientos oculares (número/duración de las fijaciones y número de miradas al teclado MAT) y variables mixtas (Rango ojo mano en corcheas EHSC, unidades EHSU y mnésico EHSM). Las interacciones corresponden a los factores experticia y ensayo.

	Sección	Ensayo	Experticia	Interacciones
Adiciones	18.02 ****	7.91 ****	----	----
Substituciones	10.31 ****	8.88 ****	11.7 ***	----
Omisiones	13.31	4.25 **	***	
Tempo	----	7.82 ****	8.43	**
Tempo - variación	4.93	4.01 **	*	----
Fijaciones número	22.14 ****	4.86 ***	----	----
Fijaciones duración	5.97	----	***	----
MAT número	7.01	3.3	***	* 8.64
MAT duración	----	----	----	** 3.03
EHSC (corcheas)	17.9 ****	----	5.33	* 4.78
EHSU (unidades)		----	4.89	* 2.95
EHSM (mnésico)	14.33 ****	----	----	----
	9.89 ****			

*p < .05; **p < .01; ***p < .005; ****p < .001.

Ensayos: Como se esperaba, los pianistas a lo largo de los ensayos lograron tocar más rápido, cometer menos errores y disminuir el número de fijaciones oculares. Contrariamente, no hubo efecto de práctica sobre el rango ojo mano a lo largo de los ensayos, lo que se compensa con el efecto de experticia encontrado (ver interacciones mas adelante). Las variables provenientes de la performance a excepción de las omisiones, se estabilizan en el segundo ensayo. Las variables provenientes de los movimientos oculares, se estabilizan más tarde durante el tercer ensayo (ver tabla 2). Esta dinámica entre variables podría ser analizada desde la teoría de la experticia. Desde esta perspectiva, el comportamiento experto se manifestó en la disminución de la toma de información a través de la disminución del número de fijaciones y de las miradas al teclado. Wolf (1976) plantea que ésto se hace posiblemente gracias a la capacidad de reconocer grupos de notas o “chunks” reduciendo la carga de la información. Esto explica la disminución en paralelo de las omisiones junto con el número de las fijaciones y de las miradas al teclado.

Tabla 2. Análisis post-hoc (Tukey HSD). Valores medios y probabilidades de los niveles de los factores sección y ensayo. En letras los diferentes grupos formados luego de los análisis. En negrita y subrayados los grupos aislados, en negrita y sin subrayar aquellos que comparten posición con otros.

	Sección 1	Sección 2	Sección 3		Ensayo 1	Ensayo 2	Ensayo 3	Ensayo 4	
Adiciones	<u>4.95</u>	7.06	8.32	**	<u>9.52</u>	6.38	6.0	5.212	*
Substituciones	<u>a</u>	b	b	**	<u>b</u>	a	a	a	**
Omisiones	5.93	8.27	10.75		<u>12.77</u>	7.27	6.66	6.56	*
	a	ab	b		<u>b</u>	a	a	a	
	4.5	5.47	<u>9.35</u>		7.71	7.11	6.37	4.59	
	a	a	<u>b</u>		b	b	ab	a	
Tempo	----	----	----	----	<u>133</u>	147	153	155	*
Tempo - variación	24.84	24.83	<u>28.18</u>	*	<u>a</u>	b	b	b	*
	a	a	<u>b</u>		<u>31.52</u>	24.46	24.25	23.58	
					<u>a</u>	b	b	b	
Fijaciones número	23.14	20.85	<u>31.05</u>	**	<u>27.73</u>	24.8	24.28	23.27	*
	a	a	<u>b</u>	**	a	ab	b	b	----
Fijaciones duración	521.99	493.29	430.34		----	----	----	----	
	b	b	a						
MAT número	4.75	5.66	6.51	**	6.92	5.59	5	5.06	*
	a	ab	b		b	ab	a	a	
EHSC (corcheas)	2.74	2.63	<u>2.07</u>	*	----	----	----	----	----
	b	b	<u>a</u>	*	----	----	----	----	----
EHSU (unidades)	1.49	1.26	<u>1.01</u>	**	----	----	----	----	----
	b	b	<u>a</u>	**	----	----	----	----	----
EHSM (mnésico)	4.25	4.62	3.81						
	ab	b	a						

*p < .05; **p < 0.01

Experticia y ensayos: Se observaron interacciones significativas entre los factores experticia y ensayos en tres variables dependientes: la duración de las miradas al teclado, el rango ojo mano en corcheas y en unidades (ver tabla 1). Esto nos indica que existieron diferentes estrategias según el nivel de experticia entre los dos últimos ensayos, llevándonos a pensar que se trata de estrategias deliberadas. No obstante, los pianistas menos expertos logran mejorar significativamente entre el ensayo 1 y el 3 tanto en el rango ojo-mano en corcheas ($F(1,19) = 8.39, p < 0.01$) como en unidades ($F(1,19) = 6.92, p < 0.05$) sin lograr superar a los más expertos. Esos resultados muestran que los expertos tienen mejores capacidades de anticipación y pueden utilizarlas al máximo durante todo el proceso.

3.2 Pruebas de memoria

Se observaron correlaciones significativas entre el CBT y el rango ojo-mano ($r(20) = 0.55, p < 0.01$) que se diferenciaron según el grupo de experticia. Para los pianistas más expertos las correlaciones fueron significativas ($r(9) = 0.88, p < 0.001$) lo que no ocurrió entre los pianistas menos expertos ($r(9) = 0.39, p = 0.233$).

Conclusión

Se ha estudiado la adquisición de competencias a corto plazo a través de variables provenientes de la ejecución musical y de los movimientos oculares en función de la estructura de la música (secciones), de la práctica (ensayos) y de la experticia. Se ha observado que los pianistas lograron mejorar sus ejecuciones a lo largo de los ensayos y en su conjunto se ha resaltado el efecto de la estructura musical, en el tratamiento de la información musical durante el aprendizaje. Los grupos de pianistas se diferenciaron según el tempo, las substituciones, el rango ojo-mano y el número de miradas al teclado. El nivel avanzado y relativamente cercano de los grupos de experticia permite introducir el estudio sistemático del momento (proceso) en que se produce la adquisición del conocimiento. La estructura de la música tuvo un efecto sobre casi la totalidad de las variables estudiadas lo que refleja el dinamismo y la complejidad del proceso de lectura, siendo determinante el incremento progresivo de la dificultad a lo largo de las secciones. A lo largo de los ensayos los pianistas más expertos lograron mayor anticipación, de manera estable y

desde el primer ensayo. Las correlaciones entre el CBT y el rango ojo mano en el grupo de más expertos, sugieren que esto fue posible gracias a sus capacidades de memoria espacial a corto plazo. Estos resultados muestran que este tipo de memoria se encuentra más implicada en la lectura de partituras de música contemporánea que su componente verbal (siguiendo el modelo de Baddeley, 1990). Desde otro punto de vista iría en favor de considerar la notación musical como un estímulo visual (Sloboda, 1974; Goolsby, 1994b) que implica la activación de áreas corticales distintas pero adyacentes a aquellas que participan en la lectura de textos (Sergent et al., 1992).

Creemos que las variables que definen la experticia y las interacciones entre las variables provenientes de la performance (resultado), con aquellas que describen el comportamiento oculomotor, podrían servir como ayuda al mejoramiento de las metodologías de aprendizaje de la lectura musical, como a su vez a la evaluación del nivel de lectura. Debemos agregar que hemos observado una estrecha relación entre las miradas al teclado y las variables de nivel de experticia (precisión-velocidad) lo que permite plantear que en este estudio, la capacidad de leer la música con menos acceso al teclado podría ser considerada una competencia en lectura a primera vista.

Referencias bibliográficas

Baccino, T. (2004). *La lecture électronique*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Baddeley, A. D. (1990). *Human Memory: Theory and Practice*. London: Lawrence Erlbaum.

Banton, L. J. (1995). The role of visual and auditory feedback during the sight-reading of music. *Psychology of Music*, 23, 3-16.

Burman, D. D. & Booth, J. R. (2009). Music rehearsal increases the perceptual span for notation. *Music Perception*, 26, 303–320.

- Daneman, M. & Carpenter, P. A. (1980). Individual differences in working memory and reading. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 19, 450-466.
- Drake, C. & Palmer, C. (2000). Skill acquisition in music performance : relations between planning and temporal control. *Cognition*, 72, 1-33.
- Furneaux, S. & Land, M. F. (1999). The effects of skill on the eye-hand span during musical sight-reading. Proceedings of the Royal Society. *Biological Sciences*, 266 (1436), 2435-2440.
- Gathercole, S. & Baddeley, A. D. (1993). *Working Memory and Language*. Hillsdale, NJ: L.E.A.
- Gilman, E. & Underwood, G. (2003). The perceptual span during music reading. In Hyönä, Rabach y Deubel (Eds.), *The mind's eye: cognitive and applied aspects of eye movement research* (117-192). New-York: North-Holland.
- Goolsby, T. W. (1994a). Eye movement in music reading: Effects of reading ability, notational complexity, and encounters. *Music Perception*, 12, 77-96.
- _____ (1994b). Profiles of processing: Eye-movements during sight-reading. *Music Perception*, 12, 97-123.
- Kinsler, V. & Carpenter, R. H. (1995). Saccadic eye movements while reading music. *Vision Research*, 35, 1447-1458.
- Kopiez, R., Weihs, C., Ligges, U. & Lee, J. I. (2006). Classification of high and low achievers in a music sight-reading task. *Psychology of Music*, 34, 5-26.

- Land, M. F. & Furneaux, S. (1997). The knowledge base of the oculomotor system. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London B*, 352, 1231-1239.
- Lehmann, A. C. & Ericsson, K. A. (1996). Performance without preparation: Structure and acquisition of expert sight-reading and accompanying performance. *Psychomusicology*, 15, 1-29.
- Lehmann, A. C. & Kopiez, R. (2009). Sight-reading. In Hallam, S., Cross, I. & Thaut, M. (Eds.). *The Oxford handbook of music psychology*, 344-351.
- Palmer, C. & van de Sande, C. (1993). Units of knowledge in music performance. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 19(2), 457-70.
- Rayner, K. (1998). Eye movements in reading and information processing: 20 years of research. *Psychological Bulletin*, 124, 372-422.
- Ronkainen, S. & Kuusi T. (2009). The keyboard as a part of visual, auditory, and kinesthetic processing in sight-reading at the piano. In Louhivuori, J., Eerola, T., Saarikallio, S., Himberg, T. & Eerola, P-S. (Eds.). *Proceedings of the 7th Triennial Conference of European Society for the Cognitive Sciences of Music* (453-458). Jyväskylä, Finland: Jyväskylä University.
- Sergent, J., Zuck, E., Terriah, S. & MacDonald, B. (1992). Distributed neural network underlying musical sight-reading and keyboard performance. *Science*, 257, 106-109.
- Sloboda, J. A. (1974). The eye-hand span: an approach to the study of sight-reading. *Psychology of Music*, 2, 4-10.

_____ (1977). Phrase units as determinants of visual processing in music reading. *British journal of Psychology*, 68, 117-124.

_____ (1984). Experimental studies of music reading: A review. *Music Perception*, 2, 222-236.

Williamon, A., Valentine, E. & Valentine, J. (2002). Shifting the focus of attention between levels of musical structure. *European Journal of Cognitive Psychology*, 14, 493-520.

Wolf, T. (1976). A cognitive model of musical sight-reading. *Journal of Psycholinguistic Research*, 5, 143-171.

Éléments à considérer lors du processus d'apprentissage de la lecture de partitions dans la classe de piano

Michel Cara
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
michel.cara@gmail.com

Kenya Godoy
Universidad de Chile
kgodoy@uchile.cl

Rodrigo Roco
Universidad de Chile
rodrigo.roco@gmail.com

Resumé

Dans le contexte d'une étude plus étendue, le présent travail examine l'acquisition de compétences à court-terme en lecture de partitions (LDP). Celle-ci a été analysée sur un groupe de dix pianistes, tous élèves d'un même professeur dans la même classe de piano. Les participants ont été invités à lire un nouveau morceau de musique contemporaine ; leurs performances, autant dans la lecture à vue que dans trois reprises successives, ont été enregistrées pour l'analyse, à l'aide d'un clavier Roland HP335 relié à une interface M-Box Digidesign envoyant des données sur un ordinateur. Les résultats suggèrent qu'il existe de proto-profiles de travail individuel des élèves en vue de leur propre apprentissage. D'autres outils complémentaires, notamment des questionnaires et des protocoles verbaux, ainsi que la prise en compte des interactions au sein de la classe, permettent de mieux situer les résultats trouvés en termes pédagogiques pour l'enseignement du piano et de la lecture musicale.

Mots clés: Apprentissage à court terme, lecture de partitions au piano, stratégies d'apprentissage

Abstract

In the frame of a larger work, this study examines acquisition of skills short-term in reading music's sheet. The latter was analyzed on a group of ten pianists, all students of the same teacher in the same class of piano. Participants were asked to read a new piece of contemporary music. Their performance, both in the sight-reading and three successive trials, were recorded for analysis using a Roland HP335 keyboard connected to a Digidesign M-Box interface sending data on a laptop. Results suggest that there exist proto-profiles of individual work of students seeking their own learning. Other complementary tools, including questionnaires and verbal protocols, as well as taking into account the interactions in the classroom, allow a better understanding of the results found in pedagogical terms for teaching piano and reading of music.

Keywords: short-term learning, score reading at the piano, learning strategies

Resumen

En el contexto de un estudio más amplio, el presente trabajo examina la adquisición de competencias de corto plazo en lectura de partituras. Aquella ha sido analizada en un grupo de diez pianistas, todos estudiantes de la misma profesora en una misma clase de piano. Los participantes fueron invitados a leer una nueva pieza de música contemporánea. Tanto la primera lectura como sus tres repeticiones sucesivas fueron registradas para el análisis con la ayuda de un teclado Roland HP335 conectado a una interfaz M-Box Digidesign que envió los datos a un ordenador portátil. Los resultados sugieren la existencia de proto-perfiles de trabajo individual de los estudiantes en función de su propio aprendizaje. Herramientas complementarias, como cuestionarios y protocolos verbales, así como el considerar las interacciones en el aula, permiten una mejor comprensión de los resultados obtenidos en términos pedagógicos para la enseñanza del piano y la lectura musical.

Palabras clave: aprendizaje a corto plazo, lectura al piano, estrategias de aprendizaje

1. Introduction

Le présent travail fait partie d'une étude plus étendue, portant sur la lecture et l'enseignement du piano. Afin d'envisager l'apprentissage en tant que processus, on s'est intéressé, entre autres, à : la manière dont s'effectue l'acquisition de compétences musicales en fonction des ressources cognitives des pianistes ; la qualité de l'interaction professeur-élève dans le processus d'enseignement et d'apprentissage ; aux représentations subjectives des pianistes concernant leur propre façon d'apprendre ; et enfin, aux méthodologies d'enseignement et aux stratégies mises en œuvre lors de l'apprentissage d'un nouveau morceau de musique contemporaine.

D'une manière précise, la présente étude a un caractère principalement exploratoire et s'intéresse aux capacités des musiciens à lire un nouveau morceau de musique, ainsi qu'à leur implication dans l'apprentissage à court terme dans le contexte d'une classe de piano. L'objectif est d'apporter des éléments pertinents pour l'élaboration des stratégies pédagogiques capables d'aider les musiciens dans sa formation. Les résultats obtenus de l'observation et l'enregistrement des performances des dix pianistes sont suivis d'une discussion sur leurs implications pédagogiques.

2. Acquisitions de compétences musicales

Certains types de compétences spécifiques se développent grâce à l'exercice d'une discipline donnée, comme l'apprentissage de la musique. La pratique de disciplines connexes, elles induisent le développement de capacités cognitives générales (Palmer, 1997 ; Kopiez et Lee, 2006 ; Buckley et al., 2010). L'acquisition des compétences musicales peut avoir lieu à plusieurs intervalles (à court et à long-terme) et dépendre de plusieurs facteurs qui ne sont pas facilement influençables par des conditions externes (Gruhn et Rauscher, 2008). Selon Drake et Palmer, (2000) la recherche de la fluidité serait l'un des principaux indicateurs de l'acquisition de compétences musicales à court-terme. Dans cette perspective, l'acquisition de compétences consisterait à « construire, récupérer et associer des connaissances permettant la compréhension de la situation, la planification et le contrôle de l'action » (Kermarrec, 2004, p. 17 ; Marteniuck, 1986 ; Richard, 1998).

En outre, la présence dans le cursus de formation de différentes activités associées à la pratique musicale, semble avoir un effet sur l'acquisition de compétences musicales. A cet égard, McPherson (1995) montre que les capacités de jouer un répertoire donné dépendent principalement des capacités de lecture à vue et réciproquement, la capacité de jouer par cœur dépend des capacités d'improvisation. Ceci suggère, par ailleurs, qu'il est important de considérer une variété de matières dans les curriculums musicaux afin de tenir compte des différences interindividuelles dans l'apprentissage, notamment en ce qui concerne les capacités cognitives des musiciens (cf. Kopiez et Lee, 2008). C'est à partir de ces capacités que les musiciens peuvent augmenter l'étendue de planification³⁵, développer des capacités d'anticipation et enfin, réduire le temps nécessaire pour le traitement de l'information. Notons que les capacités de planification sont souvent reflétées dans le comportement d'anticipation (Drake et Palmer, 2000).

3. Méthodologie

3.1. Participants

L'étude ici présentée correspond à une deuxième expérience réalisée avec le même groupe de pianistes. Les variables de caractérisation du groupe sont présentées sur le tableau 1.

Tableau 1. Variables signalétiques. En parenthèse les moyennes.

N° de Pianistes	Age	Niveau	Expérience	Pratique
10	21 à 26 (23.4)	3 à 5 années	3 à 11 années (6.1)	60-180 minutes (88.1)

³⁵ Il s'agit de la distance du nombre d'éléments dans une séquence entre les différents items en interaction (e.g. source d'une erreur). En anglais *range of planning*.

3.2. Matériel musical

Il correspond au morceau “Algunas preguntas” du compositeur chilien Juan Amenábar. Il s’agit d’un morceau atonal simple, de caractère « intime » et qui a été commandé par la Faculté d’Art de l’Université du Chili, probablement avec l’intention de diffuser la musique contemporaine « chilienne » aux pianistes débutants. Le morceau est structuré en une forme mosaïque³⁶ (i.e. variation continue autour des motifs rythmiques) et présente une expansion en beats (pulsations) qui s’incrémente dans la section centrale (mesures 7 à 12) et se rétrécit dans la dernière section (mesures 13 à 18).

Ce morceau a été choisi en accord avec l’enseignant car il présente des problématiques de lecture adaptées au niveau des pianistes. Ces problématiques pourraient donc se résoudre dans une courte session. La division en sections répond à une logique d’organisation visuelle selon des axes d’expansion et de contraction de l’information, plutôt qu’à une logique de structure formelle. Celle-ci permet de réaliser des analyses statistiques (reliées à l’effet d’apprentissage) en lien avec les variables de la performance. Autrement dit, chaque section peut aussi être analysée comme un ensemble des défis particuliers à considérer de manière à approfondir les analyses.

3.3. Expérience et appareillage musical

Les pianistes ont joué sur un clavier Roland HP335 relié à une interface M-Box Digidesign envoyant les données sur un ordinateur portable. Pour l’enregistrement des données au format MIDI, nous avons utilisé le logiciel CUBASE SX4. Le pianiste reçoit un retour audio grâce aux enceintes du clavier. Les enregistrements ont été faits à Santiago entre décembre 2012 et janvier 2013.

Concrètement, les participants ont dû lire à vue le morceau de musique quatre fois, avec la possibilité de s’entraîner deux minutes entre chaque reprise. Puis, après ce travail, ils ont répondu des questionnaires cherchant, entre autres, cerner le type de stratégie mis en œuvre par chaque

³⁶ Ce type de forme est comparable à la « *moment form* » qui caractérise les compositions de Stockhausen, un des compositeurs qui a influencé sans doute les travaux d’Amenábar, pionnier de la musique électroacoustique au Chili.

pianiste (e.g. comment avez vous travaillé le morceau ?), ainsi qu'observer leurs capacités métacognitives (e.g. comment vous êtes-vous rendu compte de votre progrès ?).

4. Résultats

Le tableau 2 montre les résultats des analyses de variance (ANOVA). On y voit les différences observées dans l'ensemble vis-à-vis des variables dépendantes (tempo, types d'erreurs) selon chacun des facteurs ou variables indépendantes (ici, les sections 1, 2 et 3 du morceau, puis, les quatre lectures). Par exemple, le nombre de notes additionnées (i.e. exécutées mais n'étant pas dans la partition) est, en moyenne, de 10,1 par section et par pianiste. Le test des différences entre moyennes montre donc, par exemple, un « effet section » sur les variables d'exécution. Autrement dit, la difficulté de chacune des parties de morceau joue un rôle dans les performances mesurées des pianistes. En même temps, quant on regarde les reprises, on peut noter que les différences observées au fur et à mesure que celles-ci se déroulent, soulignent un effet d'apprentissage. Un résultat intéressant est que les variations de tempo augmentent au cours des reprises. Cela se fait, pourtant, au détriment d'une exécution rigoureuse de la première section. En même temps ceci suggère aussi la mise en œuvre des mécanismes interprétatifs du morceau. Au total, cette augmentation significative du tempo signale un effet clair de l'apprentissage ou internalisation du morceau.

Tableau 2 : différences globales dans la performance selon sections et reprises.

Variables dépendantes (comportements observés)	Différences entre SECTIONS (au cours de 4 lectures)	Différences entre REPRISES
Additions (n° de fois)	10,1 ***	8,7 ***
Substitutions (n° de fois)	----	5,4 **
Délétions (n° de fois)	----	4,1 *
Tempo (secondes)	14,6 ***	12,9 ***
Timing (secondes)	73,3 ***	8,7 ***

*p < .05; **p < .005; ***p < .001.

Tableau 3. Nombre total d'observations pour chaque catégorie de comportement observé.

A gauche les catégories les plus représentatives et à droite les moins représentatives.

Pratiques principales		Pratiques secondaires	
Répétition visant une vérification	59	Réitération après une erreur	11
Répétition à cause d'une erreur	54	Chanter la mélodie	8
Répétition à cause de perte de fluidité ³⁷	51	Main droite seule (travail avec)	7
Lecture dès le début	31	Pratique mentale ³⁸	3
Répétition semi-phrase après une erreur	16		
Main gauche seule (travail avec)	13	---	

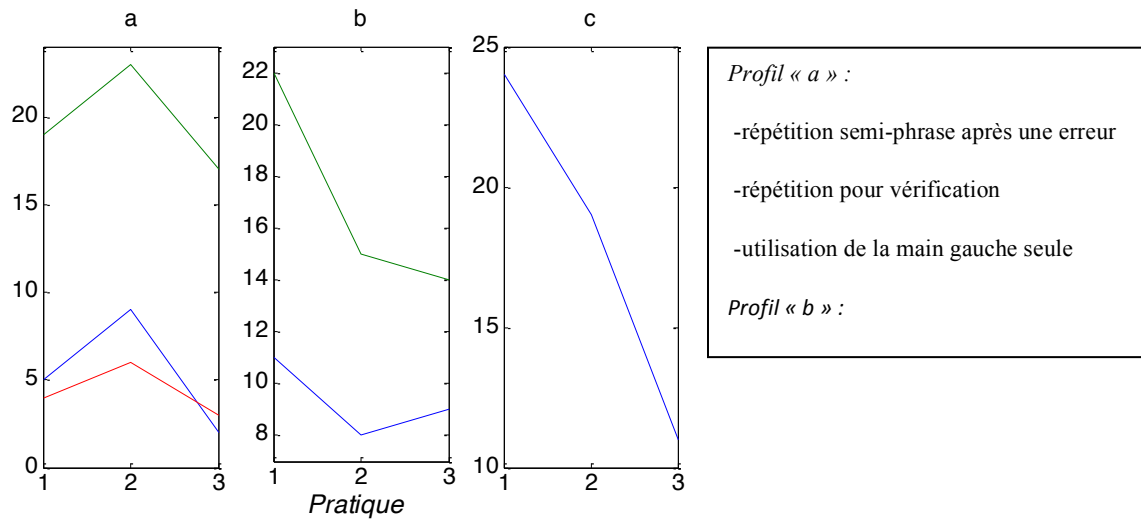
³⁷ Nous avons observé des interruptions dans la lecture, susceptibles d'être attribuées à une impossibilité de traiter simultanément toutes les informations musicales (i.e. une charge cognitive élevée).

³⁸ Coffman (1990) définit celle-ci comme la répétition secrète ou imaginaire d'une procédure sans mouvement musculaire.

De sa part, le tableau 3 montre, pour les dix pianistes, le nombre des fois qu'un comportement a été observé au cours des moments de pratique entre reprises. Un ANOVA à mesures répétées permet de cerner des différences significatives entre les pratiques ($F(2,22)=4,33$; $p<0,05$) avec moins de représentativité des catégories dans la troisième phase de pratique ($LSD < 0,05$). En effet, certains indicateurs présentent des caractéristiques communes et montrent, globalement, une tendance à diminuer au fur et à mesure que les phases de pratique se déroulent. Ils ont été construits selon un critère de continuité dans la lecture, ce qui est, d'ailleurs, l'un des principaux indicateurs de l'acquisition de compétences dans ce cas (Drake et Palmer, 2000).

Dans le but de regrouper les indicateurs les plus significatifs en deux groupes, une médiane de récurrence des comportements a été calculée ($m=11$). L'analyse des catégories les plus représentatives (voir tableau 3, colonne de gauche) montre que certaines d'entre elles peuvent se regrouper selon la fréquence d'observation entre pratiques (voir figure 1 en bas). Parmi les pianistes ayant commis plus d'erreurs, on observe alors une tendance (non significative) à jouer plus lentement et à répéter localement (i.e. dans la même mesure ou la même pulsation). Ceci notamment, après un accident de lecture, ce qui sera considéré comme une « erreur par perte de fluidité » ($F(1,8)=3,59$; $p=0,09$). De la même manière, des corrélations tendanciennes ont été trouvées entre le nombre d'erreurs et l'indicateur de répétition après une erreur ($r(8)=0,6$; $p=0,06$).

Figure 1 : regroupement en proto-profils de pratiques de lecture dès le début.



L'axe Y correspond au nombre des fois qu'un comportement est observé, tandis que l'axe X considère les moments de pratique avant chaque reprise (1, 2 et 3, après la première lecture).

Finalement, la figure 1 illustre les trois proto-profils que l'on peut dégager du regroupement et récurrence des indicateurs principaux retrouvés au cours des phases de pratique entre chaque reprise (deux minutes chacune). Globalement, on observe trois types différents de comportements liés : à l'intégration de l'information (profil a) ; à la segmentation de celle-ci (profil b) ; et enfin, aux difficultés dans le traitement de l'information (profil c). Cette figure montre aussi les profils d'évolution des comportements observés selon la séquence des pratiques entre reprises auxquelles les pianistes avaient droit. On observe, entre autres, que le profil « a » semble montrer une certaine stabilité globale dans les comportements d'une pratique à l'autre. Il illustre aussi une augmentation des comportements de travail pendant la deuxième pratique. Pour sa part, le profil « b » semble plus efficace. Il augmente la longueur des sections de pratique illustrant une préalable meilleure intégration de l'information, ce qui a comme effet de diminuer les difficultés dans leur traitement. Cette diminution reste associée à une meilleure rétention des informations visuelles, auditives et kinesthésiques. Enfin, le profil « c » montre aussi, entre la deuxième et troisième reprise, une diminution des comportements observés. Ceci permet de supposer que les difficultés de traitement de l'information rencontrées, ont été plutôt surmontées.

5. Discussion

Sachant que les recherches à partir d'imagerie cérébrale ne peuvent pas expliquer la dimension qualitative des apprentissages (Gruhn & Rauscher, 2008). Sachant aussi qu'une large partie des recherches en éducation favorisent la complémentarité des approches qualitatifs et quantitatifs (Ercikan & Roth 2006) ; nous avons pu ici, à partir d'une approche quantitative –mais tout en ayant développé un volet qualitative dans notre recherche³⁹–, apprécier que l'apprentissage de la lecture musicale est un processus complexe qui nécessite d'être abordé d'une façon intégrée et interdisciplinaire, afin de mieux comprendre les principes de fonctionnement cognitifs généraux qui sous-tendent la performance musicale (cf. Schön et al., 2008).

En considérant les pratiques et les proto-profiles ici observés, nous pouvons partager avec l'enseignant certaines bases d'analyse lui permettant d'introduire plus de réflexion sur ses propres pratiques pédagogiques et d'évaluation, tout en donnant aux étudiants plus de recul sur la façon dont ils font face aux difficultés de l'apprentissage de la lecture à court-terme. Favoriser l'intégration de l'information — par le biais : i) du repérage des mécanismes spécifiques de travail des élèves ; puis, ii) par la mise en œuvre des plans d'actions hiérarchiquement organisées (Chaffin et al., 2003) — pourrait être, en effet, une voie assez intéressante pour améliorer la propre conscience des étudiants sur leur apprentissage.⁴⁰

Références bibliographiques

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.

³⁹ Les protocoles verbaux (cf. Armengol, 2007) permettent d'obtenir des informations en temps réel ou rétrospectivement sur les stratégies et les pensées qui précèdent ou accompagnent les actions lors de l'exécution d'une tâche. Ils conduisent les sujets à expliquer leurs pensées permettant ainsi d'avoir des informations sur les processus cognitifs en œuvre dans la réalisation d'un problème-solution (Ericsson et Simon, 1980).

⁴⁰ L'autonomie de l'étudiant est ici clairement visée comme un objectif pédagogique majeur, sachant qu' « *apprendre à apprendre, c'est viser sa propre transformation d'individu en apprenant en fonction des contextes. Apprendre à apprendre c'est donc se préparer à être autonome* » (Portine, 1998, p. 77).

- Brochard, R., Dufour, A. & Després, O. (2004). Effect of musical expertise on visuospatial abilities: Evidence from reaction times and mental imagery. *Brain and Cognition*, 54, 103-109.
- Bo, J. & Seidler, R. D. (2009). Visuospatial working memory capacity predicts the organization of acquired explicit motor sequences. *Journal of Neurophysiology*, 101, 3116-3125.
- Chaffin, R., Imreh, G., Lemieux, A. & Chen, C. (2003). "Seeing the big picture": Piano practice as expert problem solving. *Music Perception*, 20, 461-485.
- Drai-Zerbib, V. & Baccino, T. (2005). L'expertise dans la lecture musicale: Intégration intermodale. *L'Année psychologique*, 105, 387-422.
- Drake, C. & Palmer, C. (2000). Skill acquisition in music performance: relations between planning and temporal control. *Cognition*, 72, 1-33.
- Gruhn, W. & Rauscher, F. H. (2008). The neurobiology of learning: New approaches to music pedagogy. In W. Gruhn, F. H. Rauscher (Eds.), *Neurosciences in music pedagogy*. New York: Oxford University Press.
- Kopiez, R. & Lee, J. I. (2008). Towards a general model of skills involved in sight reading music. *Music Education Research*, 10(1), 41-62.
- Marteniuck, R. G. (1986). Information processes in movement learning: capacity and structural interference effects. *Journal of Motor Behavior*, 18, 55-75.
- McPherson, G.E. (1995). The assessment of musical performance: development and validation of five new measures. *Psychology of Music*, 23, 142-61.

McPherson, G. E. & McCormick, J. (2006). Self-efficacy and music performance. *Psychology of Music*, 34, 321-336.

Palmer, C. (1997). Music performance. *Annual Review of Psychology*, 48, 115-38.

Portine, H. (1998). L'autonomie de l'apprenant en questions. *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 1(1), 73-77.

Richard, J. F. (1998). *Les activités mentales*. Paris : Armand Colin.

Schön, D., Akiva-Kabiri, L.& Vecchi, T. (2008). *Psicologia della musica*. Roma: Carocci.

Aprendizagem criativa enquanto abordagem metodológica para o ensino de música na educação infantil: Construindo um caminho através da pesquisa-ação

Ana Paula Malotti
Universidade do Estado de Santa Catarina
anapmalotti@gmail.com

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

Resumo

Este trabalho apresenta um recorte de pesquisa de mestrado em andamento, que busca investigar como a abordagem de aprendizagem criativa (Burnard, 2008; Craft et al, 2008) pode ser utilizada para fundamentar propostas metodológicas para o ensino de música na educação infantil, considerando o papel do professor, a perspectiva da criança e a prática reflexiva. A metodologia de investigação é de cunho qualitativo, configurando-se como uma pesquisa-ação que prevê o planejamento e ação docente em aulas de música, em trabalho de parceria entre a pesquisadora e professor(a). O desenho metodológico inclui: (1) curso de formação de professores de música, com o intuito de introduzir o referencial de aprendizagem criativa, discutindo questões teóricas e implicações práticas, bem como a elaboração e desenvolvimento de planejamentos para aulas de música na educação infantil a partir deste referencial e (2) acompanhamento de ações docentes na escola, realizadas a partir do curso de formação. Essas etapas já estão em andamento e contam com o suporte de projeto de pesquisa institucional, vinculado ao grupo de pesquisa do Programa de Pós-Graduação. Acreditamos que esta investigação possa contribuir com o campo da educação musical infantil através do trabalho colaborativo entre professores e pesquisadores na elaboração e ação de planejamentos, documentação, reflexões e análises, trazendo subsídios pedagógicos aos professores através do foco na perspectiva da criança e em seu processo de aprendizagem. Consideramos tal ação relevante também por promover ações integradas da universidade e da

pesquisa acadêmica com os sujeitos participantes da investigação, articulando ensino, pesquisa e extensão.

Palavras-chave: Educação musical infantil, Aprendizagem criativa, Pesquisa-ação, Formação de professores.

Abstract

This paper presents a Masters outline research underway that investigate how to approach creative learning (Burnard, 2008; Craft et al, 2008) can be used to support methodological proposals for teaching music in early childhood education, considering the role of teacher, the child's perspective and reflective practice. The research methodology is a qualitative, configured as an action research which provides planning and action in teaching music lessons in partnership working between the researcher and teacher . Our methodology includes: (1) Music teacher education, in order to introduce the framework of creative learning, discussing theoretical issues and practical implications, as well as the design and development planning for music lessons in child education from this reference, and (2) monitoring of teaching practices in the school, conducted from the training. These steps are already underway and are supported from the institutional research project, linked to the research group of the Graduate Program. We believe this research will contribute to the field of children's musical education through collaborative work between teachers and researchers in the development and action planning, documentation, analyzes and reflections, bringing educational grants to teachers through focus on the child's perspective and in the learning process. We consider such action relevant also to promote integrated actions of the university and academic research with the subjects in the research, coordinating teaching, research and extension.

Keywords: Childhood Music Education, creative learning, action research, teacher education.

1. Introdução

O conceito de *aprendizagem criativa* vem sendo construído⁴¹ a partir de referenciais socioculturais, valorizando a interação de fatores como o contexto e a perspectiva da criança, com objetivo de investigar as relações entre o professor e os alunos nos ambientes em que acontecem os processos de ensino e de aprendizagem, coletando materiais empíricos que possibilitem a caracterização e análise da aprendizagem criativa, em suas interfaces com o ensino criativo e o ensino para a criatividade (Craft et al, 2008). Nessa abordagem, o conceito de *criatividade* enfatiza a intenção de transformar o mundo que move o esforço potencialmente criativo e, por outro lado, a combinação com o termo *aprendizagem* refere-se à aquisição de conhecimentos, técnicas e habilidades específicas que potencializam a criatividade nas diversas áreas de conhecimento, como a música (Feldman, 2008).

As características centrais desta abordagem, são: ocupa-se das manifestações, intenções, interações e aprendizagem das crianças; o foco está centrado no processo de aprendizagem do aluno que aprende por si mesmo, em vez de pelo professor; o uso de imaginação e experiência para desenvolver o aprendizado; aquisição de conhecimentos, habilidades e técnicas dentro de um campo de conhecimento específico; representa algo menos formal, menos restritivo e mais criativo; procura garantir o incentivo às ideias e possibilidades das crianças, sem bloqueá-las (Craft et al, 2008; Craft, 2010; Burnard, 2008; Feldman, 2008; Jeffrey, 2005 apud Martin, 2008; Spendlove; Wyse, 2008).

Sendo assim, a abordagem da aprendizagem criativa considera que todas as crianças são capazes de realizações criativas em condições favoráveis, ou seja, reconhece a capacidade de as crianças serem investigadoras confiantes, construtoras de sentido e tomadoras de decisão. E ainda, acredita na prática “inclusiva para o aprendiz, porque as crianças, ao contribuírem para o desvelamento do conhecimento, apropriam-se dele” (Craft, 2010, p.130, tradução nossa).

⁴¹ Atualmente pode-se perceber a emergência de trabalhos que procuram abordar a complexidade de fatores envolvidos nas interfaces entre educação, criatividade e aprendizagem, investigando o dinamismo dos processos educacionais em pesquisas que enfatizam a criatividade habitual, e não a genial; buscam caracterizar a criatividade, ao invés da medi-la; olham para o sistema social e não somente o indivíduo e, ainda, não se restringem à pesquisa de produtos criativos (Craft, 2005).

Esta pesquisa visa então, investigar a abordagem de aprendizagem criativa enquanto referencial para elaboração de planejamentos e ação docente na educação musical infantil, sendo que Craft (2008; 2010) e Burnard (2008) configuram o principal referencial teórico.

2. Caminhos Metodológicos

A preocupação temática que motivou a pesquisa visava discutir estratégias metodológicas para o ensino de música, em uma abordagem que priorizasse a perspectiva das crianças em sala de aula, que considerasse a realidade escolar, e que, ao mesmo tempo, tornasse essas reflexões e discussões acessíveis aos colegas de profissão, trazendo contribuições práticas ao contexto de sala de aula. Para tanto, optamos por uma metodologia de natureza qualitativa⁴² através da pesquisa-ação, que permite um relacionamento mais intenso e construtivo entre pesquisadores e professores, colaborando com o desenvolvimento profissional de todos os sujeitos envolvidos na pesquisa (Bellochio, 2000, p.160).

De um modo geral, a pesquisa-ação ou investigação-ação, é uma metodologia que propõe a produção coletiva do conhecimento com o objetivo de não separar a práxis da reflexão e a ciência da ação social, e ainda, suporta a utilização de diferentes abordagens de pesquisa e coleta de dados, utilizando métodos múltiplos e tantos quanto forem necessários (Greenwood; Levin, 2006). Essa mistura de métodos, segundo Martin (2008), pode ser um caminho interessante para estudos sobre a aprendizagem criativa pelas dificuldades de se medir a criatividade, devendo ser investigados todos os indivíduos envolvidos no processo (Martin, 2008, p.54).

Contemplando os objetivos da pesquisa, que articulam o referencial de aprendizagem criativa ao planejamento e ação docente, foram previstas neste trabalho as seguintes formas de coleta de dados:

- Etapa 1: ação junto aos professores de música através de um curso de formação a fim

⁴² Para Dezin e Lincon (2006) a pesquisa qualitativa “consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidades ao mundo” (p.17) ou seja, transformam o mundo através representações diversas (como notas, entrevistas, registros de imagem e som) e procuram compreender e interpretar os fenômenos e seus significados em seus cenários naturais, no contexto onde ocorrem, o que caracteriza uma abordagem naturalista.

de introduzir a abordagem de aprendizagem criativa e discutir aspectos sobre a atuação do professor;

- Etapa 2: acompanhamento da ação pedagógica de duas professoras de música atuantes na educação infantil e participantes do curso através de observação participativa; entrevista oral interativa; análise da produção realizada pelas crianças em sala de aula.

Ambas as etapas estão sendo registradas em áudio, vídeos, fotografias, notas de campo e relatórios. Quando se tratar dos registros feitos nas aulas de música, o material servirá também como documentação de base para promover a reflexão em sala de aula.

2.1. Curso de formação para professores de música

Desde a etapa de formulação do objeto de pesquisa, havia a intenção de construir um desenho metodológico que contemplasse a elaboração de planejamentos a partir da abordagem de aprendizagem criativa, em parceria com um professor de música atuante na educação infantil (0 a 6 anos) e também o desenvolvimento desses planejamentos em aulas de música na educação infantil, de maneira que permitisse a documentação e a reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem daí decorrentes.

Ao optar por este caminho metodológico, vimos que não seria possível sem que se discutisse com o próprio professor o seu papel e os desafios ao adotar a aprendizagem criativa como referencial para a ação pedagógica. Desta forma, foram identificados alguns aspectos relacionados nesta abordagem que envolvem a atuação do professor e que devem ser (re)pensados com o intuito de promover a aprendizagem criativa. São eles: fornecer uma experiência de aprendizagem bem planejada, contemplando temáticas de interesse do grupo e elaborando atividades que incentivem a criatividade e valorizem produção das crianças; diversificar as estratégias de ensino e maneiras como as crianças interagem com a música e também uns com os outros (trabalho colaborativo); proporcionar um ambiente seguro, de confiança e de relações sociais positivas, onde os alunos se sintam bem para expor suas ideias e suas produções; buscar o equilíbrio entre a estruturação e a liberdade fornecendo espaço à criação

das crianças evitando interferir demasiadamente no processo (Dower, 2008; Mardell et al, 2008; Craft et al, 2008; Craft, 2010).

De acordo com essa abordagem, é recomendado também que haja um processo de *documentação* através de registros das próprias crianças como desenhos, partituras, textos (falas), etc.; filmagens, fotos, gravações; diários do professor; anotações de conversas/avaliações com as crianças; e de *reflexão* tanto dos professores (através da atitude de revisar a sua ação), como também entre as próprias crianças, potencializando a aprendizagem criativa através de reflexões realizadas na relação criança-criança e também criança-adulto (Craft, 2010). Ambos os processos podem ser baseados em observação, documentação e análise de “eventos” que emergem da sala de aula.

Neste trabalho, o referencial teórico cumpre uma dupla função, pois as pesquisas sobre a aprendizagem criativa são, ao mesmo tempo, referencial para a construção da pesquisa e fundamento teórico para o planejamento e ação em sala de aula. Nesse sentido, pensando na colaboração entre professor e pesquisador, consideramos importante que o(s) professor(es) participantes fossem introduzidos nessa abordagem teórico-metodológica da aprendizagem criativa. Com esse objetivo, optou-se pela realização de um curso de formação para professores, vinculado a ações de pesquisa e extensão da Universidade⁴³. O curso, intitulado “Aprendizagem Criativa na Educação Musical Infantil” foi destinado a professores de música que atuam na educação infantil, com o objetivo de discutir e refletir sobre como esse referencial pode orientar os processos de ensino e aprendizagem musical em aulas de música na educação infantil. Foram abordados os seguintes assuntos: teorias e concepções sobre a aprendizagem criativa; dimensões da aprendizagem criativa e suas implicações na sala de aula; perspectiva da criança e papel do professor; aprendizagem criativa enquanto referencial para elaboração de estratégias metodológicas e planejamento. As aulas foram ministradas pela mestrandia e sua orientadora, autoras deste artigo.

⁴³ O curso foi oferecido como atividade do projeto de pesquisa “Aprendizagem criativa na educação musical: planejamento e prática de projetos de composição em sala de aula”, coordenado por Viviane Beineke e vinculado ao Grupo de Pesquisa MusE – Música e Educação da UDESC.

Como o objetivo desta pesquisa é trabalhar com professores de música que atuam na educação infantil, primeiramente foi realizado um levantamento na rede municipal de ensino de Florianópolis, constatando-se que não há professores específicos de música em atuação. A seguir, foi realizado um levantamento na rede particular de ensino segundo o cadastro das instituições de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, que além das unidades municipais e conveniadas, é formado por 132 instituições particulares, das quais 61 unidades possuem professores de música na educação infantil, sendo identificados cerca de 40 profissionais. Para estes profissionais, bem como às suas instituições de origem, foi encaminhada a divulgação do curso, que também foi realizada através do site da Universidade. Foram recebidas cerca de 50 inscrições, dentre as quais foram selecionados aqueles professores que inicialmente atendiam ao perfil do curso, ou seja, professores de música ou pedagogos atuantes na educação infantil, para preencher as 15 vagas disponibilizadas.

Os professores inscritos frequentaram o curso no mês de abril, com continuidade em maio de 2013, com atividades presenciais e a distância, totalizando 40 horas. Nos encontros presenciais foram realizadas atividades musicais e discussões sobre os textos e o referencial teórico de aprendizagem criativa, enquanto as atividades a distância focalizaram leituras de textos, participação em fóruns de discussão e reflexões sobre as atividades práticas. Durante a realização do curso foi possível identificar entre os professores a disposição em revisar suas práticas, o interesse nos temas, discussões e atividades propostas no curso, e disposição em desenvolver atividades a partir do referencial de aprendizagem criativa em sala de aula. Ao mesmo tempo, os professores puderam compartilhar suas ansiedades em relação aos problemas de disciplina, organização das aulas, estrutura das escolas, bem preocupações relacionadas ao distanciamento entre teoria e prática.

No presente momento, estamos na etapa de finalização dos planejamentos, prevendo que os professores participantes concretizem esses projetos (ou parte deles) em sala de aula. Nesse período, de aproximadamente 3 semanas, foi iniciada a segunda etapa da investigação que trata-se do acompanhamento do trabalho de duas professoras (desde a elaboração dos planejamentos até a ação em sala de aula), selecionadas a partir dos seguintes critérios: serem participantes do curso em questão, possuir formação em educação musical, atuar em escola de educação infantil,

ter horários de atuação compatíveis com a pesquisadora, e aceite ao convite de participar também desta segunda etapa da investigação. Após esse período, será realizado um último encontro onde os professores participantes do curso farão a apresentação dos planejamentos elaborados e os relatos das suas experiências em aulas de música na educação infantil.

Os professores foram orientados a realizar a documentação dos acontecimentos e, ao relatarem suas experiências, será desencadeado o processo de reflexão sobre a ação pedagógica e sobre a aprendizagem das crianças, contemplando o ciclo proposto pelo referencial teórico, fundamento que também orientou a concepção e a condução do curso.

3. Encaminhamentos e considerações

O conceito de aprendizagem criativa compreende uma abordagem de ensino centrada nos processos de aprendizagem das crianças e suas interações sociais, representando um ensino menos formal, menos restritivo e mais criativo, onde o professor precisa compreender e refletir sobre o papel que desempenha nesse processo. Através do curso de formação para professores de música, foi possível introduzir os conceitos centrais dessa abordagem, discutir o papel do professor, a perspectiva da criança, e os planejamentos para aula de música.

Consideramos tal ação relevante também por promover ações integradas da universidade e da pesquisa acadêmica com os sujeitos participantes da investigação, articulando ensino, pesquisa e extensão, promovendo a formação continuada de professores que preveem ações concretas na escola básica, valorizando e respeitando o conhecimento e experiência dos professores que atuam neste contexto.

Esperamos que esta investigação possa contribuir com o campo da educação musical infantil através do trabalho colaborativo entre professores e pesquisadores, trazendo subsídios pedagógicos aos professores através do foco na perspectiva da criança e em seu processo de aprendizagem, e colaborando para a construção de práticas críticas, reflexivas e criativas.

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. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/17775>
- Bellochio, C. (2000). *A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor*. Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/33046>
- Burnard, P., Cremin, T. & Craft, A. (2008). How does creative learning happen? In Craft, A., Cremin, T., Burnard, P. (Eds.), *Creative Learning 3-11: and how to document it* (63-64). Sterling: Tretha, Books Limited.
- Craft, A., Cremin, T. & Burnard, P. (2008). Creative learning: an emergent concept. In Craft, A., Cremin, T. & Burnard, P. (Eds.), *Creative Learning 3-11: and how to document it* (xix-xxiv). Sterling: Tretha, Books Limited.
- Craft, A. (2010). Criatividade e os ambientes da educação infantil. In Craft, A., Peige-Smith, A. e colab. *O Desenvolvimento da Prática Reflexiva na Educação Infantil* (120-135). (V. Figueira, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Dower, R. (2008). Fostering creative learning for 3-5 year olds in four international settings. In Craft, A., Cremin, T. & Burnard, P. (Eds.), *Creative Learning 3-11: and how to document it* (75-82). Sterling: Tretha, Books Limited.

- Feldman, D. H. (2008). Foreword: Documenting creative learning, changing the world. In Craft, A., Cremin, T. & Burnard, P. (Eds.), *Creative Learning 3-11: and how to document it* (xiii-xvii). Sterling: Tretha, Books Limited.
- Mardell, B., Otami, S. & Turner, T. (2008). Metacognition and creative learning with American 3-8 years-olds. In Craft, A., Cremin, T. & Burnard, P. (Eds.), *Creative Learning 3-11: and how to document it* (113-122). Sterling: Tretha, Books Limited.
- Martin, D. S. (2008). Mixed-methods research in documenting creative learning. In: Creative learning: an emergent concept. In Craft, A., Cremin, T. & Burnard, P. (Eds.), *Creative Learning 3-11: and how to document it* (xix-xxiv). Sterling: Tretha, Books Limited.
- Spendlove, D. & Wyse, D. (2008). Creative learning: definitions and barriers. In Craft, A., Cremin, T. & Burnard, P. (Eds.), *Creative Learning 3-11: and how to document it* (11-18.). Sterling: Tretha, Books Limited.

Aprendizagem da docência de música: Aprender o que e como ensinar na Educação Básica

Tamar Genz Gaulke⁴⁴

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
tamargenzgaulke@hotmail.com

Resumo

Esta comunicação é um recorte de uma dissertação de mestrado que teve como tema central a aprendizagem da docência de música na educação básica e, como objetivo geral, compreender como se aprende a ensinar música na educação básica. A visão conceitual de aprendizagem e de docência de Josso, Delory-Momberger e Nóvoa, bem como as narrativas de formação, constituíram meu referencial teórico-metodológico. As narrativas dos professores sinalizam que é com a prática e com o tempo que os professores conquistam mais segurança sobre como trabalhar os conteúdos na sala de aula.

Palavras-chave: Aprendizagem da docência de música, música e educação básica, professores aprendentes, narrativas.

Abstract

This communication is an excerpt from a dissertation that had as its central theme the learning of teaching music in elementary education and as its main aim to understand how one learns to teach music in elementary education. The theoretical and methodological framework was based on the conceptual view of learning and teaching of Josso, Delory-Momberger and Nóvoa, as well as the narratives of formation. The narratives of the teachers indicate that is with practice and over time that teachers win more security on how to work the contents in the classroom.

Keywords: Learning to teach of music, music and basic education, teacher-learners, narratives.

⁴⁴ Doutoranda em Música – Educação Musical na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e bolsista CAPES. Mestre em Música pela mesma universidade e licenciada em Música pela Universidade Federal de Santa Maria.

1. Objetivos e pressupostos teórico-metodológicos

Esta comunicação consiste em um recorte de uma pesquisa de mestrado que teve como objetivo geral compreender como se aprende a ensinar música na educação básica.

Ao buscar, na literatura de educação musical, referências sobre a aprendizagem da docência de música, percebi que são diversas as maneiras de entender a construção da docência e que os princípios de aprendizagem da docência tem sido discutidos principalmente pelo viés da formação. Um dos papéis da formação acadêmica é preparar para a docência, contudo essa ocorre, basicamente, fora do contexto de trabalho. Muitos trabalhos focalizam o estágio (MATEIRO, 2009) como momento em que a aprendizagem docente ocorre sob a orientação de um professor mais experiente, a partir da perspectiva dos estudos sobre saberes docentes (HENTSCHKE, AZEVEDO e ARAÚJO, 2006). Diretamente vinculado aos saberes experienciais, o estágio, revela-se como local de articulação e mobilização desses saberes, momento em que é “simulada” a situação profissional de professor.

A atuação do professor também é destacada no estudo de Carvalho e Joly (2004), que utilizam a expressão “aprendizagem da docência” para se referir a um processo compreendido a partir dos estudos dos saberes. Outros autores entendem a construção da docência a partir do conhecimento prático (BEINEKE, 2000; BELLOCHIO, 2003); do conceito de identidades profissionais (TORRES, 2004); ou de um processo de profissionalização, do tornar-se professor de música (ABREU, 2011).

A revisão sinaliza que são muitas as maneiras de entender e investigar a construção da docência. Entretanto, ainda são escassas as publicações que tratam da aprendizagem da docência de música na educação básica, isto é, que investigam a atuação do professor de música de modo a compreender o aprender a ser professor.

A prática docente inicial é, prioritariamente, um exercício imbuído das experiências adquiridas ao longo da vida e da formação acadêmica. No entendimento de Josso (2010), aprender é o processo de integração, na prática, do conhecimento e do saber-fazer. Para a autora, o princípio do formar-se está ligado ao produzir-se a si mesmo. A aprendizagem da docência é

também um processo pelo qual se adquirem mudanças de comportamento do professor, através de exercício somado às experiências anteriores.

A aprendizagem da docência, como processo de aprender a ser professor na prática, é um formar-se, ou, ainda, uma produção de si mesmo como docente. Compreendo, então, que aprendizagem da docência é ação e tempo do processo de integrar na prática o saber-fazer com o conhecimento, o que envolve constantes mudanças num contexto específico e por meio da interação pessoal.

A visão conceitual de aprendizagem e de docência de Josso (2010), juntamente com Delory-Momberger (2012) e Nóvoa (2000), bem como a pesquisa biográfica, especialmente as narrativas de formação, constituíram meu referencial teórico-metodológico.

As narrativas de formação realizadas neste trabalho foram entrevistas narrativas individuais de oito professores de música iniciantes na educação básica do município de “xxxxxx” que, entendidas a partir de Delory-Momberger (2012), advinham de professores narrando suas histórias em andamento, em que a “narrativa de formação” serviu, principalmente, como matriz de interpretação e de projeção, e não como modelo de reconstrução da existência.

Os resultados da pesquisa sinalizam que, para aprender a docência, o professor precisa integrar-se à escola e aprender o saber-fazer, que inclui tanto o ensinar quanto o ensinar para fazer aprender. A busca dos professores pelo aprender o saber-fazer, que envolve a reconfiguração de experiências anteriores, a ampliação do repertório docente, a aprendizagem de “o que” e “como” ensinar, além da construção de vínculos com os alunos, que levam à aprendizagem. A partir desse panorama do trabalho, apresento, a seguir, um recorte dos resultados da pesquisa, que refere-se a uma das dimensões do aprender o saber-fazer: ensinar.

2. Resultados – Aprender o saber-fazer: ensinar

Os professores aprendentes percebem que não são mais alunos e nem estagiários na escola de educação básica, portanto, sinalizam reconhecer suas responsabilidades na escola, sendo a principal delas ensinar. Eles buscam aprender o saber-fazer cada um com o seu jeito.

Josso (2010, p.108-109), referindo-se à dialética do conhecido/desconhecido, auxiliou-me na compreensão da adaptação necessária para administrar o que é novo ou desconhecido. “[...] a relação entre o processo de aprendizagem e o processo de conhecimento permite atualizar ao mesmo tempo os recursos e as resistências afetivo-cognitivas em torno da dialética conhecido/desconhecido”.

Parece que os professores aprendentes, como segurança, recorrem, inicialmente, às experiências anteriores na docência para desenvolver suas aulas. Percebem, porém, que é preciso reconstruir e reconfigurar essas experiências, fazendo a transição à escola de educação básica. A partir desse movimento, é possível compreender um pouco das dificuldades, da frustração e da insegurança que acompanham os professores aprendentes na inserção na educação básica. É possível, também, perceber que buscam ajuda para conseguir desenvolver as aulas e aprender o que fazer nas aulas de música e como fazê-lo.

2.1 Aprender o que ensinar

Uma dificuldade relatada por vários professores em relação ao início do processo de aprender a ensinar música na educação básica foi a necessidade de assumir a tarefa de planejar, isto é, decidir o que e como ensinar naquele contexto específico. Lorenzo lamenta a “falta de um norte”, que pudesse orientar seu trabalho em sala de aula no início de sua atuação na escola: “[...] como eu te disse, como a gente está livre pra fazer uma atividade, e isso é bom, tu também, quando tu está entrando, tu não tem muita ideia do que fazer, de como fazer, de que linha seguir [...] falta de um norte, de como fazer e o que fazer”

É preciso aprender a trabalhar sem algum tipo de acompanhamento ou supervisão, o que parece ter causado certo desconforto a Lorenzo. Já Santos, que havia atuado como professor de música em outros contextos, contou que precisou de tempo para conseguir pensar no planejamento para a escola de educação básica. Desconstruir o que ele tinha como imagem de uma aula de música e pensar como estruturar suas aulas na educação básica foram um desafio para ele.

Essas dificuldades e preocupações dos professores refletem a necessidade de os professores definirem um rumo a seguir, que lhes faça sentirem-se mais seguros em sala de aula. Os depoimentos indicam a expectativa de que esse rumo deveria estar definido antes mesmo da chegada dos professores à escola, como, alguns acreditam, acontece com outros componentes curriculares.

As escolas, como comentou João, ainda não possuem uma “cultura de educação musical”, que poderia sinalizar aos professores, por meio de livros didáticos ou por tradições construídas e consolidadas na prática, quais conteúdos deveriam ser trabalhados na educação básica. Daí, a necessidade de “desbravar esse território”, como disse Santos.

O depoimento de Cláudio sugere que a definição dos conteúdos a serem desenvolvidos na escola é tarefa dos próprios professores. Cláudio contou que, quando ingressou, sua escola não tinha um currículo de música e atribuiu esse fato à ausência de professores de música. Jorge, em sua narrativa, aborda a necessidade de o currículo ser construído de acordo com a estrutura proposta por cada escola para o ensino de música. “Então eu não vou chegar assim: vocês vão aprender a tocar um instrumento, vamos aprender a ler música. Não. Isso não vai ser importante pra eles”. Cabe lembrar que, no Brasil, as escolas podem apresentar diferentes formas de estruturar o ensino de música ao longo da escolarização, já que, conforme a legislação vigente, elas têm autonomia para elaborar suas propostas pedagógicas (ver DEL-BEN, 2009, p. 118).

Ao longo das narrativas, as preocupações e dificuldades iniciais vão dando lugar aos caminhos trilhados pelos professores aprendentes para assumir a responsabilidade pela seleção dos conteúdos das suas aulas. Aos poucos, parecem assumir a autonomia que, como professores,

lhes é atribuída na escola e na sala de aula. Tiago relatou que passou a buscar materiais e a fazer cursos que pudessem lhe auxiliar no planejamento de suas aulas.

Jorge, que também sentiu dificuldade para planejar o ensino de música, principalmente nos seus primeiros meses de atuação, contou que “embarcou” num projeto de outras professoras da escola: “Olha, não saber estruturar o planejamento nem pra três meses... Na teoria eu sabia, mas na prática eu não sabia fazer”. Jorge também se fundamenta nos princípios e objetivos que estabelece para o seu trabalho como professor na escola, e diz ter “encarado a sala de aula, em grande parte do tempo, como prática musical em conjunto”.

Judai contou que, quando chegou à escola, além de procurar livros que o auxiliassem no planejamento, procurou conhecer os alunos para, a partir da “realidade” dos alunos, elaborar um planejamento a longo prazo. Ao refletir sobre o desenvolvimento de suas aulas, Judai percebeu que precisaria rever seu planejamento. Ele disse que passou a se dedicar mais à prática musical, o que foi importante por ter feito com que os alunos participassem mais das aulas.

2.2 Aprender como ensinar

As narrativas mostram que a preocupação dos professores em relação à seleção ou definição do que ensinar nas aulas surge sempre vinculada à preocupação sobre como “fazer acontecer”, isto é, como atuar de forma eficiente em sala de aula (ver GARCÍA, 2008).

João contou que, no processo de aprendizagem da docência, precisa se voltar mais à didática, ou a “uma parte musical do ponto de vista metodológico de como colocar em prática”. Ele disse que é importante estar preparado musicalmente, e ele sente que possui esse preparo; no entanto, percebe que ainda precisa compreender melhor a prática de ensinar música, ou, seguindo as palavras de Tiago, compreender como “organizar a sequência de como as coisas vão acontecer”.

Saber como desenvolver a aula de música é um dos questionamentos dos professores aprendentes. Lorenzo tem uma grande preocupação com o “como fazer” e “como atuar”, que justifica em função da sua formação. Parece que o “como fazer” é o que dá a direção inicial na docência, é o que ajuda a abrir caminhos para a atuação em sala de aula. Lorenzo também sentiu dificuldade de “fazer links” entre as atividades, no sentido de definir conexões, e, assim, traçar um direcionamento para as suas aulas. Tiago, embora considere que a licenciatura em música tenha sido fundamental para o seu desenvolvimento como professor, também esperava, como Lorenzo, que o curso lhe desse mais respostas sobre como ensinar.

García (2008) critica a preocupação dos professores iniciantes com a dimensão processual do ensino, que, embora importante, para ele, não garante um desenvolvimento profissional eficaz.

A partir da narrativa de Tiago, entretanto, é possível compreender a importância atribuída pelos professores à dimensão processual do ensino. “Quando a gente vai pra sala de aula e apresenta a proposta pros alunos, se a gente sabe apresentar essa proposta, eles se motivam e fazem, e, se a gente não sabe muito bem, eles também percebem que tu não tá muito seguro no que tu vai fazer, e, aí, eles já não participam como poderiam”. A forma de o professor apresentar suas propostas aos alunos também depende dos distintos grupos de alunos com quem pretende se comunicar, já que, como observa José, “as pessoas são diferentes”.

É com a prática e com o tempo que os professores conquistam mais segurança sobre como trabalhar os conteúdos na sala de aula, à medida que aprimoram seu “rendimento didático”. Conforme Santos: “E o desafio agora, neste momento, é aprimorar esse rendimento didático [...] que só tu vivendo mesmo a prática, e tu exercitando o erro e o acerto que a gente vai chegando, vai tendo resultados”.

Os professores narraram princípios metodológicos que os têm ajudado a ensinar música na escola. Alguns indicam que é necessário repensar algumas propostas e reconstruir ideias para que, muitas vezes, se possa prosseguir com algumas atividades. Como afirma Josso (2010 p. 62): “E as aprendizagens novas exigirão desaprendizagens: livrar-se de hábitos mais ou menos antigos

que, por diferentes formas de tomada de consciência, se revelam como freios para ir em frente e nos tornar disponíveis para a criatividade”.

A aprendizagem da docência requer dedicação do professor aprendente, que precisa estar disposto a tentar, errar e acertar, buscar novas estratégias e propostas, repensar sua prática e reconstruir ideias sobre suas aulas de música na educação básica. A narrativa de João sugere que ele está descobrindo maneiras de desenvolver as atividades e fazer com que deem certo. “Tem muita coisa que eu tentava fazer com os alunos e que não dava certo, e eu imaginava: *ai, a minha ideia não foi boa, o meu plano foi ruim* [...]. Mas, às vezes, tu tem que propor a coisa duas, três, quatro vezes, até que eles entendam e que a coisa vai dar certo”.

3. Considerações finais

A dificuldade ou preocupação relatada pelos professores aprendentes em relação ao planejamento não parece decorrer da ausência de respostas às perguntas sobre o que e como ensinar. Ela parece estar relacionada ao desafio de realizar algo novo, de assumir uma nova responsabilidade: a responsabilidade de, como professores de música, fazer uma “projeção daquilo que queremos, daquilo que pretendemos em relação ao ensino e de como ele poderá ser realizado em sala de aula” (HENTSCHKE; DEL BEN, 2003, p.178).

Como relatam vários professores, a aprendizagem de música, prioritariamente, envolve a prática musical. A docência, como conhecimento prático (BEINEKE, 2000), tem essa mesma natureza. Como na música, o conhecimento docente está diretamente ligado à prática e se constrói nela e a partir dela. Jorge narrou: “eu acho que é isto, cara: tem que botar na prática, fazer música”. É também ao fazer música com os alunos que os professores constroem seu saber-fazer. É com o tempo, com a repetição, com tentativas, erros e acertos, que os professores aprendentes amadurecem ideias e procedimentos, o que os conduz a entender melhor como lidar com as atribuições de ser professor de música e como conduzir seu trabalho na escola de educação básica.

A construção da docência de música de cada professor aprendente acontece num tempo e num espaço, docência que é única na sua singularidade, mas faz parte da pluralidade de uma categoria profissional. A pesquisa contribui para que a área de educação musical possa abrir a “caixa preta” da docência e compreender, especificamente, as dimensões envolvidas na atuação do professor aprendente.

Referências bibliográficas

- Abreu, D. V. (2011). *Tornar-se professore de música na educação básica: Um estudo a partir de narrativas de professores*. Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Beineke, V. (2000). *O conhecimento prático do professor de música: três estudos de caso*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Bellochio, C. (2003). A formação profissional do educador musical: algumas apostas. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, 8.
- Carvalho, I. A. & Joly, I. Z. (2004). Dilemas práticos vivenciados por professores de instrumento musical nos primeiros anos de exercício da docência com crianças na faixa etária entre sete e doze anos. In *Encontro anual da associação brasileira de educação musical*, 13, Rio de Janeiro: ABEM.
- Del-Ben, L. M. (2009). Sobre os sentidos do ensino de música na educação básica: uma discussão a partir da Lei no 11.769/2008. *Música em Perspectiva*, 2(1).
- Delory-Momberger, C. (2012). *A condição biográfica – Ensaio sobre a narrativa de si na modernidade avançada*. (C. Braga, M. Passeggi, & N. Patriota, Trad.). Natal: EDUFRN.

- García, C. M. (2008). Políticas de inserción a la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. In García, M. *El profesorado principiante – Inserción a la docência*. Barcelona: Octaedro.
- Hentschke, L. & Del-Ben, L. M. (Eds.). (2003). *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna.
- Hentschke, L., Azevedo, M. C. & Araújo, R. C. (2006). Os saberes docentes na formação do professor: perspectivas teóricas para a educação musical. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, 15.
- Josso, M-C. (2010). *Experiências de vida e formação*. (J. Cláudio & J. Ferreira). São Paulo/Natal: EDUFRN/Paulus.
- Mateiro, T. (2009). Uma análise de projetos pedagógicos de licenciatura em música. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, 22, 57-66.
- Nóvoa, A. (2000). Os professores e as histórias da sua vida. In Nóvoa, A. (Ed.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora Ltda.
- Torres, M. C. (2004). Entrelaçamentos de lembranças musicais e religiosidade: “quando soube que cantar era rezar duas vezes...”. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, 11.

Apropiación del currículum en base a competencias, por parte de un grupo de docentes de una nueva carrera universitaria de música en Santiago de Chile

Daniel Miranda Martínez
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
danielmirandamartinez@gmail.com

Resumen

El presente trabajo muestra una experiencia de apropiación del currículum en base a competencias, llevada a cabo con docentes de una nueva carrera de música, utilizando técnicas y procedimientos propios del modelo de investigación acción.

En el documento se relata el proceso que ha originado el diseño curricular de la nueva carrera Licenciatura en Música y Dirección de Agrupaciones Musicales Instrumentales del DEMUS/UMCE, a partir de un programa de estudios preexistente.

Para llevar a cabo el proceso de apropiación con coherencia metodológica, se ha analizado la situación curricular y administrativa actual del programa académico; se han analizado los lineamientos curriculares de la nueva carrera y se han delimitado y definido los conceptos implícitos en el diseño en base a competencias en concordancia con la naturaleza de las carreras de música.

Abstract

The present work shows an experience of taking possession of the curriculum on basis of competences, carried out with lecturers of a new career of music, using techniques and procedures inhering in the model of “research-action”.

This paper relates the process that give rise to the curricular design of the new career Licentiate of Music and Conduction of Instrumental Music Grouping of the DEMUS/UMCE, starting from a preexistent program of studies.

To carry out the process of taking possession with methodological coherence, the present curricular and administrative situation of the academic program, the curricular lines of this new career has been analyzed and the implicit concepts in its design have been specified and defined based on competences in concordance with the nature of the careers of music.

Descripción

La formación profesional correspondiente a las Artes Musicales en Chile vive momentos de reformulación motivados principalmente por: los procesos de Acreditación Universitaria, la baja asignación de horas en el currículo escolar formal y las necesidades de establecer competencias de autogestión artística que permitan una autonomía y diversidad en el desempeño profesional de los artistas musicales.

La motivación para la realización de este trabajo obedeció a la detección de necesidades de profesionalización en el ámbito musical especializado. Para dar respuesta a estas necesidades de acuerdo con los estándares que son requeridos en la formación universitaria chilena, se diseñó un plan de estudios en base a perfiles de egreso y competencias profesionales. Este proceso originó la necesidad de establecer un proceso de apropiación curricular del modelo por parte de los docentes de la carrera.

Para llevar a cabo el proceso de diseño curricular y la apropiación del modelo por parte de los docentes de la carrera, se ha indagado y caracterizado la situación actual del programa, el marco legal que sustenta la modificación, el marco curricular que caracteriza a los programas de las unidades dependientes de la UMCE, y se analizaron otras experiencias similares.

La variable principal que implicó esta experiencia fue la capacitación de los docentes de la carrera en aspectos sistémicos educativos, éstos son todos aquellos procedimientos que le permitirán diseñar e implementar procesos de aprendizaje en su quehacer docente musical especializado.

Pregunta que moviliza la intervención con los docentes

¿Cuáles son las estrategias pertinentes para la apropiación, por parte de un grupo de docentes de una carrera de música, de un currículum en base a competencias, que les permita realizar propuestas de programas con este enfoque, a partir de un perfil de egreso y plan de estudios ya formulado?

Objetivo general

Diseñar e implementar las estrategias pertinentes para la apropiación, por parte de un grupo de docentes de una carrera de música, de un currículum en base a competencias, que les permita realizar propuestas de programas con este enfoque, a partir de un perfil de egreso y plan de estudios ya formulado.

Objetivos específicos

- 1.- Analizar y caracterizar el perfil de egreso, competencias y plan de estudios establecidos para la formación del Licenciado en Música y Director de Agrupaciones Musicales Instrumentales.
- 2.- Diseñar los procedimientos de apropiación por parte de los docentes de las conceptualizaciones pedagógicas del diseño en base a competencias de la nueva carrera, utilizando la investigación acción como marco metodológico.
- 3.- Establecer un proceso de apropiación del currículum en base a competencias, por parte de los docentes, para la formulación de programas de asignaturas, utilizando técnicas y procedimientos de la investigación acción,
- 4.- Evaluar la acción de apropiación implementada caracterizando el nivel de comprensión a través del análisis de la acción y el producto elaborado por los docentes.

Metodología

En el trabajo de intervención, se consideraron como elementos principales en la apropiación del currículo de la nueva carrera, los procesos de consenso y levantamiento de criterios para la elaboración de programas de asignaturas. Es preciso realizar un análisis crítico del nuevo escenario curricular que se enfrenta. Para tales efectos, los docentes que llevaron a cabo los procesos de aprendizaje de la primera etapa de formación, correspondiente al primer semestre de la carrera Licenciatura en Música, debieron apropiarse del modelo curricular que ha sido diseñado, y al mismo tiempo, concebirlo como un sistema integral de formación musical en función del perfil de egreso.

El diseño curricular de la carrera, se ha estructurado con un perfil profesional que se traduce en una serie de competencias genéricas y específicas, las características de cada una de ellas se plantean en función del perfil de egreso de la carrera Licenciatura en Música.

Fundamentación

Al emprender el proceso reflexivo, en función de la elaboración de programas de asignaturas o la posterior práctica docente, los profesores debieron deliberar sobre los problemas prácticos concretos en relación con los principios, valores y creencias que aporten a la situación curricular (Gadamer, 1975, citado por Elliot, 2000).

Descripción de la Técnica y procedimientos a emplear en la acción estratégica. Se aplicó una técnica de recogida de datos que, además, funcionó como parte del proceso grupal que levantó y consensuó criterios para la elaboración de los programas de asignaturas. Para tales efectos, los Grupos de Discusión son el mecanismo que mejor se adapta a las necesidades de generación de competencias cooperativas y el consenso grupal.

Se planeó el encuentro con los docentes de la Carrera en función de una acción reflexiva específica, se realizó una reunión con tiempo acotado en la que se extrajo la información aportada

por cada uno, luego se categorizó la información y se realizó un análisis preliminar, posteriormente se planeó un nuevo encuentro para avanzar en el logro de la meta de acción, el ciclo se repitió por un tiempo acotado determinado por el nivel de logro de la meta planteada por el problema de investigación acción.

Descripción de los ciclos de acción. La acción se llevó a cabo en el grupo de discusión. En esta instancia se recogieron los datos necesarios para establecer las características de los ciclos de acción restantes de apropiación del proyecto curricular de la nueva carrera en función del consenso y levantamiento de criterios para diseñar los programas de estudio de las asignaturas del Plan.

En cada ciclo se transcribieron las reuniones, se extrajeron los fragmentos representativos en función de las categorías establecidas y se establecieron las conceptualizaciones que dan coherencia al análisis del proceso de apropiación. Posteriormente, en la sección final del trabajo de tesis, se realizó una síntesis general de cada ciclo que sirvió de base para el análisis y conclusión final del proceso de intervención.

Planificación de la acción en grupos de discusión

La intervención a través del grupo de discusión, ha sido la opción más adecuada a la naturaleza de la apropiación; ésta última está constituida por la asimilación de eventuales nuevos conocimientos por parte de los docentes en función de la operacionalización del currículum de la nueva carrera, y al mismo tiempo de la apropiación de una forma de trabajo que es novedosa en relación con la situación actual del Programa. Por lo tanto, es necesario aclarar que para este trabajo, el grupo de discusión no solo constituye una técnica de recogida de información (Latorre, 2008), sino que constituye el proceso mismo, en que se llevará a cabo la apropiación del currículum. Es decir, el grupo de discusión se constituye en la instancia de acción para la apropiación.

A continuación se detallan la planificación general de los ciclos de acción.

Diagnóstico general:

- Los docentes del programa no tienen la costumbre de reunirse en función de la gestión del currículum.
- Aunque existe la posibilidad de una socialización informal del contenido del proyecto curricular de la nueva carrera Licenciatura en Música y Dirección de agrupaciones musicales instrumentales, los docentes desconocen los fundamentos y estructura del proyecto curricular de la nueva carrera.
- Si bien todos los profesores de la carrera son titulados y licenciados en carreras del ámbito musical, la gran mayoría de ellos carecen de formación pedagógica.
- Las características de las asignaturas que imparten los docentes, pueden parecerles muy lejanas en relación con otras del Plan de Estudio.

Análisis de la situación:

- Debido a la falta de una costumbre organizacional en relación con la gestión del currículum, será necesaria una inducción al trabajo en grupo, estableciendo el clima apropiado para que todos se sientan cómodos y considerados en sus opiniones.
- Si bien es posible que los docentes tengan acceso al proyecto curricular previo a la discusión, es necesario indagar en el grupo las conceptualizaciones que son manejadas por todos, y las que será necesario aclarar o establecer.

Metas del primer ciclo de acción:

- Establecer las conceptualizaciones implícitas en el perfil de egreso y competencias genéricas de la carrera a través del análisis grupal de las variables que los componen; y establecer los criterios de reflexión para iniciar el análisis crítico del plan de estudios de la primera etapa de la Carrera de manera sistémica.

Metas del segundo ciclo de acción:

- Analizar las competencias específicas relacionadas a la especialidad musical. Establecer los conceptos, conductas y contextos que cada una de ellas contiene. Además se discutirá respecto de la pertinencia del desarrollo integral de las competencias en las asignaturas que imparten los docentes.

Metas del tercer ciclo de acción:

- Analizar las competencias específicas relacionadas al perfil profesional, Establecer los conceptos, conductas y contextos que cada una de ellas contiene. Además se discutirá respecto de la pertinencia del desarrollo integral de las competencias en las asignaturas que imparten los docentes.
- Establecer los elementos del aprendizaje en función de logro de competencias. Definir los procesos de metacognición a través de procesos heurísticos y algorítmicos.

Metas del cuarto ciclo de acción:

- Diseñar aprendizajes esperados del primer semestre de las asignaturas impartidas por los docentes.
- Realizar la operacionalización del aprendizaje a través de criterios de evaluación y su descomposición en contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Metas del quinto ciclo de acción:

- Analizar las características de generales de la operacionalización del diseño de aprendizajes en base a competencias. Y concluir las características del proceso de apropiación del currículum por parte de los docentes, a través del análisis del diseño de programas y de los criterios generales que se presentan en el grupo de discusión nº 5.

Síntesis y conclusión

En los grupos de discusión se han establecido los procesos implícitos en el aprendizaje en función de competencias. Los docentes han manifestado su postura en relación con el rol del profesor durante el proceso de aprendizaje, además han comprendido los procesos asociados a la metacognición a través de procedimientos heurísticos y algorítmicos.

Al implementar el proceso de diseño de programas, los docentes muestran dificultades en delimitar acciones observables que impliquen la movilización de saberes. Es recurrente en las discusiones, que los docentes den por sentado muchos procedimientos de aprendizaje. Esto puede tener origen en la continua práctica del diseño por contenidos asociado al paradigma conductista en la formación de los músicos.

Creemos que nuestra estrategia de apropiación del currículum ha sido pertinente para lograr la comprensión del currículum en base a competencias en un nivel inicial. Pensamos que la mejora en el diseño de programas y la implementación del plan de estudios de la carrera, con coherencia a los lineamientos de los perfiles de estudio y competencias genéricas y específicas, debiese ser abordado a través de un proceso de mejora constante del plan de estudios que pudiese asociarse a un modelo de gestión de calidad que implique la retroalimentación del proceso desarrollo de aprendizajes.

Consideramos que nuestro trabajo de intervención logró un nivel inicial de apropiación del currículum en base a competencias de la carrera. El diseño de propuestas de programas de estudio realizado en esta primera etapa de comprensión del currículum, adolece de falencias de orden técnico curricular, motivadas por la dificultad de asumir con coherencia, la aplicación de los lineamientos de un paradigma educativo, que para los docentes de la carrera, aún permanece en un nivel de comprensión conceptual.

Referencias bibliográficas

Coll, C. (1991). *Psicología y currículum: Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Corvalán, O. & Hawes, G. (2003). *Aplicación del enfoque de competencias en la construcción curricular de la Universidad de Talca, Chile*. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2098485>

Eisner, E. (1983). *Cognición y currículum: Una visión nueva*. Barcelona: Amorrortu editores.

Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Ediciones Morata.

_____ (2000). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.

Fubini, E. (2001). *Estética de la Música*. Madrid: A. Machado Libros, S.A.

Hargreaves, D. (1998). *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Editorial Graó.

Hawes, G. (2010). Perfil de egreso. Recuperado de

<http://www.gustavohawes.com/Educacion%20Superior/2010Perfil%20de%20egreso.pdf>

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

Lacárcel, J. (2001). *Psicología de la música y educación musical*. Madrid: A. Machado Libros, S.A.

Latorre, A. (2008). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.

Mayor R, C. et al. (2003). *Enseñanza y aprendizaje en la educación superior*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Editorial Graó.

Ponce de León, L. F. (2006). *El lenguaje musical en las enseñanzas artísticas*. Madrid: Editorial CCS.

Rial, A. (2006). *Diseño curricular por competencias: El reto de la evaluación*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10256/819>

Tardif, J. (2008). *Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a su implementación*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/15187>

Tetay, J. M. (2000). *Criterios para la construcción del P.E.I.: Un enfoque investigativo*. Colombia: Cooperativa editorial Magisterio.

Zabalza, M. (2009). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea, S.A. ediciones.

Zaragoza, J. (2009). *Didáctica de la música en la educación secundaria*. Barcelona: Editorial Graó.

Avaliação do estilo motivacional do professor de instrumento musical: evidências de validade baseadas no conteúdo

Edson A. F. Figueiredo
Universidad Federal de Rio Grande do Sul
edsonf83@yahoo.com.br

Resumo

Este artigo tem por objetivo demonstrar o processo de elaboração e análise de conteúdo de uma escala psicométrica adaptada para a pesquisa com o estilo motivacional do professor de instrumento musical. Os itens da escala foram elaborados com base nas características da aula individual de música bem como nos construtos da Teoria da Autodeterminação. A análise de conteúdo foi realizada por seis estudiosos da área e posteriormente respondida por 18 professores de instrumento musical. Estes procedimentos permitiram conferir evidências de validade baseadas no conteúdo.

Palavras-chave: ensino de instrumento musical, estilo motivacional do professor, evidências de validade.

Abstract

This paper aim to show the development process and analysis of content from a psychometric scale adapted to study the instrumental music teacher's motivational style. The items were developed based on music lessons characteristics and based on constructs provided by Self-Determination Theory. The analysis of content was conducted by six scholars and after it was answered by 18 instrumental music teachers. This procedures support the validity evidences based on content.

Keywords: instrumental learning, teacher's motivational style, validity evidences.

Introdução

A aula individual é uma prática de ensino amplamente utilizada na aprendizagem de um instrumento musical. Este arranjo possui um grande potencial para uma aprendizagem intensiva e individualizada, sendo capaz de atender necessidades musicais únicas de um aluno (Mills, 2007). Apesar de ser eficiente no direcionamento do ensino, a aula individual de instrumento possui características delicadas, especialmente quando se trata da relação interpessoal entre aluno e professor (Creech & Hallam, 2003). Autores ressaltam a dificuldade em criar um clima agradável em sala de aula, considerando que o ensino tradicional de instrumento que contempla a aula individual pode ser gratificante, mas também pode ser intimidador (Gembris & Davidson, 2002). É possível que ocorram problemas de relacionamento entre professor e aluno, caso aluno sinta-se intimidado em estar sozinho frente a um professor que é uma autoridade em sua profissão (Davidson & Jordan, 2007).

Neste arranjo a atuação do professor é essencial para estabelecer um clima no qual o aluno se sinta motivado. O clima estabelecido na aula de instrumento pode oferecer suporte aos recursos motivacionais interno do aluno resultando em entusiasmo e engajamento, ou negligenciar e frustrar tais recursos, resultando em alienação e desapego (Renwick & Reeve, 2012). Os estudos realizados no Brasil apontam para algumas dificuldades encontradas por professores em motivar seus alunos e trabalhar de acordo com as normas estabelecidas em cada escola (Goss, 2009), bem como indicam problemas de motivação relacionados com a evasão em curso técnicos do país (Estevam, 2012; Pimentel, 2011).

A partir deste contexto foi desenvolvido um instrumento de coleta de dados para investigar o estilo motivacional do professor de instrumento musical. Este instrumento é uma escala de mensuração utilizada em uma pesquisa de doutorado que tem por objetivo investigar o estilo motivacional dos professores e sua relação com variáveis sócio contextuais. O instrumento, baseado em Deci e colaboradores (1981), possui 40 itens que avaliam a inclinação do professor por promoção de autonomia ou controle. Os itens foram desenvolvidos com base nas definições constitutivas e operacionais providas pela Teoria da Autodeterminação (Ryan & Deci, 2000) bem como nas características da aula individual de instrumento. Neste artigo será descrito um dos

procedimentos de validação da escala, que buscou por evidências de validade baseadas no conteúdo.

Estilo motivacional do professor

Os estudos que investigam a atuação dos professores tiveram uma direção a partir do artigo de Deci e colaboradores (1981) no qual se estipulou o conceito de estilo motivacional do professor. Trata-se de uma abordagem da atuação do professor enquanto fonte de influência na motivação do aluno, sendo representado por um *continuum* bipolar que conceitua a qualidade ou ambiente em que o professor procura motivar os estudantes. Em um extremo do *continuum* encontra-se o estilo *controlador*, e em oposição situa-se o estilo *promotor de autonomia*.

Estilo controlador é definido por Reeve (2009, p. 129) como “sentimento interpessoal e comportamento adotado por professores durante uma instrução para pressionar os estudantes a pensarem, sentirem ou comportarem-se de uma forma específica”. O estilo controlador se caracteriza pelo uso de diretivas e incentivos extrínsecos para seguir uma agenda, no qual a meta do professor é controlar os objetivos e comportamentos dos alunos para que eles atinjam uma meta predeterminada (Reeve, 1998). Em contrapartida, o estilo promotor de autonomia é definido como “sentimento interpessoal e comportamento adotado por professores para identificar, nutrir e desenvolver os recursos motivacionais internos dos alunos” (Reeve, 2009, p. 159) Caracteriza-se pelo incentivo da busca autodeterminada das atividades, no qual a meta do professor é fortalecer a auto regulação do aluno. (Reeve, 1998).

O estilo motivacional do professor pode ser considerado um importante construto educacional uma vez que existem indícios empíricos de que os alunos reagem de forma mais positiva quando o professor promove autonomia, em oposição ao contexto marcado por controle (Reeve, 2009). Alunos de professores promotores de autonomia sentem-se mais competentes e demonstram níveis mais altos de motivação intrínseca, demonstram maior engajamento, maior esforço, melhor performance acadêmica, menor evasão, melhor aprendizagem, e bem estar psicológico (Reeve, 2009).

Evidências de validade

A elaboração ou adaptação de escalas é considerada importante para o desenvolvimento de pesquisas de cunho psicológico e educacional, uma vez que se caracteriza pela estabilidade de mensuração e permite uma abordagem padronizada e com grande número de participantes (Pasquali, 2001).

Para produzirem resultados confiáveis, os instrumentos precisam estar fundamentados em uma teoria e devem ser apropriadamente elaborados (Pasquali, 2001). A capacidade de mensurar eventos abstratos faz da escala um instrumento que permite avaliar e realizar inferências de aspectos do funcionamento cognitivo ou da personalidade (Urbina, 2007), contudo, ele apenas será válido se houverem evidências de que as interpretações sobre as características psicológicas sugeridas pelo instrumento são legítimas (Primi, Muniz, & Nunes, 2009). Neste sentido, a validade das escalas é fundamental para corroborar qualquer inferência feita a partir dos escores obtidos (Urbina, 2007).

A literatura atual reconhece que não é possível dizer se um teste é válido ou não, mas é possível verificar algumas evidências de validade que podem conferir maior ou menor grau de legitimidade ao instrumento (Primi et al., 2009). As evidências de validade podem ser acessadas por vários métodos, sendo que este artigo apresenta apenas as evidências baseadas no conteúdo. Estas evidências referem-se a abrangência e representatividade do construto no qual os itens se propõem a medir (Primi et al., 2009). Em busca de evidências de validade baseadas no conteúdo, a escala passou pelo processo de estruturação teórica, análise de juízes e análise semântica, conforme detalhado a seguir.

Procedimentos de validação baseados no conteúdo

As evidências de validade baseadas no conteúdo são conferidas desde a fase teórica até a verificação dos significados dos itens. Na fase teórica foi possível delinear as definições constitutivas e operacionais dos construtos de forma a esclarecer o embasamento teórico que dá

suporte para conteúdo dos itens. De acordo com o referencial teórico, o estilo motivacional do professor é um construto constituído de quatro dimensões, conforme demonstrado na figura 01.

Figura 01: Dimensões e definições operacionais do estilo motivacional do professor. Baseado em Reeve (2009), Ryan e Deci (2000).

Dimensionalidade	AC Alto Controlador	MC Moderado Controlador	MA Moderado Promotor de Autonomia	AA Alto Promotor de Autonomia
Definição Operacional	<i>Utiliza recompensas e punições</i>	<i>Destaca a aprovação social e o autojulgamento</i>	<i>Valoriza a atividade e ressalta a importância pessoal</i>	<i>Relaciona os valores da tarefa aos valores e interesses pessoais dos alunos</i>

Baseados nas definições teóricas e seguindo a estrutura do instrumento elaborado por Deci e colaboradores (1981), as vinhetas e os itens foram elaborados pelo autor juntamente com o grupo de pesquisa FAPROM⁴⁵. Os 40 itens foram distribuídos em 10 vinhetas que retratam alguma situação-problema da aula de instrumento. As respostas são efetuadas em uma escala de concordância de 7 pontos. Cada vinheta possui 4 itens, cada um referente a um estilo motivacional, conforme exemplificado abaixo:

Seu aluno escolheu uma música que ele gostaria muito de aprender. Ele iniciou o estudo com muita empolgação, mas, com o tempo foi perdendo o interesse porque a música era muito difícil para ele. Percebendo o desinteresse do aluno, você decide que o melhor a fazer é:

⁴⁵ FAPROM – Formação e atuação de profissionais em música. Grupo de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul vinculado ao CNPq.

- 1) Ajudar o aluno a identificar as dificuldades por si mesmo e incentivá-lo a pensar em maneiras de resolvê-las (AA).
- 2) Lembrá-lo de que foi ele mesmo que escolheu aquela música e por isso deve se dedicar mais (MC).
- 3) Reconhecer que a música é difícil, mas ressaltar que este desafio é uma boa oportunidade para o seu crescimento (MA).
- 4) Conceder mais uma semana para o aluno estudar informando que na próxima aula ele receberá uma nota pelo seu desempenho (AC).

Em seguida, a primeira versão da escala foi submetida a análise de conteúdo, na qual os significados dos itens foram verificados por meio de dois procedimentos: a) *análise de juízes* e b) *análise semântica*.

a) *Análise de juízes* - Para análise dos juízes foram convidados seis estudiosos, sendo dois da área de educação musical, dois da área de psicologia e dois da área de educação e motivação. A tarefa dos juízes consistiu em avaliar se os itens eram correspondentes ou não ao traço latente em questão.

Os juízes receberam um documento contendo uma explicação sobre os objetivos da pesquisa juntamente com as definições constitutivas e operacionais dos construtos. Em outro documento, os juízes receberam a escala e foram instruídos a indicar qual o construto representado por cada item. Os juízes também foram incentivados a escrever comentários sobre os itens considerados inapropriados.

Na análise dos juízes foram mantidos os itens que obtiveram no mínimo cinco classificações coerentes, ou seja, 83% de concordância entre os avaliadores. Dos 40 itens elaborados inicialmente, 30 obtiveram a concordância desejada, sendo que 10 itens apresentaram incoerências. Estes 10 itens foram substituídos ou modificados de acordo com as sugestões dos

juízes. Os itens que obtiveram a concordância desejada também passaram por pequenas mudanças de redação sugeridas pelos avaliadores. Todos os ajustes efetuados após a análise dos juízes contribuíram para deixar os itens com maior clareza e objetividade em relação ao construto para o qual foi designado. Assim, obteve-se a segunda versão da escala.

b) *Análise semântica* - Pasquali (1999) ressalta que o objetivo da análise semântica constitui-se em “verificar se todos os itens são compreensíveis para todos os membros da população à qual o instrumento se destina” (p. 52). Para isso deve-se averiguar se os itens são compreensíveis para o extrato mais baixo da amostra, e também se podem ser deselegantes para o extrato mais alto. Em outras palavras, o objetivo da análise é verificar se os itens são difíceis para a compreensão dos menos habilidosos e se não são considerados fúteis pelos mais habilidosos.

Depois de efetuada as alterações e formatada a segunda versão, a escala foi submetida à análise semântica, através de um estudo piloto. O estudo piloto é uma importante etapa da construção de um instrumento, na qual aplica-se o questionário para uma amostra de pequeno porte, com o objetivo de identificar possíveis problemas de administração do teste, na interpretação dos itens e nos cálculos estatísticos, como análises fatoriais e fidedignidade.

A escala foi enviada para professores de duas escolas de música de Porto Alegre, sendo a primeira uma escola livre e a segunda uma escola técnica de nível médio. Foram contatados 15 professores na escola livre e 8 na escola técnica, totalizando 23 professores. Deste total, foram obtidas as respostas de 18 professores. Seguindo as orientações de Pasquali (1999), nesta amostra foi possível encontrar professores com diferentes perfis de formação, desde o autodidata até o pós-graduado.

Cada professor recebeu um convite por *e-mail* no qual constava o link para acessar o questionário. Depois de efetuar a participação, cada professor recebeu outro *e-mail*, desta vez com perguntas sobre o questionário, em especial sobre dúvidas na hora de responder e sugestões de melhoria.

A escala foi alocada em uma plataforma na internet e respondida pelos professores. Desta forma foi possível testar a qualidade da plataforma *on-line*, aprimorar a estrutura do questionário sobre os dados pessoais, averiguar a eficiência do processo de envio e resposta e testar a compreensão das vinhetas e escalas. A plataforma mostrou-se capaz de comportar as questões sobre os dados pessoais e a escala, sendo que o estudo piloto foi importante para corrigir algumas falhas de configuração observadas durante o processo. O questionário sobre os dados pessoais pode ser aprimorado por meio dos comentários dos respondentes. Pequenas alterações foram efetuadas para que as informações solicitadas não gerem dúvidas. O processo de envio e resposta foi eficiente e, por fim, a escala mostrou-se pertinente e compreensível para os professores participantes do estudo piloto.

Considerações

Este artigo demonstrou os procedimentos adotados para conferir evidências de validade baseada no conteúdo em uma escala adaptada para o estudo do estilo motivacional do professor. Considera-se que estes procedimentos foram os primeiros passos para se conferir validade na escala, que agora necessita de evidências baseadas em outros aspectos, como na estrutura interna e outras variáveis.

Espera-se que o desenvolvimento desta escala seja útil para a pesquisa sobre a aula individual do instrumento e a motivação, satisfação, aprendizagem e bem-estar do aluno. A partir de um instrumento adaptado especificamente para a aula individual, espera-se conhecer o perfil dos professores e verificar como as variáveis socio-contextuais podem influenciar o estilo motivacional para a promoção de autonomia ou controle.

Referências bibliográficas

- Creech, A. & Hallam, S. (2003). Parent–teacher–pupil interactions in instrumental music tuition: a literature review. *British Journal of Music Education*, 20(1), 29–44.
- Davidson, J. W. & Jordan, N. (2007). Private teaching, private learning: an exploration of music instrument learning in the private studio, the junior and senior conservatories. In Bresler, L. (Ed.), *International handbook of research in arts education* (729–744). Dordrecht: Springer.
- Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L. & Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73(5), 642–650.
- Estevam, V. (2012). Ensino de música e evasão escolar em conservatórios de Minas Gerais: dois estudos de caso. In *II Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música* (660–667). Anais. Rio de Janeiro.
- Gembris, H. & Davidson, J. W. (2002). Environmental Influences. In Parncutt, R. & McPherson, G. E. (Eds.), *The science and psychology of music performance* (17–30). New York: Oxford.
- Goss, L. (2009). *A formação do professor para a escola livre de música*. Dissertação de mestrado, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis.
- Mills, J. (2007). *Instrumental teaching*. New York: Oxford.

- Pasquali, L. (1999). Teste referentes a construto: teoria e modelo de construção. In Pasquali, L. (Ed.), *Instrumentos psicológicos: manual prático de elaboração*. Brasília: LabPAM; IBAPP.
- _____ (2001). Testes psicológicos: conceitos, histórias, tipos e usos. In Pasquali, L. (Ed.), *Técnicas de Exame Psicológico*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Pimentel, M. O. (2011). O curso técnico do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández sob o olhar de seus egressos: o perfil do profissional formado e suas perspectivas sobre o mercado de trabalho. In *XX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical (1586–1598)*. Anais. Vitória.
- Primi, R., Muniz, M. & Nunes, C. H. (2009). Definições contemporâneas de validade de testes psicológicos. In Hutz, C. S. (Ed.), *Avanços e polêmicas em avaliação psicológica*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Reeve, J. (1998). Autonomy support as an interpersonal motivating style: is it teachable? *Contemporary Educational Psychology*, 23(3), 312–330.
- _____ (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159–175.
- Renwick, J. M. & Reeve, J. (2012). Supporting motivation in music education. In Mcpherson, G. E. & Welch, G. F. (Eds.), *The oxford handbook of music education*, 1, 143–162. New York.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *The American psychologist*, 55(1), 68–78.

Urbina, S. (2007). *Fundamentos da testagem psicológica*. Porto Alegre: Artmed.

Avaliação das ferramentas e diálogos de interação em aulas de violão a distância online

Giann Mendes Ribeiro
UERN/IFRN
giannribeiro@gmail.com

Liane Hentschke
UFRGS
liane.hentschke@ufrgs.br

Resumo

O presente artigo discute os diálogos e as ferramentas de interação de um projeto de pesquisa realizado como parte de uma pesquisa-ação que investigou os processos motivacionais de estudantes em interações *online*, em aulas de violão a distância, no curso de Licenciatura em Música da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), com base na Teoria da Autodeterminação (DECI; RYAN, 2012). A natureza dos aspectos pretendidos para essa avaliação requereu a adoção de instrumentos de registros de dados tais como: gravações em vídeos, e registros de diálogos nos fóruns de discussão *online*. Os diálogos nas interações *online* foram fundamentais para se criar um espaço de reflexão e construção colaborativas do conhecimento. A diversidade de ferramentas de interação *online* à disposição tornou o ambiente de aprendizagem flexível e significativo. Para a pesquisa, o grande desafio tecnológico nas videoconferências foi a qualidade do áudio. Nessa pesquisa-ação, a participação se configurou como colaborativa, pois todos os participantes se envolveram tanto na ação quanto nas reflexões para a manutenção das tarefas a serem cumpridas.

Palavras-chave: Educação a Distância, aulas de violão, interações online.

Abstract

This article discussed the dialogues and interaction tools of a research project conducted as part of an action research that investigated the motivational processes of students in online

interactions in the distance guitar lessons, at the Bachelor's Degree in Music at the University of the State of Rio Grande do Norte (UERN), based on the Self-Determination Theory (DECI; RYAN, 2012). The nature of the desired aspects to this evaluation required the adoption of instruments of data records such as video recordings, and records of conversations in online discussion forums. The dialogues in online interactions were fundamental to create a space for reflection and collaborative construction of knowledge. The diversity of online interaction tools made the learning environment flexible and meaningful. For this research, the great technological challenge in videoconferencing was the audio quality. In this action research, the participation was set as collaborative because all participants were involved both in the action and in the reflections for the maintenance tasks to be accomplished.

Keywords: Distance Education, guitar lessons, online interactions.

Introdução

Cada vez mais somos expostos à tecnologia, através de computadores, redes sociais da internet, telefones celulares dentre outras. Todas essas ferramentas fazem parte da vida de uma significativa parcela da população na atualidade. Esse fator também está sendo considerado para a realização da avaliação deste trabalho, visto que, no cenário atual, as TIC estão sendo cada vez mais utilizadas no século XXI, implicando, dessa forma, transformações na educação de modo geral, inclusive na EAD. Dessa forma, nesses tempos, repletos de inovações tecnológicas, é que foi idealizada a presente investigação, visando aproximar as possibilidades interativas das TIC dos desafios metodológicos em um contexto acadêmico de aprendizagem musical.

Na Educação Musical a distância, essas soluções de comunicação *online* têm sido utilizadas principalmente para as aulas de prática instrumental (BRAGA, P., 2009; KANGASLUOMA, 2010) e para transmissão de palestras e eventos por webconferência. A crescente a popularização da comunicação que envolve imagem e som, acompanhando a expansão do acesso à banda larga, com a velocidade das conexões cada vez mais ampliada, possibilita encontros virtuais audiovisuais entre as pessoas, com relativa qualidade e sem muitas complicações, inclusive para as aulas de música.

Ferramentas de interação e diálogos de interações na aulas de violão a distância *online*

Para lidar com os possíveis problemas de interação e sensações de solidão ou de abandono entre professores e alunos e alunos entre si, optou-se por diversos recursos síncronos (videoconferência, *chats* de Messenger) e assíncronos (fórum via e-mail, rede social da internet).

A comunicação síncrona pode ser exemplificada pelos diversos sistemas de chat e videoconferências, que, inclusive, foram adotados pelas mais recentes redes sociais da internet, tornando-as uma ferramenta com características tanto síncronas quanto assíncronas. A interação síncrona em *chats* é caracterizada por um tipo de comunicação no qual os participantes trocam mensagens em tempo real, ou seja: o que é digitado é visto simultaneamente por todos os participantes.

As videoconferências permitem que indivíduos se comuniquem por imagem e som proporcionados por telas e microfones, dando a sensação de estarem todos os indivíduos em um mesmo espaço físico. Assim, as videoconferências podem proporcionar situações de comunicação que não exigem a presença física. Pesquisas revelam que, nas videoconferências, as semelhanças da interação com uma situação presencial na EAD podem provocar comportamentos contraditórios entre os interagentes. Por serem tão semelhantes, primeiro há uma tendência de se menosprezarem as limitações e características particulares da videoconferência e, por esta se mostrar muito diferente da interação presencial, ela necessita de cuidados especiais, como, por exemplo, em relação à sensação de estar sendo filmado, de manipular variáveis, etc. (KENSKI, 2010).

Neste estudo, a comunicação assíncrona foi caracterizada pela participação de uma lista de discussão, que é uma ferramenta assíncrona, bastante utilizada em cursos a distância, a partir da qual eles puderam dirimir possíveis dúvidas referentes às lições ou ao próprio curso por meio de trocas de e-mail em um grupo fechado, podendo se estender por períodos de tempo mais prolongados que nos *chats* de discussão síncrona e com a flexibilidade do espaço geográfico para o envio das mensagens. As redes sociais da internet foram ferramentas assíncronas bastante

utilizadas neste estudo. Apesar de ainda não se ter claramente uma sistematização quanto a sua utilidade no campo educacional, essa ferramenta de comunicação foi utilizada pela sua praticidade de envio de vídeos e, do mesmo modo, por estes serem comentados numa mesma interface. Desde que as redes sociais ganharam a notoriedade em diversos espaços da mídia, é crescente o número de professores interessados em novas tecnologias na educação, inclusive as redes sociais da internet. No momento, ainda se discute o que elas podem representar para o campo teórico e prático da educação a distância (FRANCO, 2012). Apesar de esta pesquisa não ter como objetivo a análise do uso das redes sociais da internet, é possível perceber sua utilidade para os processos da aprendizagem instrumental (violão) na discussão dos dados do presente artigo. Esses dados serão retomados no processo de avaliação, a fim de averiguar os limites e possibilidades das ferramentas empregadas para a aprendizagem musical.

Neste estudo, das variadas ferramentas de comunicação assíncrona, foram utilizados principalmente os fóruns de discussão via e-mail e as redes sociais da internet. A comunicação nos fóruns de discussão via e-mail tanto permitiu a comunicação entre os participantes de maneira rápida quanto se estendeu por períodos de tempo bastante longos. Essa comunicação abriu um contínuo de possibilidades estilísticas, que variou de mensagens curtas e informais, muito próximas da conversação espontânea, até textos bastante elaborados, semelhantes aos da escrita formal.

Avaliação das ferramentas e dos diálogos nas interações *online*

Inicialmente, as videoconferências e os fóruns de discussão seriam os meios de comunicação que dariam conta das demandas interativas nas aulas a distância. Mesmo assim, foi criado um *site*, que viabilizou uma versão *online* do material impresso e do DVD do curso, bem como, no decorrer das atividades, serviu para ampliar as possibilidades com outros recursos disponibilizados na internet gratuitamente (vídeos do Youtube, *sites*, *blogs*, afinadores e metrônimos *online* entre outros). Para a realização das videoconferências, foi planejada inicialmente a utilização do laboratório de música do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Câmpus Mossoró, uma vez que esse espaço atende à

infraestrutura tecnológica necessária para a ação proposta. A banda larga disponibilizada inicialmente no IFRN era de seis Mbps⁴⁶. Porém, fomos⁴⁷ surpreendidos, no início das aulas, com a danificação da rede lógica da instituição, no mês de abril de 2011, o que comprometeu significativamente o áudio nas videoconferências. Já onde as aulas foram transmitidas (Porto Alegre - RS), a banda larga disponível era de cinco Mbps.

Nas videoconferências, utilizei uma WebCam HD na transmissão do professor para a turma. Já a câmera utilizada no IFRN foi a EVID30 NTSC da Sony, uma câmera profissional para videoconferência com alta definição. A WebCam HD mostrou-se eficiente na qualidade do som, mas, por outro lado, apresentou limitações quanto ao número de pessoas que permitiu visualizar. Apesar dessa limitação, ela mostrou-se eficiente por ser utilizada apenas para transmitir as imagens do professor, o que exigiu apenas a visualização deste e do violão. Já a câmera da Sony, que filmava todos os alunos ao mesmo tempo, possibilitou captar imagens da sala em quase toda a sua amplitude. Além do mais, o seu recurso de zoom aproximava os detalhes de que o professor precisava para observar melhor no transcorrer da aula. A operação da filmadora para a gravação das aulas, inclusive do recurso do zoom, foi realizada, por controle remoto, pelo estagiário do curso.

As videoconferências por meio do *freeware* Skype ofereceu uma boa resposta de áudio e vídeo. Nos dias atuais, essa ferramenta apresenta a visualização simultânea de dois ou mais ambientes. Além de ver quem estava do outro lado da conferência, o Skype permitiu também visualizar como minha própria imagem estava sendo transmitida.

As interações *online* desse estudo ocorreram de maneiras síncronas e assíncronas. A comunicação síncrona, por meio das videoconferências, buscou priorizar principalmente os aspectos técnicos inerentes à natureza prática da disciplina. Ainda realizamos a comunicação por meio de *chats* coletivos e individuais. Essas atividades aconteceram principalmente quando não

⁴⁶ Mbps – Megabytes por segundo.

⁴⁷ Nessa etapa avaliativa, utilizo por vezes a primeira pessoa do plural para indicar as decisões que foram tomadas em conjunto.

foi possível realizar a videoconferência programada durante a semana, devido a problemas técnicos citados anteriormente.

Nesse sentido, buscou-se realizar discussões em grupo/e ou individual a fim de sanar dúvidas relacionadas às atividades práticas. Antes da realização coletiva dos *chats* síncronos, foi enviado e-mail para os fóruns de discussão, contendo orientações, data e programação dessas atividades. As disponibilidades, individualmente, eram informadas de maneira assíncrona por e-mail ou síncronas, via chat de Messenger ⁴⁸. Os conteúdos dos *chats* foram armazenados na íntegra em um arquivo de texto. Esse arquivo foi posteriormente analisado, buscando priorizar os aspectos relacionados à aprendizagem dos conteúdos e à influência das ferramentas de interação nos processos motivacionais.

O fórum de discussão caracterizou as atividades assíncronas neste estudo. Por meio desse canal, foi possível promover discussões acerca do material didático, das dúvidas nas lições, do curso, da metodologia empregada, bem como estabelecer um fórum com críticas/ sugestões da execução entre os participantes. Também foram propostas atividades pelos próprios alunos, tais como: elaboração de arranjos em grupo e apreciação de vídeos livres disponíveis na internet.

Todas as atividades no fórum foram guardadas para análise, na qual se buscou observar as manifestações das necessidades psicológicas básicas, o nível de participação dos estudantes, suas percepções sobre o curso e sobre as ferramentas de interação *online*, bem como sobre a discussão acerca dos conteúdos musicais estudados em cada lição. Esse foi um importante meio utilizado para os professores e os alunos refletirem e avaliarem os diversos aspectos para a manutenção e a modificação das tomadas de decisões neste estudo.

Para proceder às análises-reflexivas em conjunto, dialogávamos principalmente no fórum de grupo fechado do google grupos, denominado “Oficina de violão a distância.” Foi também utilizado o chat Windows Live Messenger para algumas reflexões em conjunto. Uma vantagem importante dessa forma de reflexão é que todas as considerações, seja nas ferramentas síncronas

⁴⁸ Esses encontros aconteceram principalmente no Windows Live Messenger, por esse *chat* possibilitar o envio de vídeos capturados pela webcam, facilitando as dúvidas dos estudantes.

(Windows Live Messenger), seja nas assíncronas (fóruns), puderam ser armazenadas, servindo, assim, a uma dupla maneira de reflexão, quer durante a ação, quer após ela.

Esse exercício foi também importante porque serviu tanto para a reflexão sobre a ação dos docentes, quanto para reflexão-avaliação dos sentimentos dos próprios estudantes em relação ao foco deste estudo. Esses diálogos foram fundamentais para se criar um espaço de reflexão e construção colaborativas do conhecimento. Nessa pesquisa, a participação se configurou como colaborativa, pois todos os participantes se envolveram tanto na ação quanto nas reflexões para a manutenção das tarefas a serem cumpridas. Com base nesses diálogos, em diferentes momentos e espaços, foi produzida uma síntese de tudo o que havia sido fruto de nossa reflexão.

Apesar do bom funcionamento dos fóruns de discussão, sentimos a necessidade de usar uma rede social da internet, por meio da qual pudéssemos, de maneira mais dinâmica, trocar o envio de áudios e vídeos das músicas, sobretudo em virtude dos problemas técnicos ocorridos com a rede lógica do IFRN, o que dificultou, em algumas videoconferências, a qualidade do áudio.

Para a pesquisa, o grande desafio tecnológico nas videoconferências foi a qualidade do áudio. Nesse momento, decidimos integrar uma rede social da internet ao *site* do curso para envio de arquivos de vídeos. Nesse sentido, optamos por usar a rede social facebook, pelo fato de ela oferecer os recursos de que precisávamos naquele momento. Nossa dificuldade, nas primeiras videoconferências, ficou muito bem evidenciada nas considerações deste estudante: *Acho que aula por videoconferência exige uma conexão muito boa e equipamentos de ponta. Já o material (impresso e DVD) com o suporte via MSN e facebook dá para orientar bem aos alunos* (Thiago, fórum, 02/06/2011). Após o restabelecimento com a mudança do local das aulas, pudemos notar uma melhora significativa na conexão. Todavia, mesmo com essa mudança, o depoimento do estudante abaixo mostrou que as redes sociais, dentre todas as formas de comunicação, foram as que mais despertaram sua atenção:

A respeito das formas de comunicação (FÓRUM, FACEBOOK, MSN e videoconferência), gosto bastante de todas as formas, mas estou percebendo a maior utilidade da Rede social FACEBOOK. Ela consegue

reunir um bate-papo estilo MSN, uma discussão estilo fórum e ainda viabilizar um vídeo-mensagem similar às videoconferências, diferenciando apenas da realidade temporal, pois as conferências são em tempo real. Mas com a opção de envio de vídeo no FACEBOOK, posso tirar as dúvidas que não tirei nas videoconferências e ainda demonstrar ao professor meu rendimento e etc. Creio que apenas a videoconferência não seria suficiente, da mesma forma em que ela não pode ser abolida, por enquanto, de uma modalidade de ensino a distância, pois é ela que aproxima de certa forma o professor do aluno e consegue diminuir a lacuna temporal da não presença corporal, olho no olho, necessária a qualquer processo de ensino e aprendizagem. Por essa ótica, é imprescindível, de acordo com as minhas experiências vividas durante o curso, que a rede social FACEBOOK, unida às videoconferências, são meios imprescindíveis para a comunicação e a relação professor e aluno, sendo as que mais gosto e as que mais me agradam (Pedro, fórum, 07/06/2001).

Percebe-se, no depoimento desse estudante, que a rede social facebook poderia substituir os fóruns via e-mail, pois, além de possibilitar a mensagem textual, essa rede permitiu, com mais praticidade, a troca de arquivos de vídeo. O estudante ainda fez uma consideração significativa sobre a utilização das videoconferências. Para ele, a videoconferência sozinha não garantiria uma boa comunicação. Acredito que a danificação da rede lógica induziu o depoimento desse estudante, porque essa discussão no fórum aconteceu devido ao transtorno causado pelos problemas técnicos operacionais. Assim, foi preciso buscar, em conjunto, uma solução para o transtorno. Para isso, mesmo com alunos universitários, para os quais, inicialmente, pensei que apenas a comunicação via e-mail seria suficiente, as redes sociais da internet se mostraram atraentes. É importante considerar que, neste estudo, as redes sociais, em relação a outros contextos, tiveram destaque, devido ao caráter prático do estudo instrumental.

Considerações

Notou-se que os participantes da presente pesquisa foram fundamentais tanto nos processos, na ação, quanto na reflexão para a definição dos problemas em questão. A participação ativa dos estudantes, o diálogo com seus pares e a valorização dos discursos comuns desses atores garantiram um maior engajamento nesta pesquisa. Apesar de a ação estar próxima da realidade de grande parte dos jovens na atualidade, esta pesquisa contribuiu para um maior conhecimento de outras maneiras de aprender e solucionar os problemas enfrentados nesse modelo de pesquisa.

Referências bibliográficas

- Braga, P.D. (2009). *Oficina de violão a distância: estrutura de ensino e padrões de interação em um curso mediado por computador*. Tese de doutorado, Universidade Federal da Bahia. Salvador.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2012). Motivation, Personality, and Development within Embedded Social Contexts: an overview of self-Determination theory. In Deci, E. (Ed.), *The Oxford Handbook of Human Motivation*. New York: Oxford University Press.
- Franco, I.C. (2012). Redes sociais e EAD. In Litto, F. M. & Formiga, M. (Eds.), *Educação a distância: o estado da arte*, 2, 103-114. São Paulo: Pearson Education.
- Kangasluoma, M. (2010). *Violin on the web: introduction to violin distance education*. Disponível em <http://vi-r-music-blog.blogspot.fi>
- Kenski, V. M. (2010). Avaliação e acompanhamento da aprendizagem em ambientes virtuais, a distância. In Mill, D. & Pimentel, N. (Eds.), *Educação a distância: desafios contemporâneos*, 5, (9-68). São Carlos: EdUFSCar.

Aulas de música sob a ótica de estudantes do ensino fundamental: um estudo no Colégio de Aplicação da UFPE

Natália Dantas de Oliveira Duarte⁴⁹
Universidade Federal de Pernambuco
nataliadod@hotmail.com

Resumo

Este trabalho apresenta algumas discussões sobre as expectativas dos alunos do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) em relação às aulas de Música e a importância que eles atribuem à Música enquanto disciplina do currículo escolar. Trata-se de uma pesquisa qualitativa cuja metodologia utilizada consistiu na elaboração de questionários e posterior aplicação dos mesmos a 15 alunos do 9º ano do ensino fundamental. Os resultados obtidos mostram que os estudantes têm grandes expectativas em relação às atividades práticas nas aulas de Música, embora concordem que as aulas teóricas também são necessárias. No tocante à importância dada à Música como disciplina, alguns alunos acreditam que ela desempenha o mesmo papel que as outras matérias escolares, embora outros estudantes ainda achem que a Música não acarretará em algo tão significativo para a sua formação escolar quanto as demais disciplinas.

Palavras-chave: aulas de música, música no contexto escolar, ensino fundamental.

Abstract

This paper presents a few discussions about expectations of students from Colégio de Aplicação of Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) concerning the Music classes and the importance they assign to Music as a discipline of educational curriculum. It is a qualitative research which methodology consisted in the development of questionnaires and its subsequent application to 15 students from 9th year of high school. The results obtained show that students

⁴⁹ Integrante do Grupo de Pesquisa “Formação e atuação profissional de professores de música”, cadastrado no CNPq.

have high expectations related to practical activities during Music classes, although they agree that theory classes are also necessary. Regarding the importance of Music as school discipline, some students believe it performs the same function as the other school disciplines, however other students agree that studying Music will not result in something significant to their school knowledge.

Keywords: music classes, music in school context, basic education.

Introdução

As aulas de Música vêm adquirindo um posicionamento cada vez mais importante nos debates sobre o currículo escolar brasileiro. Após a aprovação da Lei 11.769/2008, que instituiu a Música como disciplina obrigatória nas escolas de educação básica, tornou-se ainda mais necessária a discussão sobre o seu processo de implementação, a abordagem a ser dada em sala de aula e os conteúdos a serem trabalhados em cada ciclo escolar.

Diante de tal inserção no currículo das escolas, Couto e Santos (2009) destacam que “a falta de compreensão sobre *o que é* educação musical, *o quê* ela aborda e *como* o faz, é uma das principais causas da dificuldade que se tem em justificar sua presença na educação formal básica do indivíduo” (COUTO; SANTOS, 2009, p. 111, grifos dos autores). Muitos ainda tratam a Música como uma disciplina secundária, utilizada como um momento de lazer que favorecerá o desenvolvimento de outras disciplinas mais importantes (PIZZATO; HENTSCHKE, 2010; HENTSCHKE et al., 2009; URIARTE, 2005; COUTO; SANTOS, 2009).

A partir daí, surge a necessidade de compreender de que maneira os próprios alunos percebem as aulas de Música: qual a importância atribuída a ela enquanto disciplina curricular, quais as expectativas em relação à uma aula musical, o que torna uma aula interessante ou pouco atrativa, se há identificação por parte dos alunos com os conteúdos musicais, se pretendem continuar estudando Música fora da escola, dentre outros aspectos.

A presente pesquisa toma por base o período de estágio que realizei no Colégio de Aplicação da UFPE. Durante o estágio, busquei observar os supracitados aspectos da aula de Música em relação à percepção dos próprios alunos, o que culminou na realização de uma pequena pesquisa de opinião.

Metodologia

Tendo em vista o objetivo de compreender a maneira como os estudantes percebem as aulas de Música, optei por uma abordagem qualitativa para esta pesquisa. No que diz respeito à pesquisa qualitativa, Godoy (1995) afirma que não há intenção de quantificar ou verificar os dados obtidos de modo estatístico, uma vez que este tipo de abordagem

envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos *segundo a perspectiva dos sujeitos*, ou seja, dos participantes da situação em estudo (GODOY, 1995, p. 58, grifos meus).

Desta forma, foi elaborado um questionário de perguntas abertas a partir das vivências em sala de aula. De acordo com Günther (2003), “para uma pesquisa inicial, exploratória, não conhecendo a abrangência ou a variabilidade das possíveis respostas, são necessárias perguntas abertas” (GÜNTHER, 2003, p. 7). Foi adotado o questionário anônimo, e não a entrevista como método de coleta de dados, a fim de permitir aos alunos o máximo de sinceridade possível, visto que alguns poderiam sentir-se incomodados ao responder sobre aspectos negativos de uma aula, caso fosse feita referência a alguma aula ministrada durante o período de estágio.

Os questionários foram aplicados a 15 alunos do 9º ano do ensino fundamental do Colégio de Aplicação da UFPE. A escolha do referido colégio deve-se ao fato de ter sido o local onde fiz observações e estagiei como professora de Música, o que proporcionou à pesquisa uma melhor imersão contextual, como quer Godoy (1995).

Deve-se ressaltar, ainda, que o Colégio de Aplicação inclui a Música como disciplina obrigatória do 6º ao 9º ano, sendo optativa apenas no 1º ano do ensino médio. Os alunos têm contato, de modo geral, com aulas de iniciação musical, prática instrumental, teoria, história da música ocidental, gêneros musicais locais e noções de composição. Assim, deduz-se que os participantes da pesquisa já tinham um contato prévio de 4 anos com a disciplina Música, considerando ao menos os que estudaram no Colégio de Aplicação desde o 6º ano do ensino fundamental.

Foram feitas perguntas sobre o que os alunos consideram positivo e/ou negativo em uma aula de Música, como seria a aula de Música ideal, qual a importância atribuída a ela frente às outras disciplinas escolares, se a Música contribui significativamente para a formação dos alunos, se há identificação por parte dos alunos em relação à Música enquanto disciplina, se existe interesse em aprofundar conhecimentos musicais após o período escolar e se os alunos consideram a possibilidade de prestar vestibular para Música.

Para esta pesquisa, foram consideradas duas categorias de análise, voltadas às expectativas dos estudantes no tocante às aulas de Música e à importância que eles atribuem à mesma enquanto componente curricular. Os resultados obtidos frente à utilização dos questionários serão discutidos a seguir.

Expectativas em relação à aula de Música: o que a torna interessante ou pouco atrativa?

De modo geral, os alunos consideraram as aulas práticas como o momento mais interessante da aula. Percebo nitidamente, frente ao contato com os alunos, que há maior entusiasmo em tocar um instrumento e “fazer música” do que assistir a aulas teóricas. Devo salientar, contudo, que alguns alunos afirmam que, de todo modo, “a teoria é importante”, sendo necessário estudá-la.

Quando questionados sobre os pontos negativos de uma aula de Música, a grande maioria dos alunos respondeu que a parte teórica é menos agradável, principalmente quando acompanhada pela exibição de *slides*, típica de aulas expositivas. Outros responderam que o

aprofundamento em determinado conteúdo – teórico, de modo geral - torna a aula menos interessante. É válido ressaltar que apenas uma aluna afirmou ser a aula teórica mais interessante que a prática, utilizando como justificativa a timidez: “Sou uma pessoa tímida e tenho uma enorme dificuldade com essa parte”.

Um dos itens do questionário pedia que fosse imaginada “a aula de Música ideal”. Parte dos alunos respondeu que ela estaria pautada na teoria apoiando a prática; outros disseram que deveria haver “menos parte teórica e mais parte prática”. Uma resposta que merece destaque afirmava que a aula de Música ideal seria “uma aula só para tocar instrumentos, todos tocando e cantando”.

Frente às respostas elaboradas pelos alunos, é possível afirmar que a imensa maioria gera expectativas em relação a uma aula de Música no tocante à prática musical, incluindo o contato direto com instrumentos, embora considerem a parte teórica importante para a assimilação dos conteúdos musicais como um todo.

Santos (2012), em sua pesquisa sobre “concepções e expectativas de alunos de ensino médio sobre a aula de música da escola”, também coletou dados semelhantes aos citados acima, afirmando que os alunos

indicam a necessidade de manter uma relação prática com a música, mas que essa seja variada no que se refere aos instrumentos [...]. Os alunos indicam também a ideia de realizar atividades que vão além da prática de instrumentos e apontam suas expectativas na aprendizagem dos elementos da linguagem musical, os objetos-saberes da música (SANTOS, 2012, p. 79).

Em pesquisa semelhante, Cunha (2006) também utilizou questionários com perguntas abertas para compreender a maneira como os alunos percebem as aulas de Música. A autora afirma que, de modo geral, “os alunos gostam da aula de música, aprovam quando há a presença de instrumentos musicais nas aulas e as desaprovam sempre que não é permitida a manipulação dos instrumentos. Os alunos insistem no desejo de aprender instrumentos” (CUNHA, 2006, p. 914). A autora pergunta, em sua pesquisa, sobre a utilização dos instrumentos musicais nas aulas

de Música: “será que apenas os instrumentos é que suscitam interesse nos educandos? Como o docente e a escola se posicionam frente a isso?” (CUNHA, 2006, p. 915).

Embora esteja clara a preferência dos alunos em relação a aulas que envolvam o contato com instrumentos, deve-se atentar para a necessidade de favorecer ao estudante uma visão mais aprofundada sobre as possibilidades da Música enquanto disciplina. Há, de modo geral, um conhecimento restrito por parte dos alunos sobre as aulas de Música, limitando-as a ação de tocar um instrumento musical. Contudo, cabe ao professor o papel de favorecer um amplo contato entre o estudante e a Música, buscando tornar outros conteúdos também interessantes aos alunos.

Qual a importância da Música enquanto componente curricular?

As respostas dos alunos em relação ao modo como veem a Música enquanto componente curricular mostraram-se bastante diversificadas. Parte dos alunos (seis estudantes) atribuiu à Música a mesma importância das demais disciplinas, pois alegam que ela possibilita o contato com a arte, “precisa de dedicação” como as outras matérias e é “mais uma alternativa para as decisões de profissão do aluno”.

Um total de quatro alunos posicionou-se de uma maneira que classifiquei como “neutra”, pois utilizaram justificativas que não põem a Música no mesmo patamar dos outros itens curriculares, mas também não a julgaram como pouco importante. Duas das respostas mencionavam que a Música deveria ser optativa, “porque nem sempre alguém escolhe algo do rumo”. Questiono-me se estes alunos teriam o mesmo posicionamento quando perguntados sobre a disciplina de Geografia, por exemplo: se não pretendo ser geógrafo, então não devo ter contato com a disciplina?

As outras respostas “neutras” afirmavam que a Música é importante por “fazer [com que] todos [sejam] pessoas melhores” e por “incentivar a parte criativa dos alunos”. Sobre isto, Uriarte (2005) destaca que, “temos visto, na Educação Básica, a música sendo usada como instrumento para alcançar objetivos educacionais em outras disciplinas” (URIARTE, 2005, p. 157). De acordo

com a própria autora, isto não é propriamente algo ruim, mas “devemos garantir a autenticidade da vivência musical, inserindo-a nas salas de aula de modo abrangente, dialogando com a linguagem específica, buscando discutir suas possibilidades como área de conhecimento” (URIARTE, 2005, p. 157), sem, contudo, torná-la subordinada a outras disciplinas.

Um total de cinco alunos respondeu que a Música: seria apenas “um momento de lazer para os alunos”, “não é tão fundamental quanto as outras [disciplinas]”, “não é de tanta importância comparando com outras matérias”, “também é uma matéria, mas não tão importante como as outras, por isso que algumas pessoas não se dedicam à Música como se dedicam à História ou Geografia, por exemplo”. Em relação a este último comentário, destaco a reflexão de Pizzato e Hentschke (2010) ao afirmarem que é possível

constatar diferenças na motivação dos alunos em relação a outras matérias, não só quando se analisa o desenvolvimento das habilidades cognitivas, motoras e expressivas próprias da área (Austin; Renwick; McPherson, 2006), mas também quando se percebe o *status* da música no currículo. Música não está entre as disciplinas mais valorizadas pela escola, podendo ser considerada uma área de aprendizagem sem muitas exigências cognitivas e na qual há maior ênfase na liberdade de expressão (Fucci Amato, 2008) (PIZZATO; HENTSCHE, 2010, p.41).

Thomas (1992 apud PIZZATO; HENTSCHE, 2010) discute que os alunos são muito mais exigidos em relação ao estudo das outras matérias escolares do que da Música, o que acarreta, muitas vezes, na aprovação de um aluno para o próximo ano escolar sem que este tenha obtido desempenho satisfatório na disciplina musical. Muitas vezes, até mesmo os diretores das escolas mostram-se pouco favoráveis em aceitar a igualdade de importância entre Música e demais componentes curriculares (HUMMES, 2004), contribuindo para a propagação de aprovações equivocadas.

Dentre as respostas dos alunos que afirmam ser a Música pouco importante no currículo escolar, destaco a seguinte: “Não acho que Música tenha, nem de longe, a mesma importância que Matemática ou História, que são essenciais para o futuro”. Os alunos, de modo geral,

acreditam que a Música não deve ser encarada como profissão justamente pelo seu *status* inferior enquanto disciplina. Historicamente, as profissões nas áreas de Engenharia, Direito e Medicina adquiriram uma posição mais favorável no *ranking* profissional. Provavelmente, o aluno que escreveu a frase anterior tem a visão de que deverá prestar vestibular para uma área de prestígio.

A Música, enquanto disciplina escolar, só será “importante” em si mesma caso o aluno opte em seguir a carreira musical. Para qualquer outro caminho, seja ele na área de saúde, exatas ou humanas, o estudante não precisará ter conhecimentos musicais. Mais uma vez, a Música é relegada a um plano ínfimo, de pouca importância e utilidade.

Considerações finais

Esta pesquisa teve por objetivo compreender, de maneira específica, como os alunos do Colégio de Aplicação da UFPE concebem a Música enquanto componente curricular, além de evidenciar aspectos voltados para as expectativas dos alunos frente às aulas de Música.

Foi possível perceber que, de modo geral, os alunos esperam que a aula de Música seja um momento de contato com a prática musical, a partir da utilização de instrumentos, formação de grupos de performances, dentre outros. Todavia, os estudantes reconhecem que a teoria também se faz importante no contexto da Música, já que é a partir da compreensão da teoria que será possível evoluir nos momentos prático-musicais.

No tocante à concepção de como os alunos percebem a Música como disciplina escolar, seis afirmaram que sua importância está associada às demais matérias, sem haver distinção. Uma menor parte de estudantes, apenas quatro, posicionou-se de modo a incluir a Música em um quadro de disciplinas optativas e classificá-la como recurso para desenvolver a criatividade e formar cidadãos. Cinco alunos concordaram que a Música não apresenta a mesma importância atribuída a outras disciplinas da escola, visto que Física e Química, por exemplo, são áreas que serão exploradas no vestibular para qualquer curso que visem a alcançar, enquanto que a Música é importante apenas para o próprio vestibular de Música.

A partir dos dados obtidos, deixo a seguinte reflexão: as gerações atuais estão acostumadas a, cada vez mais, receber um volume maior de informações, seja pela internet, seja na escola. O currículo escolar encontra-se mais abrangente e volumoso que antes, permitindo que os alunos tenham uma visão mais completa dos caminhos que poderão seguir. Muitas vezes, alunos do ensino fundamental são submetidos a altos níveis de detalhamento sobre Geografia, Matemática e Ciências. Sendo a Música algo presente na vida de, praticamente, todas as pessoas, por que estaria ela tão distante do cotidiano escolar?

Referências bibliográficas

- Couto, A. C. & Santos, I. R. (2009). Por que vamos ensinar Música na escola? Reflexões sobre conceitos, funções e valores da Educação Musical Escolar. *Opus*, 15(1), 110-125.
- Cunha, H. S. (2006). O jogo de interesses numa aula de música: o interesse dos alunos, dos docentes e da instituição. In Congresso da ANPPOM, Brasília. *Anais...*, 16, 912-916.
- Godoy, A. (1995). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, 35(2), 57-63.
- Günther, H. (2003). *Como elaborar um questionário*. Brasília: UnB.
- Hentschke, L. et al. (2009). Motivação para aprender música em espaços escolares e não-escolares. *Educação Temática Digital*, 10(esp), 85-104.
- Hummes, J. M. (2004). *As funções da música na escola sob a ótica da direção escolar: um estudo nas escolas de Montenegro*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

- Pizzato, M. S. & Hentschke, L. (2010). Motivação para aprender música na escola. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, 23, 40-47.
- Santos, C. B. (2012). Aula de música e escola: concepções e expectativas de alunos do ensino médio sobre a aula de música da escola. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, 20(27), 79-92.
- Thomas, N. G. (1992). Motivation. In Cowell, R. *Handbook of research on music teaching and learning*. (425-436). New York: Schirmer Books.
- Uriarte, M. Z. (2005). O papel e a importância da educação musical na escola regular brasileira. In Fórum de pesquisa científica em arte. *Anais...*, 3, 156-164.

Características musicales de la música folclórica y popular infantil chilena y de países vecinos: sugerencias para su sistematización bajo un enfoque kodayliano

Fernando Cárdenas Mayorga

Universidad Católica Silva Henríquez / Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

fcardenas@ucsh.cl

Resumen

El concepto de educación musical húngaro más conocido como “método **Kodály**” considera la **música folclórica** y tradicional como un pilar fundamental de la educación musical de los pueblos. Esto debido a su fuerza identitaria, a razones de uso pedagógico y a su belleza estética.

Durante los primeros años de enseñanza musical, se desarrollan habilidades musicales, sociales, motrices y el goce estético por la música a través del canto y el movimiento. El repertorio usado es cuidadosamente seleccionado y consiste en rimas y adivinanzas, músicas folclóricas y juegos tradicionales infantiles.

En una etapa posterior, gradualmente, se hacen conexiones con músicas del renacimiento, barroco, clasicismo y romanticismo, comprendiendo sus similitudes y diferencias.

Este trabajo consiste en un **análisis** de un grupo determinado de músicas folclóricas y populares infantiles chilenas y de países vecinos; tiene como finalidad, comprender cuales son los elementos musicales que posee este grupo de músicas y en base a estos resultados, proponer una secuencia pedagógica de las canciones. Los resultados están organizados principalmente en relación al set tonal o repertorio de sonidos. El set tonal son todas las distintas notas contenidas en una melodía.

Con la identificación de los grupos tonales más relevantes, se puede proponer formas de **organización** del material musical. También pueden ser la base de una orientación en el trabajo de creación y adaptación de músicas de otras culturas con la idea de construir un repertorio progresivo y pertinente sobre el cual se base de la Educación Musical.

Abstract

The hungarian concept of music education, well known as **Kodály** method, it takes in consideration the **folk music** as a foundation for the music education of a nation. The use of folk music in music education is supported by three aspects: national root, practical pedagogical reasons and aesthetic beauty.

During the first years of music education the musical skills, social skills, motor skills, and the aesthetic enjoyment are development trough the singing and movement. The repertoire is carefully selected and it is made by rhymes, riddles, folksongs, and traditional games.

At a later stage, gradually, the folksongs are connected with renascence music, baroque music, classism and romanticism. Perceiving the similarities and differences between them.

This work is about an **analysis** of a specific group of folksongs traditional songs from Chile and neighboring countries; the goal is to understand which are the musical elements of this group of songs, and to propose a pedagogical sequence of these song in relation with the analysis. The results are organized in relation to the tone set. The tone set are all the tones contained in a melody.

It is possible to propose some ways of **organization** in relation to the most relevant tone sets. Also the result could be an orientation for the compositional work and adaptation of music from other cultures, with the idea to build a gradual and appropriated repertoire. This repertoire will be the foundation of the music education.

Finalidad de la investigación

Proveer de una comprensión acerca de las características musicales de un repertorio de músicas tradicionales y folclóricas chilenas y de países vecinos. Esta comprensión permitirá generar una organización del repertorio musical de manera progresiva, en términos de complejidad, para la enseñanza musical; también puede ser utilizado como orientación para la selección de músicas de otras culturas y la generación de nuevos repertorios. Esta investigación está enmarcada en el concepto Kodály; siendo más específico, participa de los principios que sustentan la educación

musical húngara. Estos principios consideran la música folclórica y tradicional como un pilar en la educación musical.

Zoltán Kodály expresa claramente su pensamiento en relación a la música folclórica:

La lengua maternal musical de una nación es la combinación de los tesoros de expresión musical y forma, de facto esta, es la diferencia distintiva de la herencia de cada nación. Esta solo puede pertenecer a una nación o sus relativos más cercanos.⁵⁰

Las canciones folclóricas en su perfecta selección, inequívocamente verdaderas, irresistiblemente realistas en la manera de expresarse, puede solo ser comparadas con trabajos de arte del más alto nivel⁵¹

Es imposible componer canciones folclóricas así como escribir proverbios. Así como la sabiduría de siglos, observación y experiencia son filtrados y contenidos en los proverbios, los sentimientos de muchos siglos están presentes en la forma perfectamente pulida de una canción tradicional⁵²

Metodología de Análisis

El primer paso fue la elaboración de una tabla de análisis, tratando de contener la información más relevante en términos de set tonal, métrica, forma, elementos rítmicos, giros melódicos, y comentarios generales como por ejemplo si es o no un juego canción o si la canción contiene una secuencia melódica. Esta tabla de análisis se ha basado en las organizaciones de canciones usadas en los libros *One Hundred and Fifty American Folk Songs to Sing, Read and Play* por Péter Erdei and Katalin Komlós y *155 American Folk Songs to Sing, Read and Play* por Eleanor G. Locke. La table de análisis considera la forma, set tonal, métrica, elementos rítmicos, giros melódicos y comentarios.

⁵⁰ Kodály Zoltán, 1964 “Collection of Songs for School”, volumen I, p. 131.

⁵¹ Kodály Zoltán, 1926 “On the spinning room and on the Hungarian opera to come”, volumen III, p. 493.

⁵² Kodály Zoltán, 1943 “Music in the Nursery School”, volumen III, p.43.

Sobre el material Musical

Los criterios de inclusión del repertorio fueron su autenticidad, la representatividad de cierto género, el rango vocal y el nivel de dificultad. Como el objetivo ha sido identificar las principales características de la música folclórica y popular infantil chilena y de países vecinos, fue importante considerar un número significativo de repertorio que permitiera concluir que podría ser lo característico en el folclor musical infantil chileno y que puede ser considerado variación. Quinientas cincuenta músicas fueron analizadas en su set tonal o repertorio de sonidos, trescientos setenta y cinco fueron analizadas más en detalle usando la tabla de análisis.

El Proceso de análisis

El análisis de las músicas comenzó seleccionando las canciones con dos notas, luego con tres, cuatro, y así sucesivamente hasta siete notas. La lógica de análisis de las canciones fue influenciado por el libro “Songs collection for Schools” compilado por Zoltán Kodály y György Kerényi publicado en 1943. En esta colección de músicas folklóricas infantiles húngaras, la organización del repertorio está basada en el número de notas usado por las canciones. Por ejemplo en esta colección, las canciones con dos notas son de la 1 a la 5, los repertorios de sonidos o notas usadas por estas canciones son *do re / sol la* y *sol mi*. Canciones con tres notas: de la 6 a la 20, los repertorios de sonidos usados por ellas son *la sol mi / sol mi do / mi re do* y *do la sol*. Con cuatro notas: de la 21 a la 34, los repertorios de sonidos son *la sol mi do / mi re do la* y *re do la sol* ...y así sucesivamente.

El siguiente paso fue encontrar cual era el set tonal o repertorio de sonidos más frecuente dentro de cada grupo de canciones. Por ejemplo cuando se analizó el grupo de canciones que están compuestas por cuatro notas distintas se obtuvieron distintos repertorios tales como *do ti la sol / mi re do sol / la sol mi do* entre otros; de todos los repertorio de sonidos en el grupo de cuatro notas, el que apareció con mayor frecuencia fue *do ti la sol*. De igual forma el proceso se llevó a cabo hasta el grupo de canciones con siete notas.

El siguiente paso fue observar las relaciones existentes entre los repertorios de sonidos o set tonales. Por ejemplo el repertorio de sonido *do ti la sol* , el con más frecuencia dentro del grupo de cuatro notas, está relacionado con el repertorio de sonidos *do ti la sol mi* el cual aparece al analizar canciones con cinco notas; este último sería una extensión del primero y su comportamiento melódico es similar.

A continuación se puede observar la tabla con los resultados obtenidos en relación a los repertorios de sonidos de las canciones analizadas. Aquellos con color verde están relacionados entre si, lo mismo que aquellos de color azul, los de color rojo son las músicas que son o tienen una fuerte influencia pentatónica.

Summary of tones set

Four tones	Five tones	Six tones	Seven tones
Música Folclórica y Popular Chilena	Música Folclórica y Popular Chilena	Música Folclórica y Popular Chilena	Música Folclórica y Popular Chilena
<u>d</u> t, l, s, 6 m r <u>d</u> s, s <u>f</u> m r l s <u>m</u> d l s f <u>m</u> s f m <u>d</u> s m <u>d</u> s, f m r <u>d</u>	r d t l <u>m</u> , 1 <u>d</u> t, l, s, m, 1 l s f <u>m</u> r 4 s f m r <u>d</u> 4 f m r <u>d</u> t, 2 s m r <u>d</u> s, 3 f m r <u>d</u> s, 2 m r <u>d</u> t, s, 2	s f m r <u>d</u> s, 2 l <u>s</u> f <u>m</u> r <u>d</u> 16 (1m/1s/14d) m r <u>d</u> t, l, s, 3 f m r <u>d</u> t, s, 1 <u>d</u> ' t l s f <u>m</u> 6 s f m r <u>d</u> t, 3 d l s f <u>m</u> r 1 s m <u>d</u> t, l, s, 1 r <u>d</u> t, l, s, fi, 1 d' s f m r <u>d</u> 1	l s f m r <u>d</u> s, 4 d' l s f m r <u>d</u> 4 l s f <u>m</u> r <u>d</u> t, 5 (2m/3d) r d t l s f <u>m</u> 2 (1d/1m) f m r <u>d</u> t, l, s, 4 <u>d</u> t l s f m r 1 s f m r <u>d</u> t, s, 2 l s m r <u>d</u> t, s, 1 t l s f m r <u>d</u> 2 d t s f m r <u>d</u> 1 l s fi f m r <u>d</u> 1

Four tones	Five tones	Six tones	Seven tones
Canciones y Juegos Infantiles	Canciones y Juegos Infantiles	Canciones y Juegos Infantiles	Canciones y Juegos Infantiles
<u>d</u> t, l, s, 1 m r <u>d</u> s, 1	<u>d</u> t, l, s, m, 1 s f m r <u>d</u> 4 <u>d</u> l, s, f, m, 1	l s f m r <u>d</u> 8 <u>d</u> t, l, s, f, m, 1 s f m r <u>d</u> s, 1 d' s f m r <u>d</u> 1	<u>d</u> t, l, s, f, r, d, 1 f m r <u>d</u> t, l, s, 2 d' l s f m r <u>d</u> 3 l s f i f m r <u>d</u> 1 s f i f m r <u>d</u> s, 1 d' l' s m r d <u>l</u> 1 (pentatonic)

Four tones	Five tones	Six tones	Seven tones
Romances y Canciones Tradicionales Chilenas	Romances y Canciones Tradicionales Chilenas	Romances y Canciones Tradicionales Chilenas	Romances y Canciones Tradicionales Chilenas
m r <u>d</u> s, 2	s f m r <u>d</u> 6 s m r <u>d</u> s, 1 f m r <u>d</u> t, 1 m r <u>d</u> t, s, 1	l s f m r <u>d</u> 11 d t l s f <u>m</u> 1 s f m r <u>d</u> t, 1 d l s f <u>m</u> r 1 t l s f m <u>d</u> 1 s f m r <u>d</u> s, 2 t l s f <u>m</u> r 1 f m r <u>d</u> t, s, 1	d l s f m r <u>d</u> 1 <u>d</u> t l s f m r 1 s f m r <u>d</u> t, s, 3 f m r d t <u>l</u> m 1 l s f m r <u>d</u> s, 4 l s f <u>m</u> r <u>d</u> t, 3 (1m/2d) f m r <u>d</u> t, l, s, 1 t l s f m r <u>d</u> 1 r <u>d</u> l, s, f, m, d, 1 s m r <u>d</u> l, s, f, 1

Four tones		Five tones		Six tones		Seven tones	
Canten Señores Cantores I		Canten Señores Cantores I		Canten Señores Cantores I		Canten Señores Cantores I	
l s m <u>d</u>	2	l s m r <u>d</u>		l s f m r <u>d</u>		d' l s f m r <u>d</u>	
m r <u>d</u> s,	3	2 (pentatonic)		6		4	
l <u>s</u> f m	2	l s f m <u>d</u>		d' s f m r <u>d</u>		f m r <u>d</u> t, l, s,	
s m <u>d</u> s,	3	1		2		3	
s m r <u>d</u>	1	<u>d</u> t, l, s, m,		d' l s f <u>m</u> r		l s f <u>m</u> r <u>d</u> t,	
d s f <u>m</u>	1	1		2		3 (1m/1d/1dpenta)	
		l s f <u>m</u> r		l s f i f m <u>d</u>		s m r <u>d</u> t, l, s,	
		1		1		1	
		s f m r <u>d</u>		s f m r <u>d</u> s,		t l s f m r <u>d</u>	
		4		1		1	
		l s m <u>d</u> s,		d' t l s m <u>d</u>		s f m r <u>d</u> t, s,	
		1		1		2	
		m r d t <u>l</u>		s m r <u>d</u> t, s,		l s f m r <u>d</u> s,	
		1		1		2	
		f m r <u>d</u> t,		s f m r <u>d</u> t,		r <u>d</u> t, l, s, f, m,	
		1		1		2	
						f m r d t <u>l</u> m,	
						1	
						d' l' s m r d <u>l</u>	
						1 (pentatonic)	

Four tones	Five tones	Six tones	Seven tones
Canten Señores Cantores II	Canten Señores Cantores II	Canten Señores Cantores II	Canten Señores Cantores II
s m <u>d</u> s, 2 m <u>d</u> l, s, 1	s f i m r <u>d</u> 2(l=key note minor, pentatonic) l s f <u>m</u> r 2 l s m r <u>d</u> 1 s m <u>d</u> l, s, 1	d' t l s f <u>m</u> 2 t l s f <u>m</u> r 1 r d t <u>l</u> si, m, 1 s f m r <u>d</u> s, 1 s f i f m r <u>d</u> 1 l' s m r d <u>l</u> 1 (pentatonic) m r i r d t <u>l</u> 1 l s f i m r <u>d</u> 1 (l=key note penta)	l s f m r <u>d</u> s, 1 r d t l s f <u>m</u> 1 d' l' s m r d <u>l</u> 2(both pentatonic) d t l s f <u>m</u> r 1 l s f m r <u>d</u> t, 1 (l=key note minor) d' s f m r <u>d</u> t, 1 d t <u>l</u> si, s, f, m, 1 l' s m r d <u>l</u> s 1 l s f i f m r <u>d</u> 1 (pentatonic) d' l s f i m r <u>d</u> 1(l=key note minor)

Four tones	Five tones	Six tones	Seven tones
Juegos Latinoamericanos	Juegos Latinoamericanos	Juegos Latinoamericanos	Juegos Latinoamericanos
d' s m <u>d</u> 1	l s f <u>m</u> r 1	d l s f <u>m</u> 1	f m r <u>d</u> t, l, s, 4
m r <u>d</u> s, 3	l s m r <u>d</u> 1	l s f m r <u>d</u> 2	l s f m r <u>d</u> s, 3
l s m <u>d</u> 1	<u>d</u> t, ta, l, s, 1	m r <u>d</u> t, l, s, 1	r <u>d</u> t, l, s, f, m, 1
<u>d</u> ,t l, s, 1			d' l s f m r <u>d</u> 1
s f m <u>d</u> 1			l m r <u>d</u> t, l, s, 1

Four tones	Five tones	Six tones	Seven tones
Canten Señores Cantores de América	Canten Señores Cantores de América	Canten Señores Cantores de América	Canten Señores Cantores de América
l <u>s</u> f m 1	s f m r <u>d</u> 2	l s f m r <u>d</u> 6	l s f m r <u>d</u> t, 2
<u>m</u> r d s, 1	l s f <u>m</u> r 2	t l s f <u>m</u> r 1	s f m r <u>d</u> t, s, 1
m r d <u>l</u> 1	r <u>d</u> t, l, s, 1	s m r <u>d</u> t, s, 1	t l s f m r <u>d</u> 2
	s m r d <u>l</u> 2 (pentatonic)	d t l s f <u>m</u> 1	m r d t <u>l</u> si, m, 2
	m r <u>d</u> t, s, 1	s f m r <u>d</u> t, 1	f m r di <u>d</u> t, s, 1
	f m r <u>d</u> t, 1	l s m r d <u>l</u> 2 (pentatonic)	t l s fi f <u>m</u> r 1
	m r <u>d</u> s, m, 1		d' t l s fi m <u>d</u> 1
	s m r <u>d</u> s, 1		l' f m r d t <u>l</u> 1
			d t l s f <u>m</u> r 1
			f m r <u>d</u> t, l, s, 1
			d' l' s m r d <u>l</u> 2 (pentatonic)
			m r <u>d</u> t, l, s, m, 1
			m r <u>d</u> t, l, si, m, 1

			<p>2</p> <p>d' t l si m r <u>d</u> 1 (l=Key note minor)</p> <p>s f m r <u>d</u> t, l, s, 1</p> <p>l' s m r d <u>l</u> s, 1 (pentatonic)</p> <p>s m r d <u>l</u> s <u>m</u> 2 (la penta/ mi penta)</p> <p>d l s f <u>m</u> r d 1</p> <p>l s f m r <u>d</u> s, 1</p>
<i>RESULTS</i>			
<p>m r <u>d</u> s, 13</p> <p><u>d'</u> t l s 8</p>	<p>s f m r <u>d</u> 20</p> <p>l s f <u>m</u> r 10 (d=key note)</p>	<p>l s f m r <u>d</u> 49</p>	<p>l s f m r <u>d</u> t, 14</p> <p>l s f m r <u>d</u> s 15</p> <p>d' l f m r <u>d</u> 14</p>

Resultados

- En relación al los repertorios de sonidos, entre un grupo de 375 canciones analizadas los repertorios de sonidos más relevantes son *do ti la sol / mi re do sol / sol fa mi re do / la sol fa mi re do* (siendo siempre do la tónica) y canciones pentatónicas o con carácter pentatónico. En los grupos de canciones con dos y tres notas no se encontró ningún repertorio de sonidos representativo en frecuencia, y la cantidad de canciones era irrelevante.
- Prácticamente todas las canciones son diatónicas y sin notas alteradas.
- Prácticamente todas las canciones están en tonalidad mayor, en 375 canciones solo 7 están en tonalidad menor
- Prácticamente todas las canciones tienen la cadencia final sol do
- En un gran número de canciones la nota final no es la fundamental de la tónica.
- La métricas más frecuentes son 2/4 después 3/4 y 6/8. Existen también canciones que combinan 2/4 con 3/4
- Más de la mitad de las canciones comienzan con un alzar.
- Muchas melodías tienen distintas versiones, algunas mantienen la melodía y el texto es distinto y algunas con igual texto y distinta melodía
- La mayoría de las canciones son estróficas
- Muchas canciones provienen del romance español
- Existe un grupo de canciones pentatónicas, estas músicas son el legado de las culturas andinas precolombinas.

Referencias bibliográficas

Barros, R. & Dannemann, M. (2002). Los problemas de la investigación del folklore musical chileno. *Revista Musical Chilena*, 56.

D'Harcourt, R. & D'Harcourt, M. (1990). *La Música de los Incas y sus supervivencias*. Industrial Gráfica S.A.

De las Heras, S. (1979). *Canciones y Juegos Infantiles*. Budapest.

Díaz-Mas, P. (2006) *El romancero hispánico: riqueza y variedad, tradición e innovación, Clásicos y modernos*. CRITICA.

Dobszay, L. (1993). *A History of Hungarian Music*. Budapest: Corvina.

Erdei, P. & Komlós, K. (1980). *150 American Folk Song to sing, read and Play*. Boosey & Hawkes Publishers.

Forrai, K. (1995). *Music in preschool*. Corvina.

Gainza, V. & Graetzer, G. (1967). *Canten Señores Cantores de América*. Ricordi Americana.

_____ (1963). *Canten Señores Cantores volumes I y II*. Ricordi Americana.

Herboly Kocsár Ildikó (2002). *Music should belong to everyone (120 quotations from Kodály writings and speeches)*. IKS.

Herrera, V. (1995a). *El Folklor Chileno para la Educación Pre-Escolar*. Santiago: Triadas.

_____ (1995b). *Cantos y Romances Tradicionales Para Niños*. Santiago: Triadas.

Itzés Mihály (s.f.). Kodály, The Methodologist. *IKS bulletin*, 35, 8.

Kodály, Z. (1974). *The selected writings*. Budapest: Boosey & Hawkes Publishers Ltd. in co-operation with Corvina Press.

Locke, E. (1981). *155 American Folk Song to sing, read and Play*. New York, Boosey & Hawkes Publishers.

Loyola, M. (2006). *La Tonada*. Valparaíso: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Ortega, J. (1974). *Música Folklórica y Popular Infantil Chilena*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Rodríguez, M. E. & Kaliski, E. (1987). *Método de guitarra chilena*. Santiago: Editorial Universitaria.

UNICEF. (1987). *Juegos Tradicionales Latinoamericanos*. México: Equipo Editor S.C.

Conocimientos y habilidades pedagógico-musicales de los profesores de música en el nivel preescolar del municipio de Texcoco

Eugenia Mayela Hernández Rey
Universidad Nacional Autónoma de México
hdzmayer@hotmail.com

Iris Xóchil Galicia Moyeda
Universidad Nacional Autónoma de México
iris@unam.mx

Resumen

El presente trabajo tiene la finalidad de identificar la formación que tienen los educadores musicales en la comunidad de Texcoco, así como distinguir qué conocimientos y habilidades pedagógico-musicales se perciben como útiles y por lo tanto las emplean dentro las aulas del nivel preescolar. De tal suerte, se indaga si sus estudios musicales se ajustan a la realidad práctica; si algún conocimiento no lo adquieren en su formación, entonces cómo lo obtienen; cuáles son las dificultades a las que se enfrentan mientras realizan su docencia, y por último si existe el interés por actualizarse constantemente.

Palabras clave: formación, conocimientos, habilidades, pedagógico, musicales.

Abstract

This paper has the intention of present in a general view, a research conducted in Texcoco municipality about to know the music teacher's training in this community and to know what knowledge and pedagogical-musical skills they guess are useful and how they used them into their kinder garden classrooms. In such a way, is researches if their musical studies conform to the practical reality; if their knowledge comes from their music training or somehow else; which are the main difficulties while teaching and if they are concerned in getting updated in the subject; so some literature, related to the topic, was reviewed.

Keywords: training, knowledge, pedagogical, musical skills.

La educación artística como rama de la educación, representa uno de los ejes fundamentales de la formación integral del educando, debido a que favorece el desarrollo de la sensibilidad, de la capacidad creadora, de los afectos y de las emociones. De ella se desprende la música que es un elemento imprescindible en el contexto de la educación infantil. Desde la tradicional canción de cuna, rondas, juegos musicales, danzas, ritmos, entre otros, la música se convierte en un recurso indispensable para el desarrollo integral del niño ya que posee un carácter netamente formativo, debido a que propicia el desarrollo intelectual, afectivo, social y psicomotriz del educando, así como los valores estéticos, procurando su conservación y continuidad. Ésta no podría realizarse sin la intervención de dos agentes: el educador musical y el educando, quienes son piezas claves para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la música. El rol del educador musical es fundamental en dicho proceso ya que por un lado debe dominar su propia disciplina y aplicar adecuadamente la metodología de la enseñanza, y por otra parte, tratar de entender la conducta de sus alumnos y lograr una relación interpersonal estable, duradera y enriquecedora con ellos.

Autores como Plumridge y Schön (citados en Lizárraga, 1999) mencionan en que un verdadero educador musical debe cumplir dos objetivos 1) dominar su materia de estudio, en la mayoría de los aspectos, así como poseer una cultura general y 2) no debe perder nunca de vista lo humano, pues gracias a él podrá comprender las reacciones y actitudes del alumno y tener una relación interpersonal más positiva con ellos. En tanto para Willems (1998) el trabajo pedagógico comprende dos aspectos: a) el didáctico en sí, que corresponde a las características del objeto musical para ello se requiere de un conocimiento preciso y b) el humano que tiene que ver con la naturaleza de quien aprende, hace y disfruta la música.

Con respecto a la formación de los educadores musicales se tienen algunas evidencias. Schmidt (citado en Rideout, Roger y Felman, 2002) observó que estudiantes norteamericanos de educación musical carecían de esquemas desarrollados para los conceptos y teorías esenciales en las rutinas escolares, así como de los modelos para generar las prácticas alternativas. Además reportó que la mayoría de las prácticas de enseñanza de los futuros educadores musicales, estaban basadas en sus propias experiencias como estudiantes y que la buena enseñanza no se sustentaba tanto en aspectos pedagógicos sino en los recuerdos que tenían los estudiantes de sus profesores que les enseñaron durante su formación. En consecuencia consideró que el alumno requiere de

una amplia experiencia en la educación antes del servicio, para tener un mayor conocimiento de los diferentes métodos de enseñanza y respectivas responsabilidades. Desde el punto de vista de Rideout, Roger y Felman (2002), se requiere de que los futuros educadores musicales sean enviados a las escuelas para trabajar conjuntamente con un profesor de música que los ayude a crear y poner en práctica la planeación de las clases, evaluar el aprendizaje de los estudiantes, así como dominar tareas administrativas que son parte de las responsabilidades de un profesor de música, realizándose dicha experiencia en el último año de la licenciatura. En un estudio efectuado en Austria, se evidencia que los estudiantes y graduados de la carrera de educación musical son conscientes de tener dificultades al abordar los problemas didácticos y de disciplina por lo que piden adquirir una mayor práctica docente durante sus estudios (Desmond, 1998). Por su parte Rideout, Roger y Felman (2002) manifiestan que los futuros educadores musicales tienen una preparación curricular limitada en relación con la práctica pedagógica en las escuelas.

Esta realidad no tan halagadora de la formación del educador musical referida en otros latitudes donde es más apreciada su profesión, lleva a cuestionar cómo será la preparación de los educadores musicales en México y como se perciben los que se encuentran trabajando en las aulas. Se conoce que la enseñanza musical escolar en nuestro país se caracteriza por múltiples limitaciones, entre ellas destacan el insuficiente número de maestros especializados, el escaso desarrollo de la actividad musical en las aulas, la falta de opciones para la capacitación y actualización de los docentes, la desvinculación que se presenta entre lo que enseñan las instituciones superiores de música y las necesidades reales de los niveles educativos en que pudieran desempeñarse profesionalmente sus egresados, la carencia de una auténtica planeación institucional, la ausencia de estímulos para una profesionalización generalizada en la enseñanza musical, y la escasez de recursos instrumentales y educativos en las instituciones escolares (Alemán, 2000)

No obstante, pasada una década en la que se realizara tal apreciación, habría que esperar un cambio en este panorama, de ahí la inquietud por indagar la situación actual, al menos en un municipio de México, en Texcoco, perteneciente al Estado de México, y dar a conocer algunas características relacionadas a la formación del educador musical en servicio en el nivel

preescolar, identificando los conocimientos y habilidades de música impartidos durante su formación y que al estar en servicio ellos perciban como prácticos y útiles dentro del aula.

En cuanto a la instrucción musical, en Texcoco se encuentran cinco formas de proporcionarla: a) transmisión oral de generación en generación (dentro de las comunidades aledañas a Texcoco) que forman a los músicos de las bandas de música participantes en las fiestas patronales; b) el Centro Cultural Regional de Texcoco, en donde además de la enseñanza musical, existen otros talleres; c) la Escuela de Bellas Artes de Texcoco; d) instituciones de música como el Conservatorio o la ENM; e) la instrucción musical proporcionada en las escuelas de enseñanza general de nivel preescolar a secundaria de carácter público y privado.

Sobre esta última forma de impartir la educación musical es la que interesa en este trabajo, en el cual se pretenden desarrollar los siguientes objetivos: 1) Identificar la formación musical de los educadores que laboran en el municipio de Texcoco. 2) Identificar las habilidades y conocimientos que poseen y desarrollan en su quehacer docente. 3) Conocer qué habilidades y conocimientos musicales son considerados por ellos como importantes en su labor docente. 4) Detectar aquellos conocimientos y habilidades musicales que no fueron adquiridos en su formación musical.

Método

Participantes: Quince profesores, de los cuales el 60% son mujeres y el 40% son hombres; su edad osciló entre los 25 y 45 años.

Instrumento

Estuvo formado por dos secciones, en la primera se obtienen datos generales. La segunda sección estuvo conformada por cuarenta y seis reactivos relacionados con los conocimientos y habilidades de los profesores de música, en los que se solicitaba seleccionar una de las cinco

opciones dadas. Veintitrés de los reactivos estuvieron basados en el instrumento de Kelly (1998) adecuados al contexto texcocano e indagaban sobre las percepciones de los docentes acerca de sus habilidades musicales. Los otros 23 reactivos exploraban temas pedagógicos y de psicología infantil. Tras varias pruebas piloto del instrumento en su totalidad, se realizaron las correcciones pertinentes que condujeron a la versión final que obtuvo un *alfa de cronbach* de 79.

Procedimiento

Para la obtención de la muestra, se consultó la información sobre el municipio expuesta en la página electrónica del SEIEM. De un total de 300 jardines de niños, se visitaron 90 escuelas en las que los directivos y profesores dieron su consentimiento para participar en el estudio. Sólo se recabaron 15 entrevistas, ya que no en todas las escuelas se impartía educación musical. A los participantes se les aseguró confidencialidad de la información y que los resultados obtenidos serían utilizados para una investigación.

Resultados

Características de la Muestra

De los 15 profesores cuestionados el 13.3% trabajan para el gobierno; el 60% laboran en instituciones particulares y el 26.6% presta sus servicios en ambos sectores. En lo que respecta a su contratación el 33.3% poseen base o plaza; el 46.6% está contratado por horas-clase y el 20% por honorarios.

Del total de los profesores, el 93.3% sí realizaron estudios musicales. Con respecto a la institución educativa musical donde cursaron sus estudios, 13.3% asistió al Conservatorio Nacional de Música y otro 13.3% a la Escuela Superior de Música, ambas instituciones de la SEP. En la Escuela Nacional de Música, perteneciente a la UNAM, estudiaron un 6.6%; en forma particular el 60% y sólo un 6.6% en la Escuela de Bellas Artes de Texcoco.

De todas las carreras musicales cursadas la más frecuente por los profesores es la de Piano (33.3%) y la menos frecuente es Educación Musical (6.6%). La carrera ajena al campo musical, fue la de Pedagogía, con el 26.6%. Los años de estudio empleados en su preparación musical, fueron en promedio, de 4 años 5 meses. El nivel de estudios musicales cursado por los profesores indica que el 6.6% estaba en Licenciatura; en Técnico el 33.2%; en Propedéutico el 13.3%; sin ningún nivel reportado el 46.6%. Solamente poseen título en el ramo técnico de educación musical el 6.6%. Los años de experiencia docente expresada por los profesores podría dividirse en 4 grandes rangos: a) de menos de un año, en el cual sólo se ubica el 13.3% de los profesores; b) de 1 a 10 años el 26.6%; c) de 10 a 20 años el 40% y d) de 20 a 30 años el 20%. También se les preguntó si asistían a cursos de actualización musical a lo cual el 46.6% respondió que sí, mientras que a cursos de actualización pedagógica sólo asiste el 53.3%.

El 80% de los profesores señala tener un lugar apropiado y los materiales elementales para llevar a cabo su clase. También manifiestan que los directivos muestran interés por la clase de música porque resalta los festivales escolares y es un medio para reforzar los aprendizajes. Por otra parte se reporta que un 46.6% de los profesores de música no recibe apoyo de las educadoras, porque ellas aprovechan ese tiempo para efectuar otras actividades que tienen pendientes.

Descripción de los resultados del cuestionario

Los conocimientos y habilidades musicales que más indicaron haber estudiado y empleado los participantes en sus salones de clase fueron : a) Tocar piano u otro tipo de teclado en un 73.3%; b) teoría musical y lectura de notas, ejercicios de relajamiento, y el conocimiento de instrumentos musicales por su timbre y características propias, con el 66.6%; c) un 60% estudió y emplea los conocimientos relativos a las características de las voces de los niños, ejercicios de respiración, realizar presentaciones artísticas, a la comunidad, ejercicios de dicción y elaborar un programa musical (ver Tabla 1). Los aspectos que no fueron encontrados como útiles en el salón de clases de preescolar son: Historia de la música (46.6%) y desarrollo de las actividades de lectura musical (33.3%). Entre las habilidades y conocimientos que no estudiaron pero consideran que

podrían utilizar se presentan: la integración de actividades musicales con la computadora en un 73.3% y con el 26.6% diferenciar fragmentos de música tanto clásica como folklórica, el usar instrumentos de afinación (no temperada), exploración de sensaciones, cantar canciones con una grabación y métodos didácticos musicales.

Tabla 1 Porcentaje de respuestas a los reactivos del cuestionario

Conocimientos y habilidades musicales	Estudió esto y lo usa	Estudió esto y no lo usa	No lo estudió y podría usarlo	No lo estudió y podría no usarlo	Lo aprendió de otras fuentes	No contestó	Doble contestación
1. Teoría musical y lectura de notas	66.6%	20%	--	--	6.6%	--	6.6%
2. Historia de la música	40%	46.6%	--	6.6%	6.6%	--	--
3. Tocar piano u otro tipo de teclado	73.3%	--	6.6%	--	20%	--	--
4. Tocar flauta dulce	40%	20%	--	--	33.3%	6.6%	--
5. Tocar guitarra	26.6%	13.3%	13.3%	26.6%	6.6%	13.3%	--
6. Cantar canciones con un profesor acompañante	53.3%	13.3%	6.6%	13.3%	6.6%	16.6%	--
7. Cantar canciones con una grabación	33.3%	--	26.6%	13.3%	13.3%	13.3%	--
8. Características de las voces de los niños	60%	13.3%	--	6.6%	13.3%	6.6%	--
9. Selección apropiada de canciones	53.3%	--	13.3%	6.6%	20%	6.6%	--
10. Niveles de desarrollo cognitivo en el nivel preescolar	53.3%	--	13.3%	6.6%	26.6%	--	--
11. Guiar/ conducir y enseñar canciones	53.3%	--	6.6%	6.6%	20%	--	13.3%
12. Usar instrumentos rítmicos	53.3%	--	20%	--	20%	--	6.6%
13. Usar instrumentos de afinación (no temperada)	20%	20%	26.6%	20%	6.6%	6.6%	--
14. Desarrollo de actividad con movimiento	53.3%	--	13.3%	--	33.3%	--	--
15. Seleccionar grabaciones para niños	40%	--	13.3%	13.3%	26.6%	6.6%	--
16. Desarrollar lecciones auditivas	46.6%	6.6%	20%	--	13.3%	6.6%	6.6%

Conocimientos y habilidades musicales	Estudió esto y lo usa	Estudió esto y no lo usa	No lo estudió y podría usarlo	No lo estudió y podría no usarlo	Lo aprendió de otras fuentes	No contes- tó	Doble contes- tación
17. Proveer de experiencias musicales creativas	46.6%	--	20%	--	20%	13.3%	--
18. Desarrollo de actividades de lectura musical	26.6%	33.3%	6.6%	--	26.6%	6.6%	--
19. Usar series de textos musicales básicos	33.3%	26.6%	6.6%	13.3%	13.3%	6.6%	--
20. Características del comportamiento social infantil	40%	6.6%	20%	--	33.3%	--	--
21. Usar la música como complemento de otras actividades	53.3%	--	13.3%	--	26.6%	--	6.6%
22. Improvisación musical	53.3%	6.6%	--	13.3%	20%	6.6%	--
23. Composición musical	40%	6.6%	13.3%	20%	6.6%	13.3%	--
24. Usar otras actividades como complemento de la música	26.6%	--	13.3%	6.6%	40%	13.3%	--
25. Integración de actividades musicales con la computadora	--	--	73.3%	6.6%	6.6%	13.3%	---
26. Ejercicios de relajamiento	66.6%	6.6%	6.6%	--	20%	--	--
27. Ejercicios de respiración	60%	13.3%	6.6%	--	13.3%	6.6%	--
28. Diferenciar fragmentos de música clásica y folklórica	40%	6.6%	26.6%	6.6%	6.6%	13.3%	--
29. Realizar presentaciones artísticas a la comunidad	60%	--	6.6%	6.6%	26.6%	---	---
30. Conocer instrumentos musicales por su timbre y características propias	66.6%	---	13.3%	---	13.3%	6.6%	---
31. Ejercicios de vocalización	46.6%	20%	6.6%	---	13.3%	13.3%	---
32. Desarrollo motriz	53.3%	---	13.3%	---	26.6%	6.6%	---
33. Ejercicios de dicción	60%	---	13.3%	---	13.3%	13.3%	---
34. Poseer un repertorio variado (tradicional, clásico y folklórico).	53.3%	6.6%	13.3%	6.6%	13.3%	6.6%	---
35. Elaborar un programa musical	60%	---	13.3%	---	26.6%	---	---
36. Seguir una secuencia lógica y gradual de los contenidos del programa	53.3%	---	13.3%	6.6%	26.6%	---	---

Conocimientos y habilidades musicales	Estudió esto y lo usa	Estudió esto y no lo usa	No lo estudió y podría usarlo	No lo estudió y podría no usarlo	Lo aprendió de otras fuentes	No contes- tó	Doble contes- tación
37. Planeación de actividades (p.e semanal, mensual, anual)	53.3%	---	6.6%	---	40%	---	6.6%
38. Organización del tiempo en las actividades a realizar en clase	46.6%	---	6.6%	---	46.6%	---	---
39. Exploración de sensaciones	33.3%	6.6%	26.6%	---	20%	13.3%	---
40. Mantener el orden y la disciplina dentro del grupo	40%	---	---	---	46.6%	6.6%	6.6%
41. Tener claridad al dar indicaciones de las actividades que realizarán los alumnos	46.6%	---	6.6%	---	26.6%	6.6%	13.3%
42. Métodos didácticos musicales	40%	---	26.6%	6.6%	13.3%	6.6%	6.6%
43. Motivar al alumno para despertar su interés por la clase	40%	---	---	---	46.6%	---	13.3%
44. Teorías psicológicas sobre desarrollo infantil	26.6%	---	26.6%	---	33.3%	6.6%	6.6%
45. Musicalización de cuentos	40%	13.3%	20%	6.6%	13.3%	---	6.6%
46. Evaluación de la práctica educativa	40%	---	20%	---	33.3%	---	6.6%

De las actividades musicales que señalan haber aprendido de otras fuentes están: a) la organización del tiempo en las actividades a realizar en clase, motivar al alumno para despertar su interés por la clase y mantener el orden y la disciplina dentro del grupo, con un 46.6% ; b) el 40% menciona, el usar otras actividades como complemento de la música y c) un 33.3% las teorías psicológicas sobre desarrollo infantil; tocar flauta dulce; desarrollo de actividades con movimiento y características del comportamiento social del niño.

Es interesante observar que los profesores consideran actividades como indispensables para realizar una mejor enseñanza musical, aunque algunas de ellas sean ajenas al campo musical: la planeación de actividades con el 40% y evaluación de la práctica educativa con un 33.3%. Cabe señalar que los reactivos como desarrollo motriz, elaborar un programa musical, seguir una secuencia lógica y gradual de los contenidos del programa, que se supondría son

esenciales en el quehacer docente musical, no son considerados importantes por los profesores que aprendieron éstos elementos de otras fuentes ajenas a su formación, ya que sólo representa un 26.6%.

Discusión

Las condiciones de los educadores musicales en Texcoco parece ser muy similar a la descrita por Alemán (2000), pocas escuelas de preescolar tenían profesores de música y por ello fueron escasos los docentes que pudieron participar en este estudio. La mayoría no estudió educación musical y no se encuentra titulado en cualesquiera que fuese su carrera musical. Su percepción hacia los cursos tradicionales de música enfocados a la teoría musical, son considerados por los encuestados como indispensables en la formación del educador musical. Esto es importante porque el 46.6% de ellos no eligió de primer instancia la carrera musical; por lo cual, a ellos y a todo aquel que está en la misma circunstancia le interesa estudiar en forma la música, aunque necesitan menos énfasis, dentro del nivel preescolar. En tanto las asignaturas que proporcionan conocimientos sobre las experiencias musicales directas con los alumnos, como el desarrollo de actividades con movimiento, implementación de lecciones de audición, dependiendo del nivel educativo de los escolares; el proveer de experiencias musicales creativas y usar la música para suplir y/o fortalecer algunas actividades o estudios, deberían reforzarse y ofrecerse con mayor frecuencia y/o importancia en los planes de estudio. Esta carencia de proveer de experiencias importantes a los futuros docentes, no sólo se presenta como resultado de ésta investigación sino también es manifestada por Kelly (1998) en Nebraska (USA).

Para nuevas investigaciones, sería interesante el poder observar a los participantes realizando sus actividades docentes cotidianas y contrastar esos datos con los que arrojará éste instrumento u otro que se aplicara para detectar los conocimientos y habilidades en los cuales los profesores se desenvuelven fácilmente y con ello proceder a diseñar una guía que los ayude a afianzar las actividades en las cuales no están tan familiarizados. Otro aspecto interesante para averiguar se refiere al programa educativo musical empleado por los profesores de música a nivel preescolar, saber hasta qué punto está siendo abordado y cómo se enseña éste en los jardines de

niños. Por último, sería bueno y beneficioso reunir a los educadores musicales del municipio de Texcoco o de pequeñas comunidades o zonas escolares, para por una parte poderles ayudar a solucionar sus limitaciones docentes, por medio de la organización de cursos, seminarios, encuentros, para actualizar a los profesores que lo requieran y por otra parte, si fuese necesario, entre todos elaborar un programa independiente y/o paralelo al de la SEP, en el cual los contenidos correspondan a la realidad social actual, de la comunidad en que trabajan y al nivel de educación básica correspondiente, según el caso. Particularmente en preescolar, se enfatizaría, como se ha expuesto, en actividades que a los alumnos les brinden experiencias musicales directas.

Referencias bibliográficas

- Alemán, T. (2000). Acerca de la Enseñanza Musical Escolar. *Conservatorianos, Revista de Información, Reflexión y Divulgación Culturales*, (CNM). México, D.F. Bimestral. Año I No.1, enero-febrero.
- Desmond, M. (1998). The Music Teacher's Dilemma Musician or Teacher? *International Journal of Music Education*, 32, 3-19.
- Lizárraga, P. (1999). *El Oficio Docente en la Música. El Maestro Completo*. Universidad Veracruzana, Facultad de Música.
- N. Kelly, S. (1998). Preschool Classroom Teacher's Perceptions of Useful Music Skills and Understandings. *Journal of Research in Music Education*, 46(3), 374-383.
- Rideout, R. & Feldman, A. (2002). Research in Music Student Teaching. En Colwell, R. & Richardson, C. (Eds.). *The Handbook of Research on Music Teaching and Learning* by MENC The National Association for Music Education. USA: Oxford University Press.

Willems, E. (1998). *El Valor Humano de la Educación Musical*. (M. T., Brutocao & Nicolás Luis Fabián, Trad.). México: Ed. Paidós Mexicana.

Construção de instrumentos na formação de educadores musicais

Fernando Antônio Rosa de Carvalho
Universidade Estadual de Ceará
fernandorosac@bol.com.br

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

Resumo

Apresentamos um relato de experiência de um trabalho desenvolvido em Sobral – CE, dentro do Programa Jornada Ampliada, projeto que tem por objetivo consolidar a política de formação de leitores no município através da arte. Este trabalho aconteceu em forma de oficina, oferecida para os professores de música da rede pública municipal. A oficina abordou desde o ensino de técnicas de construção de instrumentos musicais, à escolha do material a ser usado por professores e alunos, bem como modelos para a utilização deste material em sala de aula a partir da exploração de ritmos e timbres. Embasamo-nos na proposta contida nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o trabalho com Música nas escolas, bem como a ideia do papel do brinquedo no desenvolvimento da criança sugerida por Vygotsky.

Palavras-chave: construção de instrumentos, ritmos brasileiros, escola.

Abstract

We describe an experience of a work developed in the Programa Jornada Ampliada (a project that aims to consolidate the political for formation of readers through the art), in Sobral, Ceará. This work was made as a workshop to music teachers of municipal public education. The workshop covered the teaching of techniques for construction of musical instruments, the choice of material to be used by teachers and students as well as suggestions for the use of this material in the classroom based on the exploration of rhythms and timbres. We based on the proposition for

working of music education in schools contained in the Parâmetros Curriculares Nacionais, and on idea of the function of toys in child development suggested by Vygotsky.

Keywords: construction of instruments, Brazilian rhythms, school.

Introdução

O Programa Jornada Ampliada é um projeto da Secretaria de Educação no município de Sobral-CE, que tem por objetivo “consolidar a política de formação de leitores do município de Sobral” ao ampliar a jornada escolar do aluno, “utilizando a leitura como eixo central nas estratégias de maior participação no acompanhamento da vida escolar, na redução da infrequência, do abandono e na melhoria da aprendizagem” (SOBRAL, 2010, p. 25). Dentro do projeto, os alunos da Escola Básica na rede municipal de ensino têm atividades nas seguintes linguagens artísticas: Dança, Teatro, Artes Visuais, Música, Contação de Histórias e Capoeira. As atividades acontecem fora das aulas regulares; todos os alunos inscritos no programa têm que cumprir até 15 horas de aulas semanais. A idéia é estimular a formação de leitores do município através da atividade artística, utilizando a leitura como ferramenta central.

Para garantir a qualidade das aulas oferecidas aos estudantes, o projeto conta com oficinas de formação continuada aos professores contratados para atuar nas escolas. Estas oficinas têm duração de seis horas e acontecem durante o ano letivo, uma vez a cada mês, sempre às segundas-feiras; os professores se encontram com formadores em suas linguagens específicas, para discutir métodos e técnicas de ensino de atuação nas escolas.

A oficina “Construção de Instrumentos Musicais e Ritmos Brasileiros” aconteceu durante um destes encontros, em junho de 2011; teve a participação de trinta professores atuantes no projeto. Descrevemos a seguir os procedimentos metodológicos utilizados.

A construção de instrumentos na educação infantil

O desenvolvimento humano se dá a partir da interação com o meio. A sobrevivência da criança ao nascer depende da interpretação dos movimentos e expressões da criança pelos adultos. Enquanto cresce, no contato com o mundo, pessoas e objetos, a criança recebe estímulos que propulsionam seu desenvolvimento físico, emocional e cognitivo.

Ao nascer, a criança tem contato com uma imensa gama de sons que fazem parte de seu cotidiano. Através destes estímulos sonoros que a cercam, e da experimentação dos sons, ela desenvolve seus sentidos e constrói seu conhecimento musical. Assim, pensar o ensino musical em um contexto de experimentação é essencial para que as crianças possam vivenciar integralmente o conhecimento, construído a partir do fazer musical dos estudantes, contemplando seus interesses, preferências e saberes (AMARAL; SOARES; SOUZA, 2011, p. 31).

Pensar a música na Escola Básica é pensar no desenvolvimento de um povo com base em sua formação integral. A música é reconhecida como forma de representação do mundo, de relação com ele e de compreensão deste mesmo mundo. Para isso, é necessário reconhecer o aluno como capaz "improvisar, compor, interpretar, explorando diversas possibilidades, meios e materiais (...) comunicando-se e expressando-se musicalmente" (BRASIL, 1997, p. 79). Dessa forma, é importante que a escola permita ao estudante que seu imaginário e expressão musical se manifestem nos processos citados acima, oferecendo uma dimensão artística articulada com sua realidade musical. Daí advém a necessidade de propiciar, no contexto escolar, oportunidades de experimentação e criação musicais, elaboradas no cotidiano do estudante. Atividades envolvendo música na escola, relacionadas à criação e exploração de materiais sonoros, são de grande importância para o desenvolvimento musical dos alunos.

Neste contexto, a construção de instrumentos musicais a partir da utilização de materiais recicláveis constitui uma importante ferramenta de ensino/aprendizagem da música na escola. Quando se permite à criança tocar, manipular, enfim, experimentar o material utilizado para a produção sonora, ela é estimulada a participar ativamente do processo de construção de seu saber,

o que possibilita uma maior identificação com o que é trabalho musicalmente e um maior interesse por parte da criança nas aulas.

As crianças se relacionam de modo mais íntimo e integrado com a música quando também produzem os objetos sonoros que utilizam para fazer música (...). Além do mais, numa época em que o fazer torna-se atividade distante das crianças, que normalmente encontram prontos os produtos que utilizam em seu dia-a-dia, sejam brinquedos, instrumentos musicais ou aparelhos eletrodomésticos, a possibilidade de confeccionar instrumentos artesanalmente assume especial importância. É muito útil construir decifrando "mistérios", dominando técnicas, aprendendo a planejar e executar, desenvolvendo e reconhecendo capacidades de criar, reproduzir, produzir (BRITO, 2003, p. 69).

Nesse decifrar de mistérios, a oficina de construção de instrumentos se revela como um espaço lúdico de pesquisa e criação, no qual a criança é capaz de aprender brincando. Para Vygotsky (1989), a criança em idade pré-escolar envolve-se pelo brinquedo em um mundo imaginário onde os desejos podem ser realizados para resolver a tensão gerada pela insatisfação na realização do desejo. A imaginação não está presente na consciência de crianças muito pequenas, e é totalmente ausente nos animais: surge originalmente da ação. Assim, a construção de instrumentos musicais, enquanto espaço de brincadeira, configura-se também como espaço de aprendizagem pela ação e pela imaginação.

Outra importante questão diz respeito ao meio ambiente como fonte de conhecimento para a criação artística. Presentes em debates realizados em todos os âmbitos na atualidade, as questões ambientais são também parte do cotidiano da escola.

Por outro lado, nas aulas de Arte, os alunos podem ainda criar e apreciar produções artísticas que tratem de questões ambientais, pensando em melhorar a qualidade de vida hoje e no futuro. Para isso, professores e alunos precisam refletir sobre questões e processos muitas vezes

contraditórios de: respeito e desrespeito quanto à vitalidade e diversidade do planeta Terra e de seus habitantes; co-responsabilidades na preservação, reabilitação ou depredação de espaços e patrimônios físicos, biológicos, socioculturais, entre os quais aqueles com características estéticas e artísticas; co-responsabilidades no manejo, conservação, transformação de estéticas ambientais no interior e no exterior dos lugares em que vivem as pessoas (BRASIL, 1997, p. 39).

A construção de instrumentos é também um espaço de reflexão destas questões, além de uma ação na qual se pode contar com uma compreensão diferenciada do mundo e da natureza. Ao aproveitar materiais que de outra forma seriam descartados, transmite-se uma consciência crítica ao cidadão em formação, além de valores e hábitos condizentes com as transformações ocorridas nos últimos tempos. "Parte-se do pressuposto de que reciclar é mais que uma forma de evitar danos maiores ao planeta (...) é verificar uma nova possibilidade de inovar, recriar e aperfeiçoar técnicas" (BERTOLLETI, 2009, p. 3963).

A construção de instrumentos musicais em ambiente escolar pode, ainda, favorecer a integração social para a criança, ao possibilitar o convívio entre os alunos, uma melhor relação com o outro, à medida que constrói, investiga, elabora e desenvolve algo em união com o outro. O trabalhar coletivo na atividade possibilita o desenvolvimento dos processos de sociabilização e da consciência coletiva dos estudantes. Esse espaço, enquanto ambiente de participação, estimula a cooperação e a convivência coletiva.

A Oficina

Para um melhor aproveitamento do tempo, tendo em vista que a oficina teria apenas seis horas de duração, entramos em contato com os alunos para que eles levassem materiais que pudessem ser utilizados na construção dos instrumentos, tais como garrafas plásticas, tampinhas de refrigerantes, caixas de papelão, tábuas de madeira, sementes, latas, garrafões, restos de tecidos e couros de capotarias, palitos de comida chinesa, bolinhas de desodorante, entre outros. Também

levamos alguns instrumentos já prontos que servissem como modelos, como ganzás confeccionados com vários tipos de materiais, tambores de diversos tamanhos e formatos, cornetas, um tamborim feito a partir de madeira e garrafa plástica, uma flauta de pan e um pífano. Alguns materiais já foram levados prontos para serem montados pelos alunos, a exemplo das madeiras já cortadas, latas de refrigerantes abertas, garrafinhas de iogurte, dentre outros materiais. Foram utilizados pregos, durex, grampos, furadeira, martelo, tesoura e outras ferramentas para a atividade.

A oficina teve início com uma breve explanação teórica, na qual foram descritos alguns procedimentos que seriam utilizados durante a aula. Ressaltamos a importância do domínio técnico por parte do professor ao lidar com determinadas ferramentas durante a construção de instrumentos com as crianças, bem como dos cuidados a serem tomados com relação à dos alunos, já que para realizar o trabalho são necessários martelos, pregos e outros materiais que podem machucá-los. Também teve lugar uma discussão a respeito da oficina como instrumento pedagógico a ser utilizado em sala de aula.

Começamos a oficina construindo vários tipos de ganzás. Foram montados grupos que criaram instrumentos a partir de experimentos com os timbres produzidos pelos diversos tipos de materiais utilizados. Com os materiais disponibilizados para os alunos para a confecção dos ganzás, pudemos perceber diversas sonoridades, graves, agudas, ou metálicas, em função do tipo de material utilizados externa ou internamente em cada instrumento.

Continuamos a oficina com a perspectiva de trabalho em conjunto, construindo também em grupo o instrumento seguinte, o tamborim de madeira e garrafa plástica. As madeiras já tinham sido previamente cortadas em pequenas tábuas, cabendo aos alunos uni-las numa base de formato quadrado. O próximo passo foi o corte das garrafas plásticas que serviriam de pele para o tamborim, em seguida pregadas na base de madeira. Para esticar a pele plástica no instrumento, utilizamos velas acesas que aqueceram o plástico fazendo com que ele encolhesse, para que o som se tornasse semelhante ao do instrumento convencional.

Com canos plásticos de vários diâmetros e restos de couros e tecidos de capotarias que revestem bancos automotivos, fizemos os tambores. Cortamos os canos em tamanhos variados e serramos, em equipe, uma pequena parte desse cano para servir de aro para a fixação da pele. Esse aro também foi aquecido com fogo e introduzido por fora do cano, ficando com um diâmetro um pouco maior do que o corpo do futuro tambor. Em seguida, esticamos o couro em uma das partes do cano e o prendemos com o aro já cortado. O excesso de couro foi cortado com uma tesoura, finalizando assim mais um instrumento.

O pau de chuva foi construído pelos alunos a partir de canos de papelão usados para enrolar tecidos. Nesses canos foram introduzidos vários pregos em espiral, formando uma teia em seu interior. Fechamos uma de suas extremidades com fita adesiva e papelão e em seguida introduzimos sementes de feijão pela extremidade aberta, fechada em seguida.

As baquetas para tocar os tambores e os tamborins foram produzidas com *hashis*⁵³ e bolinhas encontradas em desodorantes *roll-on*. Abrimos um orifício em cada bolinha usando um prego aquecido, para o encaixe do palito na bolinha. Para unir um ao outro, utilizamos cola do tipo permanente.

Todos os instrumentos construídos foram decorados de acordo com a criatividade e o gosto de cada aluno. Para tal utilizamos cola e fitas adesivas coloridas, tinta guache de diversas cores, dentre outros materiais. Este recurso se mostra especialmente relevante quando temos em conta que as crianças poderão se sentir ainda mais integradas ao processo criativo ao participar da confecção dos instrumentos do começo ao fim.

Pintar ou decorar os instrumentos também é uma parte importante da atividade. Personalizando os materiais citados, as crianças sentem-se ainda mais motivadas para fazer música com eles – autoras de todo o processo de construção (BRITO, 2003, p. 74).

⁵³ Varetas feitas de madeira, bambu, marfim, metal ou plástico, utilizadas como talheres em boa parte dos países do Extremo Oriente.

Entendemos que “tão importante quanto construir instrumentos é poder fazer música com eles” (BRITO, 2003, p. 84). Nessa perspectiva, ao final da primeira etapa do trabalho, passamos à prática musical. A princípio fizemos uma experiência de composição, na qual cada aluno ia criando sons e padrões sonoros com os instrumentos feitos, produzindo assim uma massa sonora que tomava diferentes formas, sempre sob nossa regência e direcionamento para que o andamento e a intensidade fossem por nós conduzidos. Em seguida nos detivemos nos ritmos brasileiros samba e baião. Estudamos como executar cada um dos ritmos com os instrumentos que tínhamos em mãos, fabricados há pouco e ensaiamos com o grupo duas pequenas canções criadas especialmente para essa oficina, compostas basicamente de uma parte e com uma harmonia bastante simples para facilitar seu aprendizado e execução pelos participantes com intimidade em algum instrumento harmônico. Seguem abaixo as duas composições com letra, cifra e partitura.

D A⁷ D

Fiz es - te sam - bi - nha pra to - car o meu gan - zã Pra ba -

G

ter no tam - bo - rim to - car tam - bor e pra sam - bar Pra_a - gra -

A⁷ D E⁷ A⁷ D

dar a na - tu - re - za é pre - ci - so re - ci - clar.

FIGURA 1 – Sambinha (Fernando Rosa)

G D Em⁷ A⁷

Pra to - car bai - ão sin - ta_a ba - ti - da na pal - ma da

D G D C A⁷ D

mão Si - ga_o pas - so_e_o ver - so e fa - ça_o que man - da o seu co - ra - ção.

FIGURA 2 – Baião de mão (Fernando Rosa)

Para a execução das peças foram divididos os seguintes grupos: tambores, ganzás, tamborins e paus de chuva. As dinâmicas e os andamentos ficaram a encargo de um regente, e o grupo também contava com o auxílio harmônico de violões tocados por outros participantes, que estavam responsáveis pelo acompanhamento das canções. As músicas foram tocadas e cantadas por todos os integrantes do grupo que ao final puderam levar os instrumentos confeccionados por eles além de cópias das duas composições, para que fosse possível trabalhar com seus alunos em suas respectivas escolas.

Considerações finais

A proposta inicial da oficina “Construção de Instrumentos e Ritmos Brasileiros” era proporcionar aos professores de música das escolas municipais de Sobral um instrumento de trabalho que possibilitasse um trabalho de educação musical em sala de aula utilizando a experimentação, a criatividade e a interação social, ao mesmo tempo em que oferecesse uma consciência crítica das questões ambientais que são temas de debate no mundo atual. Podemos dizer, a partir do observado no decorrer da oficina e das declarações dos participantes nos encontros seguintes do projeto, que estes objetivos foram alcançados.

No entanto, mais do que ser ferramenta de trabalho para os envolvidos, a oficina proporcionou aos participantes um espaço lúdico no qual puderam experimentar a brincadeira como meio de aprendizagem, e dessa forma entender como as crianças reagem e interagem em seu processo de construção do conhecimento. Ao trabalhar com materiais que eles mesmos trouxeram a partir de seu cotidiano, experimentar sonoridades, compor coletivamente e criar em conjunto a partir das canções aprendidas em sala, os professores puderam observar seu próprio processo de ensino/aprendizagem. O aproveitamento e a resposta positiva por parte dos envolvidos tornou-se nítido em cada tarefa apresentada.

Dessa forma entendemos que a oficina trouxe uma maior consciência da preparação que o docente deve ter. Para nós, trabalhos como este são de evidente relevância na escola, para que as crianças possam se desenvolver de forma integral e com qualidade.

Referências bibliográficas

Amaral, M. L., Soares, L. C. & Souza, E. V. (2011). *Construção de Instrumentos de Percussão: uma experiência na educação infantil*. Salvador: UFBA/PPGMUS.

Bertolleti, V. A. (2009). *A arte de construir brinquedos com materiais reutilizáveis*. Curitiba: Editora Universitária Champagnat.

Secretaria de Educação Fundamental. (1997). *Parâmetros curriculares nacionais: arte*. Brasília: MEC/SEF.

Brito, T. A. (2003). *Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança*. São Paulo: Peirópolis.

Impresso oficial do município. (2010). Sobral: Prefeitura.

Vygotsky, L. S. (1989). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Contenidos disciplinares de un currículo universitario en educación musical: características de su implementación

Rosalía Trejo León
Universidad Federal de Rio Grande do Sul / Universidad CAECE
rosytrejoleon@yahoo.com.mx

Resumen

Este trabajo tiene como finalidad mostrar las características de los contenidos disciplinares implementados dentro de un currículum universitario en educación musical. Los resultados presentados se derivan de un estudio de caso realizado en la Facultad de Música de la Universidad Veracruzana, México (2009). Específicamente se presenta un recorte sobre los componentes curriculares: contenidos disciplinares. Se describen algunas características de su implementación. Fueron analizados contenidos musicales, pedagógicos y de introducción a la investigación. La recolección de datos fue a través de entrevistas semi-estructuradas a profesores y alumnos que vivieron este currículo. En el referencial teórico se toman en cuenta conceptos de autores como Lawrence Stenhouse, Gimeno Sacristán, George J. Poster. La investigación ofrece reflexiones sobre la formación de profesorado en educación musical sistematizando parámetros de evaluación continua.

Palabras clave: Currículo, profesores de música, contenidos disciplinares.

Abstract

This work intends to demonstrate the characteristics of the disciplinary content implemented in the university curriculum for musical education. The results presented are derived from a case study conducted in the Department of Music at the University of Veracruz, Mexico (2009). The study specifically presents an outline of the curricular components: disciplinary contents. Some of the characteristics of its implementation are described. The following were analyzed: musical content, pedagogy, and the introduction for research. The data collection was conducted through

semi-structured interviews with teachers and students that experienced this curriculum. The theoretical basis utilizes the concepts of authors such as Lawrence Stenhouse, Gimeno Sacristán, and George J. Poster. The research offers insights into teacher training in music education, systematizing continuous assessment parameters.

Keywords: Curriculum, music teachers, disciplinary contents.

1. Introducción

Las carreras universitarias dedicadas a la formación de educadores musicales requieren de un análisis constante de sus programas, tanto en el diseño estructural del currículum como en la implementación dentro del aula. Este trabajo tuvo como objetivo general analizar aspectos curriculares de la Licenciatura en Educación Musical de la Universidad Veracruzana, México (2009). Uno de los objetivos específicos fue observar un panorama del currículum como realidad, considerando las diversas situaciones del proceso educativo en la práctica cotidiana. El mejoramiento de procesos de enseñanza y aprendizaje está vinculado directamente con las formas de organizar los aprendizajes, la inserción de nuevas metodologías, la evaluación curricular, así como la regulación y evaluación de los saberes de los docentes y de los alumnos. El recorte que se expone ahora describe la sección de componentes curriculares que presenta las características de los contenidos disciplinares estudiados en el currículum en práctica.

Este trabajo se desprende de la disertación de maestría que contiene el tema de análisis curricular. Una cuestión mencionada frecuentemente en las presentaciones de la investigación fue el uso de las categorías de análisis como indicadores de evaluación curricular. Ahora se presentan algunos resultados derivados de entrevistas realizadas a maestros y alumnos, que ayudan a revelar los indicadores sobre los contenidos curriculares; como son específicamente los contenidos: pedagógicos musicales; pedagógicos generales; musicales teóricos; musicales prácticos y de introducción a la investigación; entre otras disciplinas que integran la estructura curricular. También se estudio el diseño prescrito con el listado de disciplinas que comprenden los cuatro años del curso universitario.

2. Insumos teóricos

Un referente teórico retomado en este trabajo es Stenhouse (1991), quien explora los modelos curriculares basados en el proceso; el currículum con una intención que está enmarcada por la realidad de una cultura próxima en donde se aplica. Afirma que el currículum se analiza a partir de “El conocimiento que se tiene de una estructura [curricular] que incluye procedimientos, conceptos y criterios, permitiendo una selección para ejemplificar lo más importante de los elementos estructurales” (Stenhouse, 1991, p.15) Manifiesta que el currículum es una herramienta que destaca esos elementos que serán eje de dicha estructura. Aplica la herramienta curricular no sólo para prescribir la intención pedagógica, sino también como un hecho que acontece en situaciones reales a través de un proceso determinado. Explica que no se pueden observar estas manifestaciones sólo por las aspiraciones prediseñadas, sino que es a través de logros alcanzados en el proceso educativo.

Especificar en qué consiste el manejo del currículum requiere de la percepción y la comprensión para describir lo que sucede en la realidad de un contexto educativo. Stenhouse (1991) retoma elementos de la sociología del conocimiento y distingue claramente entre contenidos y método. Esto proporciona un parámetro para este estudio, que ayuda a definir cuáles y cómo están constituidos los contenidos disciplinares del educador musical. Según Stenhouse es en la práctica en donde las ideas plasmadas pueden ser efectuadas, es decir, solamente en el proceso de la enseñanza y aprendizaje se practica el arte de educar y al mismo tiempo se perfecciona la herramienta currículum. En los enfoques conceptuales relacionados con el término “contenidos” se hace referencia a los supuestos de Posner (2005) y Sacristán (2007). Para Posner el contenido es una dimensión de un objetivo del aprendizaje. El contenido puede estar incluido dentro de una proposición del currículum o del plan del profesor; una aproximación sería la siguiente:

“Cualquier objetivo del aprendizaje o incluso una habilidad, o saber cómo, tiene un aspecto de contenido; el verbo del objetivo expresa la conducta, y el objeto del verbo expresa el contenido. Por ejemplo, uno aprende a interpretar [conducta] poesía-[contenido]” (Posner, 2005, p. 88).

La representación de los contenidos puede estar organizada en distintas áreas del conocimiento que son llamadas asignaturas o disciplinas. De acuerdo con la perspectiva de la estructura de las disciplinas, el factor fundamental es desarrollar el intelecto, así las disciplinas del conocimiento constituyen el contenido más adecuado (Posner, 2005, p. 107). Así, cada disciplina está basada en las teorías ya aceptadas por la academia, y este conocimiento, a su vez, ejemplifica el modo de acercarse al conocimiento científico que el estudiante puede aprender a través de indagación, investigación, evidencia, aplicación y evaluación. El intercambio de los contenidos se da dentro de una coordinación tanto de las disciplinas como de los integrantes; dentro de una organización del conocimiento en una estructura curricular; “En la medida que el currículum es un lugar privilegiado para analizar la comunicación entre las ideas y los valores, se valoran adecuadamente los contenidos del currículum, y las aprecia como lazo de conexión de la cultura escolar con la cultura social” (Gimeno Sacristán, 2007, p. 63) Así con el intercambio en diferentes disciplinas se ponen en práctica estos contenidos disciplinares que forman al educador musical, involucrando aspectos teóricos y prácticos de la música, inclusive todos aquellos contenidos pedagógicos y de introducción a la investigación.

3. Metodología

Para llegar a una comprensión del proceso de aprendizaje de los contenidos curriculares en estudiantes de nivel superior, fue pertinente analizar los indicadores que identifican rasgos de la práctica curricular que los mismos alumnos y profesores expresaron. La metodología fue a través de un estudio de caso que se realizó por medio de entrevistas semi-estructuradas a alumnos, ex alumnos, profesores y directivos de la institución. Algunas preguntas relacionadas al currículum y sus contenidos se enfocaron dentro de la entrevista de la siguiente manera:

1) ¿Considera Usted que en el plan curricular están inmersos los contenidos mínimos que debe tener para la formación del educador musical?, 2) En la práctica, ¿considera que los alumnos/o colegas que han cursado en diferentes generaciones adquirieron los contenidos básicos de las asignaturas correspondientes?, 3) ¿Los contenidos tienen un seguimiento por grados en los

diferentes años de la carrera?, 4) ¿Se alcanza a cubrir los conocimientos y habilidades musicales-pedagógicas suficientes para poder impartir la clase de música?, 5) ¿Cree que influye directamente que la estructura curricular de la carrera plasmada en documento influya en la implementación óptima de los contenidos y por que?, 6) ¿Qué contenidos considera que faltaron dentro de la estructura curricular?

A partir de los datos arrojados por estas cuestiones se elaboraron categorías principales y sub-categorías. Uno de los ejes principales fue el Currículum como Realidad, dentro de este gran eje se desprendió una categoría llamada Componentes del currículum. De la anterior categoría se desprendió una sub-categoría llamada “Contenidos disciplinares”. Sobre esta sub-categoría se describen en el anexo los ítems tomados para el análisis detallado.

4. Resultados referentes a los contenidos disciplinares del currículum

Los contenidos pedagógicos musicales que se vislumbran en las clases universitarias pueden ser, puramente teóricos, es decir la lectura de bibliografía especializada en educación musical, o más prácticos: lecturas o ejercicios relacionados con el quehacer pedagógico-musical del docente. En el caso de esta licenciatura, en algunas asignaturas ofrecieron un panorama bibliográfico de los autores pioneros de la Educación Musical. Por ejemplo en el primer plano nos encontramos con un acercamiento a tendencias de la educación musical ‘clásicas’ con bibliografía de Orff, Kodály, Dalcroze, etc., autores que en un principio usaron el ritmo, el movimiento y el juego como recursos pedagógicos para la enseñanza de la música. Estos contenidos fueron una oferta diferente a lo ofrecido en las carreras sólo de instrumentista, igualmente se fueron incorporando autores como Murray Schafer que fueron pilares de tendencias en la educación musical más ‘contemporánea’, abriendo el esquema para enseñar la música con otros recursos sonoros.

Existieron variantes en las respuestas de los entrevistados: aunque este currículum ofrecía nuevas visiones, algunos alumnos critican lo impráctico de algunas materias, como el solfeo, debido al nivel tan bajo con el que ingresaban algunos alumnos; existe entonces una relación directa con lo que la propuesta curricular ofrece y la preparación real de los alumnos para

abordarla. En el caso de la materia solfeo la ex alumna describe cómo sus compañeros de clase llegaban con un nivel bajo, de modo que no podrían, en ningún momento, abordar esta materia como docentes; es decir, ellos estaban apenas aprendiendo a solfear (E. 6, 2), lo cual limitaba para aprender la metodología que Kodály proponía para iniciar a los niños en el lenguaje musical; esta ex alumna no critica en ninguna medida al docente que estuvo frente a cátedra, sino más bien el diseño de esta materia dentro del currículum.

Algunos **contenidos pedagógicos generales** más o menos prácticos que se adecuaban a las necesidades de los alumnos para una ejercitación futura en la práctica son los contenidos que se relacionan con las metodologías educacionales, o tendencias de actuación en contextos escolares. Por ejemplo, un profesor que fue ex alumno también pone su propio ejemplo a los alumnos sobre el concepto del docente en una práctica cotidiana de trabajo: “Eso hay que hacerle conciencia a los alumnos que no es tan fácil estar con un grupo. Cuando un maestro está al frente, es una responsabilidad sumamente grande, importante y delicada, y eso siempre me ha llamado la atención siempre desde que era alumno como ahora que doy clases. (Prof exal 1).

Los contenidos musicales, ya sean teóricos o prácticos, se desarrollaron a través del abordaje de teorías de análisis musical, que fueron un punto muy acentuado en esta licenciatura con una fuerte presencia de la corriente schenkeriana de análisis musical. Algunos entrevistados lo consideran un contenido indispensable para la teoría musical del alumno. Los datos ofrecidos por los sujetos entrevistados con relación a **los contenidos musicales prácticos**, más conceptuales con respecto a cuestiones técnicas interpretativas, fueron escasos; sin embargo, uno de los datos al respecto fue sobre el instrumento armónico, que se encuentra dentro de los contenidos técnicos de la ejecución instrumental. Los enfoques en contenidos de interpretación son variados dependiendo del profesor, más que del programa oficial en sí y notablemente en la forma de abordar la práctica instrumental. Casi la mayoría de profesores y alumnos consideraron de gran importancia de una preparación fuerte en la ejecución de un instrumento armónico o quizá sólo melódico es muy importante, pero esto se complementarían mejor si las prácticas se enfocaran también a la práctica de música en ensamble, ya sea una clase de música de cámara básica para el educador musical.

Quizá la necesidad de tocar un mínimo dos instrumentos, uno melódico y otro armónico, o percusiones en un nivel alto, es parte de las carencias de los contenidos musicales prácticos que comentan los profesores; por ejemplo el profesor 2 sigue comentando sobre la necesidad de formar conjuntos instrumentales pero formados por los mismos alumnos de educación musical, no formados por músicos externos que tienen ya una experiencia de música de cámara, es decir, que los alumnos de educación musical tienen que ejercitar un instrumento y a la vez ponerlo en su práctica de ensamble.

Las asignaturas relacionadas con **diferentes disciplinas** que se pueden encontrar en este currículum, fueron las de ciencias humanas en general, ejemplos: Expresión y creación teatral; Psicología del desarrollo; Filosofía y estética del arte; Música y sociedad. En estos ejemplos aparecen algunas cuestiones sociológicas con relación a la producción del arte y la música. En los datos que los sujetos entrevistados proporcionaron no se encuentra registro de materias relacionadas con ciencias exactas, como música y matemáticas, estudios estadísticos aplicados a la Educación Musical o Informática relacionada con la música.

Consideraciones finales

La carrera proporcionó una opción integrada por diversas áreas del conocimiento para el desarrollo de una nueva modalidad académica en la Facultad de Música, que después de medio siglo de funcionamiento logró incorporar una Licenciatura, que hasta la fecha ha egresado a los alumnos que se incorporaron inmediatamente a un contexto necesitado de maestros escolares de música. En cuanto al programa académico se consideró como una Licenciatura pertinente, pues posiblemente las carreras de educación musical eran poco previstas en los conservatorios y universidades de México. Sin embargo, este análisis curricular destacó muchos aspectos para revisar en otros proyectos curriculares de esta índole, como las metodologías y los enfoques debidamente encaminados a la preparación de mejores educadores musicales. La categorización y la revisión de cada ítem pueden ser formatos para profundizar algunos temas, como ejemplo es el trabajo presentado sobre los contenidos disciplinares; quizá, pueden ser aplicados en otros casos y así contribuir a expandir la investigación en esta tendencia curricular.

Referencias bibliográficas

Facultad de Música de la Universidad Veracruzana. (2007). *Informe de Evaluación de la Licenciatura en Educación Musical*. Xalapa, Veracruz; Mexico.

Facultad de Música de la Universidad Veracruzana. (1995). *Proyecto Licenciatura en Educación Musical*. Xalapa, Veracruz.

Posner, G. J. (2005). *Análisis del Currículo*. México, D.F.: Edit. Mc Graw Hill.

Sacristán, J. (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Editorial Morata.

Stenhouse, L. (1991.) *Investigación y Desarrollo del Currículo*. Madrid: Editorial Morata.

Trejo, L. R. (2009). *Un análisis crítico del currículum de la Licenciatura en Educación Musical de la Universidad Veracruzana (México): Origen, implementación y una visión futura*. Tesis, Universidad CAECE de Buenos Aires.

Contribuições das bandas de música para a formação do instrumentista e sopro que atua em Belém do Pará

Herson Mendes Amorim
Universidade Federal do Pará
hersonamorim@gmail.com

Resumo

Este trabalho consiste em recorte de resultado de pesquisa de mestrado por meio da qual se pretendeu analisar a influência das bandas de música na formação profissional do instrumentista de sopro atuante em Belém do Pará. O objetivo é analisar quais as influências desses conjuntos sobre os instrumentistas e quais os efeitos na formação e no decorrer da carreira. A investigação foi realizada por meio de pesquisa bibliográfica, aplicação de questionários e entrevistas. Constatamos, portanto, a importância que as bandas de música têm na tradição musical em Belém do Pará.

Palavras-chave: Banda de Música, Instrumentista de Sopro, Formação Profissional.

Abstract

This work consists of clipping result of master research through which it was intended to analyze the influence of bands in the training of wind instrumentalist active in Belém do Pará. The objective is to analyze what influences these sets on the instrumentalists and what effects the training and during their career. The research was conducted by means of literature, questionnaires and interviews. We find, therefore, important that the bands have the musical tradition in Belém do Pará.

Keywords: Music Bands, Wind Instrument Player, Professional Formation.

Introdução

Belém do Pará é um dos polos de formação de instrumentistas de sopro que é referência em todo o país. Muitos de nossos instrumentistas ocupam postos destacados em diversos organismos musicais no Brasil e no exterior (VIEIRA, 2001).

Grande parte dos músicos que estudam e atuam em organismos musicais em Belém tiveram sua iniciação musical em lugares diferentes dos de conservatórios e escolas de música da cidade. Nesse contexto, inserem as bandas de música. Embora já existam estudos sobre a banda de música como espaço de formação de instrumentistas (AZZI, 1982; GRANJA, 1984; ALVES, 1999; SOUZA, 2002; COSTA, 2005; BINDER, 2006; HIGINO, 2006; CAMPOS, 2008; MOREIRA, 2009), em Belém (PA), pouco se sabe a respeito da função exercida por essas instituições na formação e preparação de instrumentistas que são encaminhados para continuidade dos estudos nas escolas de Música e mesmo para a carreira profissional em orquestras sinfônicas, apesar dos esforços de Salles (1985) e das pesquisas recentes, como a de Uchôa (2003) e as de Corrêa (2000; 2003), além de algumas monografias.

Questões e procedimentos de pesquisa

As questões geradoras deste estudo emergiram da pergunta: qual a contribuição das bandas de música para a formação do instrumentista de sopro?

As questões foram as seguintes:

- Qual o real papel das bandas de música nesse processo formador?
- Quais as contribuições (se é que existem) que elas têm na vida musical daqueles que passaram inicialmente por estes grupos?

Para a investigação do problema e das questões acima explicitados, foram envolvidos, como população desta pesquisa, alguns dos professores de sopro da Escola de Música da Universidade Federal do Pará e do Instituto Estadual Carlos Gomes, escolhidos por meio de

sorteio. Entrevistamos músicos que tivessem experiência com o ensino, pois é importante a visão desses profissionais nos dois sentidos, como alunos e, agora, como professores.

Os significados dos resultados orientaram as entrevistas, que se tornaram necessárias para a compreensão dos dados, na forma de discursos sobre as contribuições das bandas de música na formação de instrumentistas de sopros que atuam como professores na Escola de Música da Universidade Federal do Pará e no Instituto Estadual Carlos Gomes.

Os resultados da pesquisa foram analisados à luz de autores da Sociologia e da Etnomusicologia, buscando uma interface metodológica com a investigação na área da Música.

Marcas das origens no percurso

Fator que mais contribuiu para a formação profissional

Neste item, abordamos os fatores que, na visão dos professores entrevistados, mais contribuíram para a formação profissional.

As bandas de música, da igreja e comunitárias, exercem um papel importante quanto ao repertório. Algumas bandas utilizam-se não somente de músicas relativas à liturgia dos cultos, apesar de ser o maior foco do referido repertório, mas também de diversos “tipos” de música. Em eventos cívicos, por exemplo, é comum ver bandas escolares e bandas evangélicas executarem dobrados e canções cívicas, repertório típico das bandas militares. Há uma necessidade de compreender que o tipo de abordagem quanto ao repertório dessas instituições musicais diz respeito, sobretudo, ao contexto em que estão inseridas, para que, dessa forma, possamos entender também seus componentes, melhorando cada vez a abordagem dentro do contexto formal, como afirma Queiroz (2004):

Podemos, assim, concluir que os múltiplos contextos musicais exigem do educador abordagens múltiplas nas suas formas de ouvir, fazer, ensinar,

aprender e dialogar com a música. Essa perspectiva de educação musical, que tem afetado diretamente os processos educativos e as competências necessárias para a formação do professor de música, tem possibilitado também uma ressignificação dos valores musicais dentro do ensino formal. Tal fato tem favorecido novas perspectivas do ensino institucionalizado da música, acabando, ou pelo menos diminuindo, com a dominação exclusiva de repertórios tradicionais da cultura ocidental, concebidos como “erudito”, e até pouco tempo privilegiados demasiadamente no ensino musical. Já se comprovou que qualquer processo que enfoque uma única visão cultural acaba acarretando uma dominação inapropriada, dominação que tende a favorecer uma prática educacional unilateral, que privilegia um sistema cultural em detrimento de outros (QUEIROZ, 2004, p. 105)

Por todas essas afirmações, entendemos que parte do êxito de um aluno dentro de uma escola formal depende muito da abordagem que se dá aos conhecimentos prévios que esse aluno tem. Observamos durante a pesquisa que esses conhecimentos não foram valorizados, em alguns casos, pelas escolas por onde os professores passaram.

Aprendizado mais valorizado na vida profissional

A passagem dos professores pelas bandas, dependendo do seu foco, parece ter-lhes trazido inúmeros benefícios à vida profissional.

As respostas obtidas com esse questionamento chamam atenção para um detalhe importante. As bandas são uma espécie de segunda casa para os jovens músicos, pois eles têm possibilidade de conviver juntos por muitas horas, ter contato uns com os outros, trabalhar em um grupo com o qual desenvolvem identidade. Acreditamos que, por esse motivo, a maioria dos professores mencionaram as respostas que são relacionadas com trabalho em conjunto com os colegas. Esse aprendizado, certamente, influencia esses professores nas suas atividades diárias com seus alunos e grupos, fazendo com que melhorem o aspecto da motivação a cada dia e dando

oportunidade para que novos alunos tenham as mesmas boas experiências afetivas no campo musical. Sobre esse tipo de aprendizado descrito pelos professores, Alves (1999) afirma-nos que:

A inserção numa coletividade, como se verifica nas atividades com bandas de música, revela um importante aspecto social, fruto de um convívio comunitário. A busca por um convívio amistoso e agradável, demonstra o quanto convém manter uma postura respeitosa face aos indivíduos que tomam parte em uma determinada coletividade, bem como as suas ideias, posições e características. Naturalmente, surgem, em qualquer contexto social, grupos sólidos de amigos que, muitas vezes, por apresentarem afinidades específicas, aproximam-se de forma mais efetiva (ALVES, 1999, p. 9).

Como se pôde observar durante a pesquisa, não são aspectos técnicos ou propriamente musicais os mais enfatizados. A banda teria tido, então, outros papéis, que seriam o social, de envolver afetivamente jovens com tempo livre em uma atividade que lhes favoreceu integrar-se a um grupo com identidade e, por fim, de encaminhamento desses jovens para uma atividade que, mais tarde, lhes pode proporcionar o ingresso no mundo do trabalho.

Benefícios da prática de conjunto

Neste tópico, os professores explicitam benefícios trazidos com a prática de conjunto à educação musical de cada um deles. Diferente do tópico anterior, as resposta enfatizam aspectos musicais.

Nas bandas de escola de música, a prática de conjunto leva quase obrigatoriamente ao apuro técnico, em se tratando de afinação e de ouvir outros instrumentos.

Entretanto, isso não é geral para todas as bandas e, portanto, não se aplica da mesma maneira a todas elas, escolares ou não escolares. É necessário levar em consideração o tipo de atuação da banda, bem como o repertório executado em apresentações. Em bandas que atuam

mais em ambientes externos do que internos, é impossível haver um senso perceptivo aguçado já que, como foi tratado anteriormente, o objetivo é fazer com que a banda seja ouvida o mais longe possível, e não mostrar a sua virtuosidade.

Os professores entrevistados apontaram que os benefícios da prática de conjunto são vários, como estimular o estudo coletivo para a melhoria do grupo, que pode ser considerado um dos pontos chave da prática de conjunto.

Por último, os professores mencionaram, como benefício, a aquisição de independência musical integrada ao trabalho de grupo. Esse item tem relação com o desenvolvimento da capacidade individual que é desigual, pois os músicos possuem níveis diferentes e a capacidade de aprender algo é diretamente ligada a aspectos individuais: estrutura corporal, cultura geral, experiências musicais anteriores, dentre outros fatores que influenciam o resultado final. A banda pode contribuir, mas somente oferecendo, nesse caso, aspectos como:

- Infraestrutura adequada: necessária para que o músico obtenha o máximo de seu rendimento e tem relação com materiais de estudo, instrumentos, salas adequadas, espaço para estudo, estantes.
- Professores capacitados: necessário para que o músico tenha o contato com o instrumento da maneira correta desde o início, evitando, assim, problemas decorrentes de posturas incorretas, defeitos nos instrumentos decorrentes de manuseio sem a devida orientação.

Ressaltamos que esses elementos contribuem para que o instrumentista possa dar vazão à sua capacidade individual em benefício do grupo.

Constata-se que os benefícios da prática de conjunto são inúmeros, e encontram-se presentes na vida musical dos professores entrevistados, ajudando nas suas tarefas diárias como professores das instituições formais às quais pertencem. Tais benefícios são, em sua maioria, relacionados a aspectos estritamente musicais, como apurar a afinação, a percepção, afetando diretamente a forma com que se toca em grupo.

Todavia não foram mencionados somente aspectos musicais, mas benefícios não musicais, como o incentivo pessoal que os professores mencionaram que tiveram assim que ingressaram em algum grupo, seja na banda da igreja - foco da maioria deles no início das suas trajetórias -, seja na banda do conservatório - espaço para onde migraram após o período inicial nas bandas, e o convívio pessoal a que esses músicos são expostos, tendo, dessa forma, contato com variados tipos de pessoas e aprendendo a conviver com elas.

Nesse sentido, Alves (1999) afirma sobre os benefícios que a prática de conjunto promove nos alunos:

As bandas de música contam com outro importante aliado para que o trabalho se mostre de sucesso, sendo este a coletividade. Segundo dados observados, um estudo solitário e aulas apenas individuais podem privar o aluno de aspectos de grande importância. Quando se trabalha em grupo, verifica-se a oportunidade de importantes trocas de opiniões, além de se ter sempre referências múltiplas de estágios de desenvolvimento de colegas que também estão estudando, gerando, no aluno, o desejo de chegar ao nível dos colegas mais adiantados, desejo este saudável, além do fato de, tocando em conjunto, estimular-se sempre mais pelo trabalho musical, fazendo crescer o desejo de seguir sempre adiante no estudo e no desenvolvimento pessoal (ALVES, 1999, p. 9).

Esses aspectos são facilmente observáveis nas bandas de música, haja vista que os professores entrevistados mencionaram, de formas distintas, essa natureza de contribuição.

Podemos afirmar que a prática de conjunto pode beneficiar, de forma ampla, a todos os envolvidos no processo, mesmo que, nas bandas citadas pelos professores, alguns benefícios mencionados tenham sido absorvidos de uma forma mais intuitiva e não explícita.

Considerações finais

O trabalho desenvolvido pelas bandas de música, independentemente do contexto em que ela está inserida, do tipo de repertório que executa e da origem social dos alunos que a elas pertencem, traz inúmeros benefícios aos envolvidos no processo. Esses benefícios, entretanto, não se limitam a apenas benefícios musicais – que durante todo este trabalho puderam ser constatados, dando noção da importância musical das bandas para a vida dos instrumentistas que passaram por elas-, mas, principalmente, a benefícios sociais, que são presentes no dia a dia dos professores que esta pesquisa envolveu. Pudemos constatar que a música sempre encontra um meio para se difundir, mesmo quando as dificuldades se fazem exacerbadas em razão de fatores sociais desfavoráveis.

Constatamos, portanto, que as bandas, por sua história que remonta aos mais antigos registros em nosso Estado (SALLES, 1985), bem como pela significativa contribuição cultural e social que delas advém e que, sem dúvida, merece ser divulgada e difundida visando o conhecimento e a compreensão sobre processos de formação musical. Ressaltamos, também, pelo seu grau de relevância, que haja a continuação de investigações referentes à atuação e à contribuição das bandas de música no cenário musical do Estado do Pará.

Referências bibliográficas

- Alves, C. S. (1999). *Uma Proposta de Análise do Papel Formador Expresso em Bandas de Música com Enfoque no Ensino da Clarineta*. Dissertação de mestrado, UFRJ, Rio de Janeiro.
- Azzi, R. (1982). *Os salesianos no Brasil a luz da história*. São Paulo: Salesiana Dom Bosco.
- Binder, F. P. (2006). *Bandas Militares no Brasil: difusão e organização entre 1808 e 1889*. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual Paulista, São Paulo.

- Brum, O. (1989). *Conhecendo a Banda de Música. Fanfarras e Bandas Marciais. Histórico, organização, instrumentação, orquestração e regência*. São Paulo: Ricordi Brasileira S.A.
- Campos, N. P. (2008). O aspecto pedagógico das bandas e fanfarras escolares: o aprendizado musical e outros aprendizados. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, 19, 103-111.
- Corrêa, B. M. (2000). *Bandas de música e seus músicos – 1980/2000: duas décadas de história e memória*. (Monografia de Especialização em História e Memória da Arte). Universidade da Amazônia.
- _____ (2003). *O processo de formação do instrumentista em trompete nas escolas profissionalizantes de música: o estudo em Belém do Pará*. Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo.
- Costa, R. A. (2005). *Influência das bandas comunitárias, religiosas ou escolares na formação do músico profissional na Banda Sinfônica da Guarda Municipal da cidade do Rio de Janeiro*. (Trabalho de conclusão de curso. Licenciatura em Educação Artística. Licenciatura Plena. Habilitação em Música). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Granja, M. (1984). *A banda: Som e Magia*. Dissertação de mestrado, UFRJ, Rio de Janeiro.
- Higino, E. (2006). *Um século de tradição: a banda de música do Colégio Salesiano Santa Rosa*. (Mestrado Profissionalizante em Bens Culturais e Projetos Sociais). Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro.

- Moreira, M. (2009). O método Da Capo na aprendizagem inicial da Filarmônica do Divino, Sergipe. *Opus*, 15(1), 126-140.
- Queiroz, L. R. (2004, mar.). Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, 10, 99 -107.
- Salles, V. (1985). *Sociedades de Euterpe. As Bandas de Música no Grão-Pará*. Brasília: edição do autor.
- Souza, I. (2002). *Educação Musical na Assembleia de Deus*. (Trabalho de Conclusão do Curso. Licenciatura Plena em Música. Instituto de Ciências da Arte). Universidade Federal do Pará, Belém.
- Vieira, L. (2001). *A construção do professor de música: o modelo conservatorial na formação e na atuação do professor de música em Belém do Pará*. Belém: CEJUP.
- Uchôa, L. (2003). *As bandas de música nos estados do Pará e Amapá – vida musical do Mestre Oscar Santos*. Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Curtindo a Fanfarra: um relato de experiência sobre vivências de educadores musicais em formação em uma escola estadual do interior de São Paulo

Bruno Abramovic⁵⁴

Universidade Federal de São Carlos
brunoabramovic@gmail.com

Ilza Zenker Leme Joly⁵⁵

Universidade Federal de São Carlos
ilzazenker@gmail.com

Natália Búrigo Severino⁵⁶

Universidade Federal de São Carlos
nataliadasluzes@gmail.com

Resumo

Este trabalho relata uma experiência pedagógica vivenciada pelos bolsistas (professores em formação) do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do subprojeto de Educação Musical da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) no segundo semestre de 2012 em uma escola de periferia do interior de São Paulo através de oficinas de fanfarra. Com a perspectiva de contribuir para as reflexões sobre a relação professor-aluno, o compromisso e afetividade dentro da comunidade escolar, o presente relato explora a convivência e afinidade experimentada pelos bolsistas e crianças da fanfarra da escola.

Palavras-chave: PIBID, fanfarra, relação professor-aluno, afetividade, educação musical.

⁵⁴ Aluno-bolsista do curso de Licenciatura em música: habilitação em Educação Musical da UFSCar

⁵⁵ Professora Coordenadora do subprojeto de Educação Musical do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da UFSCa

⁵⁶ Aluna do mestrado em educação da UFSCar, ex-bolsista PIBID de Educação Musical e Orientadora dos bolsistas do subprojeto do PIBID de Educação Musical da UFSCar

Abstract

This paper show us an experience lived by a group of students, teachers in training, in a institutional project named PIBID, in the Federal University of São Carlos, Brasil. In 2012 we started a fanfarre program in a public school, in a periphery neighborhood. We intend to contribute with reflections about teachers relationship, commitment and affection within the school community. This paper explores the interaction among undergradution students, teacher in training, and the children's fanfarre.

Keywords: PIBID, fanfarre, teacher-student relationship, affection, music education.

Introdução

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) implementado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) visa, através do fornecimento de bolsas, incentivar a profissão docente proporcionando experiências de atuação na escola e com a escola de acordo com as demandas da mesma. Através dele, a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), de maneira dialógica, tem mobilizado atuações de seus discentes em comunidades escolares a fim de proporcionar melhor interação na relação escola-universidade e melhor inserção dos futuros educadores nesses espaços de aprendizagem, bem como tem proporcionado momentos de reflexão sobre a atuação, comprometimento e valorização da profissão docente; espaços e formas de ensino-aprendizagem; a relação professor-aluno-comunidade; e as problemáticas sociais das atuais comunidades escolares.

O subprojeto de Educação Musical do PIBID da UFSCar tem atuado em uma escola municipal de São Carlos e uma escola estadual do mesmo município. O presente relato de experiência concentra-se nas experiências vividas na escola estadual pelos bolsistas atuantes no segundo semestre do ano de 2012. Todavia, faz-se importante mencionar alguns antecedentes e pontos iniciais que proporcionam melhor compreensão do processo ao qual tais experiências

pertencem, além de referenciar as pessoas envolvidas em todo o processo que, de maneira direta ou indireta, fizeram parte das vivências dos alunos bolsistas e integrantes da fanfarra da escola no segundo semestre de 2012.

O início do trabalho

No ano de 2010, ano em que o curso de Licenciatura em Música com habilitação em Educação Musical da UFSCar ingressou no PIBID, uma das demandas da escola era a reativação da fanfarra, pois a pessoa que no passado a conduzia já não estava mais na escola e desde o seu desligamento as atividades com a fanfarra tinham sido interrompidas. Apesar da pouca experiência dos alunos bolsistas nesse tipo de prática musical a necessidade da escola em reativar essa prática coletiva foi acatada e passou a ser a principal forma de intervenção dos alunos bolsistas dentro daquela escola.

O trabalho desenvolvido com a fanfarra desde o princípio contemplou brincadeiras e atividades lúdicas em conjunto com as oficinas de fanfarra visando assim uma inserção agradável e amistosa dos alunos bolsistas da área de Educação Musical na escola. Inicialmente as atividades ocorriam uma vez por semana e posteriormente passaram a dois encontros por semana. Num apanhado geral foi uma experiência bem sucedida, o que proporcionou um relacionamento interessante entre os bolsistas e os membros daquela comunidade. É importante ressaltar que os primeiros momentos da fanfarra foram de grande aprendizagem tanto do ponto de vista dos alunos da escola, que estavam vivenciando a música daquela forma pela primeira vez, quanto dos estudantes-bolsistas que também estavam experimentando situações de aprendizagem da docência. Essa experiência revelou a dificuldade em lidar com algumas problemáticas da escola, tais como condutas inapropriadas dos alunos e membros da comunidade escolar, típicas da dinâmica daquela escola e da comunidade que a rodeava, vivência essa extremamente pertinente para a formação de professores reflexivos.

Os participantes da fanfarra incluíam alunos da escola e membros da comunidade, em geral parentes dos alunos. As idades desses integrantes permeavam entre os cinco e catorze anos. A participação dos integrantes da fanfarra nem sempre é uniforme. Alguns marcam

presença constante nos ensaios e apresentações, outros iniciam a participação e logo desistem, outros ficam um pouco, saem e depois de um tempo voltam. A dinâmica dessa participação parece ser condizente com o próprio funcionamento da escola e do bairro onde ela está inserida.

O repertório trabalhado com essa fanfarra envolveu arranjos e composições do grupo de bolsistas (em especial dos primeiros bolsistas do programa) que aproximaram o universo musical daquela comunidade com a prática da fanfarra, incorporando ao repertório ritmos dominantes daquela comunidade como o *funk*. Outros ritmos brasileiros foram inseridos, tais como *xote*, *marcha*, *maracatu*, entre outros, a fim de ampliar o universo e acesso de outras escutas e práticas musicais das crianças, além da valorização do patrimônio cultural musical brasileiro.

A partir dos ensaios da fanfarra e apresentações da mesma constatou-se a importância de apresentações públicas e as saídas do ambiente escolar para as crianças. Fazer parte de um grupo escolar, mais especificamente de um grupo musical, pode ter grande significação para os integrantes do grupo e ter a oportunidade de mostrar o trabalho realizado, ser elogiado, aplaudido e estar em espaços de destaque são uma forma de ser reconhecido como alguém importante. Sobre a importância desse reconhecimento Nilcéia Campos (2008) escreve:

Ser reconhecido e respeitado não é apenas um fator que supre as necessidades psicológicas dos alunos, mas, acima de tudo, faz com que sintam incluídos socialmente. Para alguns, “fazer parte”, “se fazer integrado” em um determinado grupo na escola significa ter suas expectativas sociais correspondidas, adquirir experiências até então não vivenciadas em outros espaços sociais (Campos, 2008, p. 18-19).

Nessa perspectiva, com frequência os bolsistas passaram a programar concertos e atividades fora da escola. O convívio amistoso tanto dentro das oficinas como nos concertos tiveram grande importância para a quebra de uma suposta figura de autoridade, e foi

possível notar o crescimento de uma afetividade e compromisso com aquele grupo por parte das crianças e dos bolsistas.

A convivência no segundo semestre de 2012

Dentro do segundo semestre de 2012 a rotina dos encontros permaneceu com a mesma dinâmica e as propostas das atividades musicais mantiveram o caráter lúdico. Destacamos aqui o nome dos bolsistas que colaboraram no trabalho desenvolvido pelo PIBID da área de Educação Musical ao longo do segundo semestre de 2012: Bruno Abramovic; Bruno Cremonez; Cintia Bertazzi; Eliza Castro; Erik Teixeira Calado; Felipe de Souza; Gabriel de Melo; Julia Montezzano Palhares; Reinaldo Pereira da Silva Junior. Também destacamos respectivamente o nome das duas orientadoras do projeto e da coordenadora: Maria Carolina Leme Joly; Natália Búrigo Severino; Ilza Zenker Leme Joly.

Vale ressaltar que o subprojeto de Educação Musical do PIBID da UFSCar no ano de 2012 contou com bolsistas que encontravam-se no primeiro ano da Licenciatura, proporcionando a estes futuros educadores uma vivência prática desde o início de sua formação. Vivência esta que certamente terá grande influencia nas reflexões das futuras práticas docentes desses bolsistas. Sobre o professor reflexivo, Maura Penna (2010) escreve:

Essa concepção do professor reflexivo, com seu modelo de formação da racionalidade prática é defendida também por diversos autores da área de educação musical (cf., entre outros, Bellochio, 2003). Está presente, ainda, no projeto político- pedagógico de diversas licenciaturas em música – pelo menos no “currículo proposto”, embora muitas vezes não chegue a se concretizar de fato no “currículo em ação” (Penna, 2010 p. 31-32)

Nos encontros da fanfarra, antes das oficinas e/ou depois delas, havia a distribuição de lanches, doces, frutas e sucos por parte da escola para as crianças que estavam participando das

oficinas. Os alunos bolsistas sempre eram convidados pelas crianças para comerem junto com elas, e essa confiança e confraternização por parte das crianças da fanfarra e da escola criaram um ambiente de grande afetividade e de desenvolvimento, sobretudo, das relações humanas.

Em contrapartida, os alunos bolsistas também proporcionaram momentos de confraternizações com as crianças levando bolo, sorvete, doces, refrigerantes, salgados e muita animação. Nesses momentos não éramos professores, bolsistas, alunos, ou qualquer outra forma de hierarquia organizacional, éramos um grupo de amigos, de “fanfarreiros”, muito animados que estavam ali para fazer música e aproveitar a companhia uns dos outros.

Parece-nos que esses momentos faziam grande diferença na nossa prática dentro daquela comunidade escolar. No entanto, a vivência no cotidiano escolar, nem sempre foi simples e fácil. A problemática inerente a uma escola pública, de bairro periférico de uma cidade esteve sempre presente, fazendo com que os bolsistas lidassem com diversas situações a cada encontro, ensaio ou apresentação. Destacamos, a partir de agora, algumas situações que exemplificam as dificuldades enfrentadas bem como os contornos dessas situações.

Algumas vivências

Em um dos encontros, ao chegarmos na escola, estranhamos a ausência das crianças que geralmente já estavam nos esperando. Em um dado momento algumas crianças apareceram e disseram que foram informadas que naquele dia não haveria o ensaio da fanfarra. Tendo em vista o mal entendido, surgiu a proposta de irmos buscar as crianças em suas casas e assim fizemos um roteiro e metade dos bolsistas permaneceram na escola caso alguma criança aparecesse por lá e a outra metade fez um passeio pelo bairro passando nas casas de cada uma das crianças. Parece que essa decisão foi muito importante para as crianças, porque elas se sentiram importantes para aquele grupo. Algumas crianças que tinham parado de vir nos encontros depois desse fato retornaram a frequentar as oficinas.

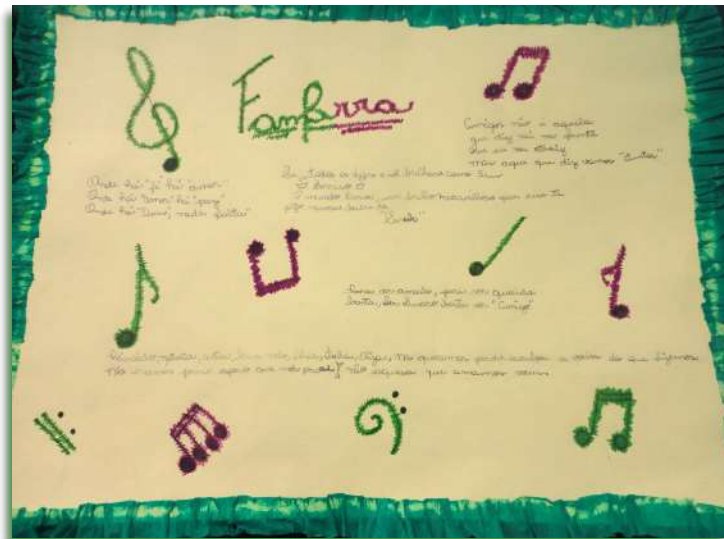
Outro momento que consideramos ser importante mencionar diz respeito a uma das apresentações musicais mais marcantes para a fanfarra que aconteceu na Biblioteca Comunitária

da UFSCar: Nesse dia a fanfarra abriu um concerto importante da Orquestra Experimental da UFSCar, concerto que foi muito elogiado. Para esse concerto os bolsistas criaram situações de acolhimento para as crianças tanto na ida para o concerto quanto na volta para a escola. Tudo correu muito bem exceto no retorno para a escola onde as crianças fizeram uma guerra de comida dentro do ônibus o que causou alguns estragos consideráveis e o motorista se manifestou contrário àquela postura. Ficamos sabendo do ocorrido somente na semana seguinte. No momento em que tomamos conhecimento desses fatos, suspendemos o ensaio da fanfarra daquele dia e realizamos uma roda de conversa com as crianças expondo as possíveis consequências daquele evento na perspectiva de não criar sentimentos negativos, mas sim uma reflexão sobre nossas ações isso porque, segundo Rosana Matagutti (2010):

O professor, dentro de um comportamento inadequado de seus alunos, não deve ter reações negativas como gritos dentro da classe porque tal atitude também ira provocar irritação por parte do alunos o que vai se tornar um vicio de sentimentos negativos e na troca de emoções e sentimentos que não são bons entre professor e alunos (MATAGUTTI, 2010, p. 172).

Ainda que nossa conversa tenha sido tranquila, durante esse momento houve alguns desentendimentos e uma das crianças ficou chateada e foi embora chorando. Encerrada a conversa as demais crianças foram até a casa do colega que saiu chateado para se desculparem com ele pelo mal entendido.

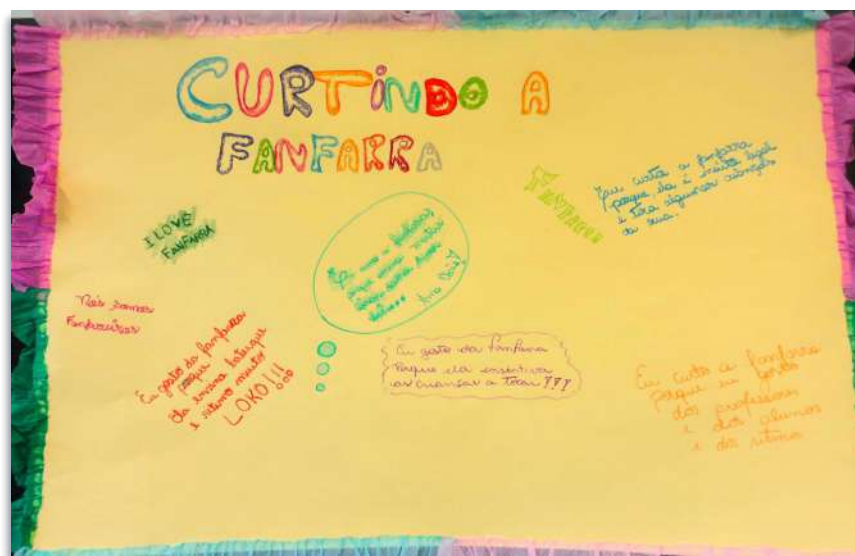
No encontro seguinte, ao chegarmos na escola, uma das professoras supervisoras nos disse que as crianças tinham aprontado novamente e que estavam todos em uma sala esperando que nós chegássemos para conversarmos. A professora nos guiou até a sala onde estavam as crianças e fomos surpreendidos com uma festa que as crianças prepararam para nós com certazes coloridos, cheios de detalhes e pedidos des culpas.



Uma das mães havia feito um bolo enorme, e outras mães mandaram doces, salgados e sucos. As crianças leram uma carta que mencionava cada um dos bolsistas realçando as qualidades que viam em cada um deles e a importância que os mesmos tinham para aquele grupo.

No cartaz acima temos o momento em que as crianças manifestam seu afeto pela fanfarra e nos pedem desculpas. Destacamos as palavras no fim do cartaz após o nome dos bolsistas: [...] *Nos queremos pedir desculpas a vocês do que fizemos. Nos erramos por isso espero que nos perdoe! Não esqueçam que amamos vocês.*

Esse último fato foi o que motivou a escrita desse relato de experiência. O título, *Curtindo a fanfarra* foi retirado de um dos cartazes que as crianças prepararam para os bolsistas. É possível apreciar esse cartaz abaixo.



Podemos atentar para as mensagens das crianças dizendo porque gostam da fanfarra.

Destacamos: *Eu curto a fanfarra ela é muito legal e toca algumas canções da rua.*

As vivências que tivemos com essas crianças nos motivaram a continuar com o trabalho que foi iniciado em 2010 por outros bolsistas e nos fizeram refletir o quão importante é o relacionamento entre professores e alunos e o quanto essas relações afetaram o interesse e a motivação dessas crianças e também dos bolsistas (professores em formação) em participarem daquele grupo. Assim esperamos que esse relato possa ser um mote para enriquecer as reflexões acerca da relação entre professor-aluno-comunidade.

Nesse cartaz é possível perceber a marca de cada um na organização do evento, colocando lado a lado os símbolos musicais e a própria assinatura.



Kater (1998) nos mostra o quanto é importante o papel do educador musical em projetos de construção da personalidade e da identidade de cada pessoa, seja ela o professor ou o conjunto de alunos. É necessário, diz ele, desenvolver uma dinâmica de trabalho que seja dinâmica e flexível, de maneira a desenvolver as transformações possíveis e necessárias. A música pode ser o fio condutor de muitas ações humanas, em busca da formação de pessoas sensíveis, respeitadas e musicais.

Referências bibliográficas

- Campos, N. P. (2008). O aspecto pedagógico das bandas e fanfarras escolares: O aprendizado musical e outros aprendizados. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, 19, 103-111.
- Joly, M. C. & Felipe, A. G. (2010). *Fanfarras na Escola Pública: Uma experiência infinitamente musical*, São Carlos. Disponível em <http://www.pibid.ufscar.br>
- Malagutti, R. A. & Cavalari, N. (2010). Afetividade: escola professor e aluno. *Caderno Multidisciplinar de Pós-Graduação da UCP*, 1(3), 164-177.
- Penna, M. (2010). Mr, Holland, o professor de música na educação básica e sua formação. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, 23, 25-33.
- Kater, C. (2004). O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, 10, 43-51.

De la música al papel: Propuesta de un material pedagógico para la transcripción musical

Marcela Oyanedel Silva
Universidad de Chile
moyanedel04@yahoo.es

Tania Ibáñez Gericke
Universidad de Chile
tanitaig@gmail.com

Resumen

El presente trabajo se basa en un material pedagógico para la transcripción musical, dirigido a los estudiantes de música, realizado en el Departamento de Música de la Facultad de Artes de la Universidad de Chile, donde participó la comunidad estudiantil y académica.

Los objetivos de este proyecto fueron desarrollar las habilidades de transcripción para estudiantes de música en su etapa inicial, responder a las necesidades planteadas por los estudiantes de tener un material para esta práctica y presentar un recurso pedagógico consistente en músicas cercanas a éstos, en una variedad de estilos y ensambles instrumentales.

Se obtuvo como resultado un Cd que presenta breves y diversos temas musicales, que por una parte, son reconocidos como cercanos por los estudiantes, y por otra, resuelven en parte las falencias detectadas por las autoras en relación a los recursos pedagógicos encontrados, que apuntan al desarrollo de las habilidades asociadas a la transcripción musical.

En la elaboración de este material participó un número importante de académicos y estudiantes, lo que generó entre éstos un importante sentimiento de pertenencia y cercanía.

Finalmente, a partir de la observación y evaluación de este material, que fue lanzado en el mes de abril de 2013, se ha constatado un uso de éste, que va más allá de los objetivos planteados inicialmente por las autoras, que incluye de manera activa la participación de los estudiantes en la construcción del conocimiento, en acciones que van desde la transcripción, el análisis, la creación y la producción.

Palabras clave: Transcripción musical, material didáctico musical, pedagogía en música.

Abstract

This work consists of educational material for music transcription and it is intended for music students. It was developed by the Music Department of the Faculty of Arts of the University of Chile and both the students and the academic community participated in its elaboration.

The goals of this project were: developing transcription abilities for music students at early stage; answering the students' needs of having material to practice; and create an educational resource, with a variety of styles and instrumental ensembles that the students could relate with.

As a result of this work, a CD was created, which contains different short musical themes, which students are familiar with. On the other hand, the CD is able to solve some of the shortcomings detected by the authors in previous pedagogical resources that aimed to the development of abilities associated with musical transcription.

In order to create this material, an important number of scholars and students participated in this research. This generated a good approach and closeness between the two communities in relation with the final outcome.

Finally, based on the observation and the assessment of this material, which was released in April 2013, we have observed that this work had gone beyond the initial goals. Students have actively participated in the construction of knowledge, in actions such as transcription, analysis, creation and production.

Sobre la transcripción musical

La transcripción musical forma parte de la práctica auditiva que todo músico o estudiante de música debe desarrollar. Coincidimos con los autores Vargas y López (2008) quienes señalan que es una actividad compleja que implica por parte del sujeto procesos de construcción mental del estímulo musical escuchado, de memorización y de análisis del tipo de estructura que lo gobierna, para finalmente, traducir toda esa información a signos escritos en un pentagrama. Por otra parte Malbrán, Martínez y Segalebra (1994)⁵⁷, indican que la transcripción de aquello que es escuchado es analizado como información a asimilar según conocimientos previos y diversas relaciones. Así también, Vargas, López y Shifres (2007), indican que la transcripción musical no es solamente un dispositivo que refleja la comprensión musical sino que una herramienta que contribuye a ella. En este sentido lo que un estudiante realiza al transcribir una melodía no es solamente el reflejo de cómo va comprendiéndola sino además un modo de acceder al entendimiento de la misma.

Por otra parte Musumeci (2005), habla de la educación auditiva humanamente compatible, en que señala que la educación musical y la educación audio perceptiva en particular, deben regular las interacciones de la tríada individuo-música-contexto, para que resulten óptimos. Lo anterior consiste en estimular el desarrollo musical dentro de un ámbito estimulante y afectivo, a través de concepciones de la música que resultan adecuadas y coherentes con respecto al propio estilo musical, el desarrollo cognitivo-musical del individuo y el contexto social. Se trabaja con un material musical que es conocido y cercano al estudiante, con el propósito de trabajar y codificar algo que ya escucha y comprende, es decir, una “aprehensión continua, contextual y global del fenómeno musical, que permite acceder espontáneamente a una representación holística de la música”.

⁵⁷ Vargas, Gustavo y López, Iviana. Las acciones explícitas que acompañan el Proceso de transcripción de melodías. EN: María de la Paz Jacquier y Alejandro Pereira Ghiena (Editores) *Objetividad - Subjetividad y Música. Actas de la VII Reunión de SACCoM*, pp. 257-265. © 2008 - Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música - ISBN 978-987-98750-6-3.

Por lo anteriormente señalado se consideró importante la creación de recursos didácticos que apunten a entregar y facilitar de mejor manera estos complejos procesos a través de soportes auditivos familiares a los estudiantes.

En la experiencia realizada se buscó dar respuesta a la necesidad expresada por los estudiantes, de contar con un material de apoyo para la transcripción musical. Luego de la indagación en diferentes fuentes, se constató la presencia de varios recursos tecnológicos al alcance de éstos, para el desarrollo de ciertas habilidades, que no apuntaban directamente a la transcripción musical, entendiendo ésta como una habilidad global y compleja. Dentro de las fuentes consultadas⁵⁸, se pudo observar que éstos abordan de diferentes maneras aspectos técnicos del entrenamiento auditivo como intervalos, acordes, cadencias y funciones armónicas, sin embargo ninguno de ellos aborda el aspecto melódico dentro de un contexto musical real y reconocible para el usuario. Por esto, se decidió crear un material que consistiera en músicas en diferentes estilos y ensambles instrumentales, pensadas especialmente para la transcripción musical y para el desarrollo de habilidades globales y complejas en los estudiantes de música, presentado en un fonograma (CD).

Los objetivos planteados fueron desarrollar las habilidades de transcripción melódica para estudiantes de música en su etapa inicial; responder a las necesidades planteadas por los estudiantes, de contar con un material para la práctica de la transcripción; y presentar un material cercano a los estudiantes, que incorpore variedad de estilos y ensambles instrumentales.

Etapas de elaboración del material:

El trabajo se centró, en una primera etapa, en la creación de melodías de acuerdo a los requerimientos de un primer año de estudios musicales en la Facultad de Artes de la Universidad de Chile. Estas melodías debían ser fáciles de memorizar, de una breve extensión pero a la vez con un sentido musical y que privilegiaran una discriminación e identificación melódica

⁵⁸ *Functional ear trainer, earmaster, earope*, y otros que se pueden encontrar en la web para entrenamiento on line, tales como www.teoria.com o www.musictheory.net.

contextual, es decir, en un énfasis en la audición dentro de los contextos armónicos tonales frecuentes en el repertorio que practican y escuchan los estudiantes de la Facultad.

Una vez hecho esto, se procedió a clasificar y seleccionar aquellas más representativas de acuerdo a los propósitos formativos presentes en los programas de estudio vigentes, de tal forma que quedasen representados los contenidos de un primer año.

La segunda etapa se centró en entregar las melodías seleccionadas a diferentes músicos y compositores de la Facultad, para que realizaran un arreglo en base a éstas. La intención de las autoras al entregar las melodías fue que quedara plasmada la diversidad de estilos de nuestra comunidad en una variedad de ensambles instrumentales, a partir del proceso creativo de los músicos que colaboraron en este proyecto.

Los arregladores fueron instruidos de acuerdo a diferentes consideraciones, como libertad de estilos y ensambles, ubicación de la melodía entregada en cualquier voz, siempre que ésta fuera fácilmente reconocible, etc. La única restricción entregada fue que no debía ser alterada la melodía, pues ésta fue elaborada por las autoras de acuerdo a los objetivos pedagógicos señalados anteriormente.

Fue así como los arregladores entregaron sus arreglos en variados estilos como docto, folklórico, jazz y otros. Así también en diferentes ensambles instrumentales, tales como cuartetos, coro, orquesta, canto y piano.

La tercera fase del proyecto consistió en la etapa de grabación de las piezas musicales terminadas en el Centro de Estudios Tecnológicos de la Facultad de Artes (CENTEC). Para ello se invitó principalmente a estudiantes de la carrera de Interpretación Musical y también a algunos músicos invitados. Se contó con la colaboración de aproximadamente unos 50 intérpretes que participaron con entusiasmo y profesionalismo.

Por último la 4ta etapa del proyecto, fue la elaboración de un librito para ser adjuntado al CD, donde aparecen algunas indicaciones para el usuario (estudiante), como así también las diferentes melodías.

Impacto del trabajo en el medio:

El Cd fue lanzado en el mes de abril de 2013, teniendo hasta el momento una muy buena acogida por parte de la comunidad académica. Se está implementando el trabajo con este material en los cursos de primer año y superiores, con el fin de evaluar si los objetivos propuestos han dado los resultados esperados.

Hasta el momento se ha observado que las melodías sugeridas para la transcripción, presentes en las músicas del Cd, son reconocidas y los estudiantes han sido capaces de transcribirlas.

Según los testimonios recogidos hasta ahora, este material ha apoyado de manera efectiva a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje.

El material se ha utilizado también en otras asignaturas, lo que ha ampliado sus posibilidades de apoyo tanto para los académicos, como para los estudiantes.

Referencias bibliográficas

Musumeci, O. (2005). Hacia una Educación Auditiva Humanamente compatible ¿sufriste mucho con mi dictado? CEA – FBA – UNLP. En Shifres, F. (Ed.), *Actas de las I Jornadas de Educación Auditiva*, 1-26. Prov. de Buenos Aires, Argentina.

Vargas, G. & López, I. (2008). Las acciones explícitas que acompañan el proceso de transcripción de melodías. En Jacquier, M. & Pereira, A. (Eds.). *Objetividad - Subjetividad y Música. Actas de la VII Reunión de SACCoM*, 257-265. Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música. Prov. de Buenos Aires, Argentina.

Vargas, G., López, I. & Shifres, F. (2007). Modalidades en las estrategias de la transcripción melódica. En Jacquier, M. & Pereira, A. (Eds.). *Música y Bienestar Humano. Actas de la VI Reunión de SACCoM*, 67-73. Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música. Prov. de Buenos Aires, Argentina.

Sitios de Internet

<http://www.cope.dk/english>

<http://www.earmaster.com>

<http://www.miles.be>

<http://www.musictheory.net>

<http://www.teoria.com>

Desvelando para ressignificar: processos educativos decorrentes de uma prática musical multicultural

Denise Andrade de Freitas Martins
Universidade Federal de São Carlos
denisemartins@netsite.com.br

Resumo

O objetivo deste estudo é reconhecer os processos educativos e buscar compreender os processos de apropriação e atribuição de valores e significados dos/as participantes envolvidos/as em uma intervenção dialógica pautada em uma prática musical multicultural, junto a um projeto desenvolvido em uma escola de Minas Gerais, Brasil. O referencial teórico se sustenta nos pensamentos de Paulo Freire, Enrique Dussel, Gonçalves Silva e Merleau-Ponty. De natureza qualitativa, a partir da *música geradora*, os instrumentos de coleta de dados serão os diários de campo, as filmagens, os desenhos, os textos escritos pelos/as colaboradores/as e entrevistas, com posterior análise baseada nos referenciais metodológicos da Fenomenologia, na modalidade Fenômeno Situado. Espera-se que a realização desse trabalho possibilite reflexões para contribuir com a práxis educativa dialógica junto às pessoas que estudam e praticam música multicultural, particularmente no contexto das músicas de matrizes africanas.

Palavras-chave: Processos educativos, música geradora, multiculturalidade.

Abstract

The aim of this study was to try to understand the processes of assigning meanings of / participants involved in a dialogical guided intervention in a multicultural musical practice, along with a project developed in a school of Minas Gerais, as well as recognize the educational processes triggered this social practice. The theoretical sustained itself in the thoughts of Paulo Freire, Enrique Dussel, Gonçalves Silva and Merleau-Ponty. Qualitative in nature, from the generative music, instruments of data collection were field diaries, filming, drawings, texts written by / as employees / and the interviews with subsequent analysis based on the

methodological framework of the Phenomenology, Situated in the sport phenomenon. The completion of this work allows reflections to contribute to the educational praxis dialogue with the people who study and practice multicultural music, particularly in contexts of most African descent.

Keywords: Educational processes, generative music, multiculturalism.

Com base nos estudos realizados até na pesquisa de doutorado intitulada *Desvelando para ressignificar: processos educativos decorrentes de uma prática musical multicultural*, podemos compreender que as músicas ouvidas, cantadas e tocadas pelo povo brasileiro, são oriundas de diversas influências étnico-raciais. Por isso usamos o termo multicultural, dada a forte presença de elementos africanos, indígenas, asiáticos e europeus em nossas expressões e manifestações musicais, sejam nos ritmos, nas melodias, nas diferentes formas de cantar e de dançar, no uso e manejo dos instrumentos musicais, e até mesmo no jeito brejeiro e gingado de cada brasileiro, considerando-se as várias e diferentes regiões de nosso país.

Compreendemos, com Gonçalves e Silva (2003), o multiculturalismo como jogo das diferenças, cujas regras são definidas nas lutas sociais por atores e grupos que experimentam o gosto amargo da discriminação e do preconceito no interior de sociedades cujos contextos históricos foram marcados pela presença e confronto de povos culturalmente diferentes.

Nesse sentido, Freire (1994, p.156) afirma que não se trata o multiculturalismo da “[...] justaposição de culturas, muito menos no poder exacerbado de uma sobre as outras, mas na liberdade *conquistada*, no direito *assegurado* de mover-se cada cultura no respeito uma da outra, correndo risco livremente de ser diferente, de ser cada uma "para si".

Muitas são as pesquisas em música na área de educação musical que buscam compreender os processos educativos decorrentes de práticas musicais. Professora licenciada e bacharel em Música, mestre em Educação Musical e, hoje, doutoranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), convivendo com professores/as, estudantes e profissionais de

outras áreas e em contato com pensadores/as latino-americanos/as, tais como Paulo Freire (2005, 1994, 1967), Enrique Dussel (2005, 2003, s/d) e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2009, 2005), eu venho repensando a minha própria formação: na família, na vizinhança, na escola de educação básica, na escola de música e na universidade.

Desse modo, questiono principalmente sobre os processos educativos decorrentes dessas práticas musicais, as quais, em geral, ainda marcadas pela noção de corpo sujeito à consciência, priorizam repertórios que não representam a diversidade do povo brasileiro, explicitam as influências europeias e, quando muito e de maneira velada, apresentam influências africanas.

Pesquisadora e professora em projetos de extensão junto a estudantes de educação básica em uma escola pública situada em cidade do estado de Minas Gerais, Brasil, em sua maioria afrodescendentes e pertencentes a famílias pobres, muito me preocupam e inquietam os processos educativos em música quando a escolha e decisão de repertório, bem como as metodologias aplicadas, desconsideram a formação étnico-racial desses estudantes, assim como as diferenças de classes, as histórias de vida, os gostos, os hábitos, anseios e desejos.

Além desses fatores, a realização de atividades que envolvem práticas musicais não podem se reduzir aos limites da pura instrumentação e simbologias musicais, principalmente em um país como o Brasil, onde a oralidade é uma forte e potente característica de comunicação entre as pessoas, além das aprendizagens que promove.

Falar de música no Brasil, considerando-se a origem e a formação do povo brasileiro, exige falar de Música(s). É a música indígena, a africana, a europeia, a asiática, dos povos que colonizaram, que foram escravizados ou para cá vieram como imigrantes. E ainda, com o advento das novas tecnologias e a globalização, ouvimos e vemos sons e imagens de muitos lugares e não apenas dos ambientes nos quais nascemos, crescemos e tomamos contato.

As histórias de vida das pessoas certamente estão representadas nas músicas, sejam aquelas ouvidas, cantadas, tocadas ou dançadas, expressando as emoções e revelando o cotidiano de cada uma delas. Até mesmo o processo de dominação inculcado na colonização da América

Latina pelos europeus e mais recentemente pelos Estados Unidos está presente nessas representações, nos gostos e nas manifestações culturais e musicais. Todo processo de dominação se faz presente nos níveis políticos, filosóficos, econômicos, religiosos, pedagógicos, sociais e culturais. Quando se trata de pesquisar processos educativos em práticas musicais multiculturais no Brasil é preciso levar em conta todas essas considerações e apontamentos, já que é frequente no Brasil a atribuição de elevados valores a uma cultura externa, destacadamente europeia ou estadunidense, simultaneamente ao comportamento de desvalorização, e até mesmo ridicularização de uma cultura local, de origem indígena ou africana.

Hoje, no Brasil, vivemos em face à implementação da Lei n°. 10.639 (BRASIL, 2004), que trata da obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, complementada posteriormente pela Lei n°. 11.465 (BRASIL, 2008) que inclui a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena na escola. E, ainda, a implementação da Lei n° 11.769/2008, que dá obrigatoriedade ao ensino de música nas escolas. A implementação das leis citadas nos permite considerar que este é um momento de preparação para abordar as diferentes culturas também nas escolas, ou seja, além dos espaços do cotidiano em que vive o povo brasileiro, uma oportunidade de buscar compreender as contradições entre as maneiras de ver a história e as estabelecidas na sociedade.

Neste projeto de pesquisa, em busca de compreender os processos educativos decorrentes de uma prática musical multicultural e de como se dão os processos de apropriação e atribuição de valores, sentido e significado dos sujeitos envolvidos, nos propomos ao desafio de que a prática musical investigada decorra de uma práxis dialógica. O fazer musical terá então como ponto de partida a “música geradora”, cujo termo e metodologia são baseados no método de alfabetização do educador brasileiro Paulo Freire (1967, 1994, 2004, 2005).

A justificativa para a escolha do tema, a fundamentação teórica e as metodologias desta pesquisa deve-se principalmente pelos seguintes fatores: o incômodo da pesquisadora em relação à escolha e decisão de repertório em aulas de música ser de responsabilidade geralmente apenas de professores/as; a ideia de que a música é direito de todos/as e não apenas daqueles que podem pagar por aulas particulares ou que tenham acesso às escolas públicas de música; o desconforto

diante de que o ensino é voltado prioritariamente para a instrumentação e leitura musicais; a discriminação e o preconceito em relação às origens da música brasileira também na música indígena, africana e asiática, para além da europeia.

Objetivos

- Reconhecer os processos educativos decorrentes de uma intervenção dialógica pautada em uma prática musical multicultural;
- Buscar compreender como se dão os processos de apropriação e atribuição de valores, sentidos e significados dos/as participantes envolvidos/as nessa prática.

A questão de pesquisa é: Quais são os processos educativos decorrentes de uma prática musical multicultural? E, como se dão os processos de apropriação e atribuição de valores e significados dos participantes dessa prática?

Problema e discussão

A prática social de que trata este projeto de pesquisa é uma prática musical multicultural desenvolvida em um projeto de extensão universitária que foi criado no ano de 2007, intitulado “Projeto Escrevendo o Futuro: (RE) Cortando papéis, criando painéis”, da Fundação Educacional de Ituiutaba, Universidade do Estado de Minas Gerais (FEIT/UEMG), com o apoio de aluno/as e professoras do Conservatório Estadual de Música “Dr. José Zóccoli de Andrade”.

Os/as estudantes colaboradores/as nessa pesquisa tem entre nove e doze anos de idade e cursam a educação básica na Escola Estadual Governador Bias Fortes, na cidade de Ituiutaba, Minas Gerais, Brasil, e são em sua maioria afrodescendentes e de classe social pobre. Os encontros ocorrem três vezes por semana, sendo duas vezes na escola sede e uma vez na escola de música, o Conservatório. O horário desses encontros é no período matutino, entre as 08h00min e 09h30min horas geralmente.

Na metodologia de intervenção pretende-se desenvolver uma proposta de investigação baseada na pedagogia libertadora de Paulo Freire (1967, 1994, 2004, 2005), a partir da “música geradora”, termo estabelecido provisoriamente.

Estudioso e comprometido com o povo brasileiro e a educação, vista como sendo uma prática libertadora, Paulo Freire propôs um método de alfabetização para adultos na década de 1960, na cidade de Recife, capital do estado de Pernambuco, Brasil, onde o diálogo foi a condição fundamental. Reunidos em “círculos de cultura”, os/as educandos/as e o/a educador/a conversavam sobre as coisas do mundo e da vida, da concretude da realidade vivida. O papel do educador se reservava a mediar as situações de aprendizagem, oferecendo os instrumentos necessários para tal, colaborando e não impondo conteúdos.

Este método tem como ponto de partida as chamadas “palavras geradoras”, que de acordo com Freire (1967, p.111) “são aquelas [palavras] que, decompostas em seus elementos silábicos, propiciam, pela combinação desses elementos, a criação de novas palavras” (p.111).

Na compreensão de Freire (1967), cultura é em um primeiro momento subsistência. Da comunicação mediada entre as pessoas, do encontro entre consciências, temos um mundo transformado e humanizado por essas pessoas, onde se ratifica o conceito de cultura. Cultura são as coisas da natureza transformadas pelo ser humano. Assim, alfabetização só tem sentido se “a palavra [for] compreendida pelo homem na sua justa significação: como uma força de transformação do mundo” (FREIRE, 1967, p. 142).

Nesse sentido, Gonçalves Junior (2009) observa que uma pedagogia dialógica, libertadora, pressupõe o diálogo a partir das perguntas feitas pelo próprio educador/a (o que, com quem, onde) em relação ao seu trabalho. Não se trata, portanto, de vez ou outra dar voz aos educandos/as, mas de perguntar a si mesmo sobre o outro com o qual se convive ou se pretende conviver, trabalhando.

Desse modo, Gonçalves Junior (2009) nos apresenta a pedagogia dialógica de Freire em três momentos, “equiprimordiais e inter-relacionados”, que são: *Investigação temática:*

“descobrir o que as pessoas já sabem, que leitura fazem do mundo e qual assunto/temática lhes afeta e interessa (proporcionam tema gerador). Descobrimo o que sabem aprimorarmos juntos os conhecimentos, educando e nos educando, partindo do *saber de experiência feito*” (p.705); *Tematização*: “o educador é aquele que incentiva e motiva a partir da palavra, do tema gerador. O diálogo se faz necessário para percebermos posturas, posições, pontos de vista distintos, modos de perceber o mundo, e, de modo igualitário, compartilhar conhecimentos” (p.705); *Problematização*: “momento do engajamento, do compromisso emancipador solidário daquele conhecimento, da construção-reconstrução do mundo lido, da transformação das condições de vida, da libertação” (p.705).

Metodologia e procedimentos

Esta pesquisa é de natureza qualitativa. A escolha metodológica será com base na Fenomenologia na modalidade Fenômeno Situado. Os acontecimentos em si não serão considerados, já que o objeto de busca, de interrogação, não é o próprio acontecimento, mas “[...] a natureza subordinada à maneira de pôr o problema” (MARTINS; BICUDO, 2005, p.75). Compreendemos com Machado (1994), Martins e Bicudo (2005) e Garnica (1997) que em pesquisas de natureza qualitativa pesquisador/a e pesquisado/a buscam porque interrogam e não explicam a coisa como ela se apresenta.

Pretende-se registrar os encontros realizados em diários de campo, como principal instrumento de coleta de dados, para posterior sistematização e análise. Além dos diários de campo, os registros deverão ocorrer em fotografias, em vídeos e em gravações de áudio de entrevistas empreendidas às pessoas participantes dos encontros, que serão convidadas a colaborar com o estudo após autorização em termo de consentimento livre e esclarecido.

Os procedimentos de análise dos dados serão sinteticamente descritos, de acordo com Gonçalves Junior (2008), pela transcrição minuciosa e na íntegra dos discursos coletados, nesse caso presentes também nos diários de campo; identificação das unidades de significado; redução

fenomenológica; organização das categorias; construção da matriz nomotética; construção dos resultados.

Evidenciadas situações que exijam a utilização de outros instrumentos de coleta de dados, serão aplicadas entrevistas abertas, também conhecidas como semi-estruturadas, que de acordo com Negrine (1999) são menos formal e oferecem maior liberdade tanto para o entrevistador quanto para o entrevistado, possibilitando uma modificação na sequência das perguntas e ainda criando novos direcionamentos de fala.

Resultados esperados

Considero que os resultados dessa pesquisa possam apontar para uma melhor e maior visibilidade sobre o quê ou aquilo que se constituem práticas sociais desenvolvidas com estudantes participantes em uma intervenção dialógica pautada em uma prática musical multicultural, junto a um projeto desenvolvido em uma escola localizada em uma cidade do interior de Minas Gerais.

Como essas práticas podem ocultar valores e significados atribuídos por seus sujeitos, desvelando processos educativos e contribuindo, assim, com as pessoas envolvidas e instituições, a saber: a escola de música, a universidade e a escola de educação básica.

Em face à Lei nº 11.769/2008, que prevê a obrigatoriedade da música na escola, espera-se que esta pesquisa possa contribuir com as discussões e reflexões de sua implementação, reconhecendo a escola como lugar de muitas possibilidades. E, diante da implementação da Lei nº 10.639 de 2003, que trata da obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, complementada posteriormente pela Lei nº 11.465 de 2008, que inclui a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena na escola, espera-se que esta pesquisa possibilite reflexões para contribuir com a práxis educativa dialógica junto às pessoas que estudam e praticam música multicultural, particularmente no contexto das músicas de matrizes africanas.

Referências bibliográficas

- BRASIL. Ministério da Educação. (2004). *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações ético-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira*. Brasília: MEC.
- BRASIL. Ministério da Educação. (2008). *Lei no. 11.769, de 18 de junho de 2008*. Brasília: MEC.
- Dussel, E. (2005). Europa, modernidade e eurocentrismo. In Lander, E. A., *Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*, 55-70. Buenos Aires: CLACSO.
- _____ (2003). Alguns princípios para um ética ecológica material de libertação (relações entre a vida na terra e a humanidade). In Pixley, J. (coord.). *Por um mundo diferente: alternativas para o mercado global*. Petrópolis: Vozes.
- _____ (s.d.). *Para uma ética da libertação latino americana III: erótica e pedagógica*. São Paulo: Loyola; Piracicaba: UNIMEP.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____ (1994). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____ (1967). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Garnica, A. V. (1997). Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia. *Interfaces*, 1, 109-122.

Gonçalves Junior, L. (2009). Dialogando sobre a Capoeira: possibilidades de intervenção a partir da motricidade humana. *Motriz*, 15(3), 700-707.

_____ (2008). Lazer e trabalho: a perspectiva dos líderes das centrais sindicais do Brasil e de Portugal em tempos de globalização. In Gonçalves Junior, L. (Ed.), *Interfaces do lazer: educação, trabalho e urbanização* (54-108). São Paulo: Casa do Novo Autor.

Gonçalves, L. A. & Silva, P. B. (2003). Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a propostas e políticas. *Educação e Pesquisa*, 29(1), 109-123.

Machado, O. V. (1994). Pesquisa qualitativa: modalidade fenômeno situado. In Bicudo, M. A. & Esposito, V. H. (Eds.), *A pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico* (35-46). Piracicaba: Editora UNIMEP.

Martins, J. & Bicudo, M. A. (2005). *A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos*. São Paulo: Centauro.

Negrine, A. (1999). Instrumentos de informações na pesquisa qualitativa. In Molina Neto, V. & Triviños, A. N. (Eds.), *A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas* (61-93). Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS/Sulina.

Silva, P. B. (2009). A palavra é... africanidades. Belo Horizonte: *Presença Pedagógica*, 15(86), 42-47.

_____ (2005). Pesquisa e luta por reconhecimento e cidadania. In Abramowicz, A. & Silvério, V. R. (Eds.), *Afirmando diferenças: montando o quebra cabeça da diversidade na escola* (27-53). Campinas: Papirus.

Educação musical e idosas: um estudo à partir de lembranças de experiências musicais

Jaqueline Soares Marques
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
jaquemarquesconto@yahoo.com.br

Resumo

Esta comunicação apresenta os resultados obtidos numa pesquisa realizada que teve como foco as experiências musicais de idosas. O objetivo geral da pesquisa foi compreender experiências musicais que estão nas lembranças de idosas, e como objetivos específicos pretendeu-se evocar espaços nos quais essas experiências musicais acontecem/ram, reconstruir os tipos de experiências musicais, interpretar os meios pelos quais essas experiências foram vividas, descrevendo e discutindo o conteúdo dessas experiências. Considerada como pesquisa qualitativa, tem como opção metodológica a História Oral e utiliza a entrevista como procedimento de coleta de dados. Participaram dessa pesquisa 10 idosas que fazem parte do *Coral do AFRID* (Projeto de Atividades Físicas e Recreativas para Idosos). O referencial teórico tem como base a discussão sobre experiência musical, como, por exemplo, experiência social, e a questão da memória e da lembrança relacionadas à memória de “velhos”, os quais, nesse caso, são mulheres. Observou-se que as experiências musicais das idosas aconteceram, principalmente, nos espaços da família, das casas, escola, igreja, festas. Experiências musicais relacionadas com o ouvir música, com o cantar, com o ver tocar. As lembranças são permeadas de aprendizagens musicais vividas a partir de quando escutam para aprender ou cantam junto e/ou sozinhas. Acredita-se que esse estudo possa contribuir para a área da educação musical na elaboração de propostas pedagógico-musicais que envolvam esse público, para a organização e planejamento de políticas públicas relacionadas ao envelhecimento, para a compreensão das maneiras que a música e o seu ensino/aprendizagem podem marcar presença nesse processo, possibilitando outra percepção da velhice.

Palavras-chave: Experiências musicais, idosas, lembranças.

Abstract

This paper presents the results of a survey which focused on the musical experiences of senior women. The general purpose of the research is to comprehend the musical experiences in the memories of elderly women, and, as specific objectives, it was intended to evoke spaces in which these musical experiences happen/have happened, reconstruct the kinds of musical experiences, interpret the means through which these experiences were lived, describing and discussing the content of these experiences. Considered as qualitative research, it has as methodological option the Oral History and uses the interview as procedure for collecting information. Participated in this study 10 elderly women who are part of the *Coral AFRID* (Project Physical Activity and Recreational Facilities for the Elderly). The theoretical reference is based on the discussion concerning the musical experience as social experience, as well as the issues regarding the memory and recollections related to the memory of elderly people, which, in this case, are women. It was observed that the musical experiences of the women happened mainly in the areas of family, home, school, church, parties. Musical experiences related to music, with singing, see the play. The memories are permeated with musical learning from experienced to learn when they listen to or sing along and / or alone. It is believed that that this study contributes to the area in the elaboration of musical-pedagogical propositions involving this public, for the planning and organizing of public politics related to the aging process, the comprehension of the ways music and its teaching/learning can be present in this process, enabling a different perception of oldness.

Keywords: Music experience, elderly woman, memories.

1 Introdução

Este estudo procurou compreender experiências musicais que estão nas lembranças de idosas. Para analisar essa temática, foi necessário: compreender as experiências que as idosas participantes da pesquisa tiveram com a música ao longo de suas vidas; evocar espaços nos quais essas experiências musicais acontecem/ram; reconstruir os tipos dessas experiências musicais;

interpretar os meios pelos quais essas experiências foram vividas; descrever e discutir as formas e os conteúdos dessas experiências.

O caminho percorrido para a construção desta temática e a constituição desta pesquisa se deu no sentido de compreender a velhice como “uma categoria socialmente produzida” (DEBERT, 1998, p. 50).

É importante salientar que, apesar de o foco ser lembranças de experiências musicais de idosas, este trabalho não pretende fazer uma abordagem na perspectiva de estudos de gênero.

2 Metodologia

Para a realização do trabalho, foi utilizado como método a História Oral. Uma das possibilidades para coleta de dados em uma pesquisa de História Oral são as entrevistas, pois uma das suas particularidades é tomar a entrevista produzida como documento. Portanto, para a coleta de dados, foram entrevistadas 10 idosas participantes do *Coral do AFRID*. Estas entrevistas foram registradas em áudio e complementadas pelo diário de campo. Posteriormente, esses dados foram transcritos, analisados, categorizados e textualizados. Outra particularidade em se utilizar a metodologia da História Oral é tomar por base questões ligadas à memória e à lembrança.

3 Referencial teórico

O referencial teórico tem como base a discussão sobre experiência musical, como, por exemplo, experiência social, e a questão da memória e da lembrança relacionadas à memória de “velhos”, os quais, nesse caso, são mulheres.

3.1 Experiência musical

Para dar conta deste conceito, experiência, procurei articular dois autores Thompson e Schutz. Com base em Thompson (1981), é possível dizer que a experiência se dá espontaneamente, no ser social e na consciência social, mas não surge sem pensamento (p. 17). Concordando com a reflexão de Schutz (1979), essas experiências vividas espontaneamente se dão no mundo da vida e fornecem “material sobre o qual se desenvolvem os exercícios intelectuais mais elaborados” (THOMPSON, 1981, p. 17). Sob essa concepção, acredita-se que as experiências são respostas do indivíduo aos muitos acontecimentos da vida cotidiana. No decorrer de suas vidas, os indivíduos armazenam experiências e irão se orientar nessas experiências armazenadas. Para Schutz (1979) o “como” a experiência se deu, “só pode ser reproduzido através da recapitulação” (p. 64). Somente uma experiência passada, isto é, “uma experiência que é vista em retrospectiva, como já acabada, terminada, pode ser chamada de significativa” (SCHUTZ, 1979, p. 63). Tanto Thompson (1981) quanto Schutz (1979) acreditam que os sujeitos são reflexivos, e, portanto essas experiências vividas só terão algum significado na vida se ela for “percebida reflexivamente na forma de atividade espontânea” (SCHUTZ, 1979, p. 67).

3.2 A questão da memória e da lembrança

Outra frente do referencial teórico é a questão da memória e da lembrança. Um dos autores pioneiros nos estudos de memória é Halbwachs (2004). Ele faz uma distinção entre memória individual e coletiva. Para ele “cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva” (HALBWACHS, 2004, p. 55).

Halbwachs faz uma distinção entre memória e lembrança. Enquanto através da memória somos colocados em contato direto com algumas antigas impressões, a lembrança se distingue, pois é “uma reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do presente” (HALBWACHS, 2004, p. 75-76). Para tanto, os meios para se encontrar e precisar as indicações necessárias para reconstruir tais partes de nosso passado, as quais nós representamos de modo incompleto ou indistinto, ou que, até mesmo, cremos que provêm completamente de nossa memória, se apresentarão na sociedade (HALBWACHS, 2004, p. 81).

Neste trabalho as lembranças foram contadas por pessoas idosas. Bosi (1994) diz que estudar a memória de velhos é estar focado “nas lembranças das pessoas idosas”, pois essas pessoas já atravessaram um determinado tipo de sociedade, já viveram quadros de referência familiar e cultural igualmente reconhecíveis (BOSI, 1994, p. 60). Outra característica da memória de velhos é que

E quando os “velhos” são mulheres também aparecerão características específicas no ato dessas pessoas lembrarem. Ao lembrarem, essas mulheres podem ter “quer uma visão positiva do passado, quer uma recordação crítica de sua trajetória de vida” (LINS de BARROS, 2006, p. 116).

4 Análise dos dados

4.1 As lembranças: o ato de rememorar experiências musicais vividas

Nesse processo de reconstruir as memórias, várias lembranças vão sendo trazidas à tona e essas lembranças não seguem uma cronologia ordenada. Vão surgindo múltiplas temporalidades quando o passado e o presente passam a dialogar entre si.

Pode-se afirmar que as experiências com música deixaram marcas na vida dessas idosas. O repertório musical vivido ao longo de suas vidas traz muitas lembranças. Músicas que acompanham sentimentos de boas e de más recordações ligadas às suas vidas. Essas músicas se constituem na trilha sonora dessas lembranças. As idosas recordam de músicas, de cantores e de cantoras de suas épocas. E, quando as palavras já não conseguiam expressar todo o sentimento e a importância que aquele repertório tinha para elas, começavam a cantar essas músicas.

4.2 Espaços das experiências musicais

Enquanto lembram, vão surgindo experiências com músicas que são ligadas a vários espaços como a família, a casa, a escola, a igreja, as festas... Dentre esses espaços o ambiente familiar se

mostrou como o espaço no qual, praticamente, todas as idosas tiveram algum tipo de atividade que envolvesse música, seja ouvindo, cantando, sozinhas ou juntas, tocando, vendo outras pessoas tocarem, brincando.

As lembranças ligadas ao ambiente escolar também estiveram presentes, porém de forma esparsa. A maioria das idosas não teve, ou pelo menos não considerou ter tido aula de música na escola. As experiências lembradas vieram, geralmente, associadas ao cantar hinos, ao aprender cantigas de roda e às apresentações realizadas na escola. E mesmo aquelas idosas que consideraram que tiveram aula de música não se recordavam claramente dos conteúdos. O que contaram sobre as aulas de música na escola esteve ligado às aulas ministradas sob a forma de canto coral.

4.3 Tipos e meios de/para vivenciar experiências musicais

Em suas lembranças, além de identificar os espaços, pôde-se observar a reconstrução que as idosas iam fazendo sobre os tipos de experiências musicais que tiveram durante suas vidas.

O escutar, o cantar junto, o brincar, o ver alguém tocar emergiram de suas lembranças. As idosas entrevistadas iam bandas de música tocar, iam aos auditórios das rádios para assistirem a programas de calouro, iam a festas, a rodas de samba e salões de dança para ouvirem e verem música ao vivo.

Outro aspecto a ser ressaltado é o meio pelos quais essas experiências puderam ser vivenciadas.

O rádio e outros meios como, por exemplo, alto-falantes – que na época ficavam espalhados pela cidade, gramofones, vitrolas, radiolas, eletrolas, LPs, CDs, *walkmans* e televisão também foram importantes para que as idosas pudessem experienciar a música.

Pode-se afirmar que essas idosas entrevistadas puderam ter várias experiências musicais, ouvindo música por meio desses aparelhos, e, com isso, a maneira e a qualidade de escuta delas foram mudando com o passar dos anos, desde o gramofone à televisão.

4.4 “*Eu aprendia assim*”: formas e conteúdos da aprendizagem musical

O "ouvir para aprender", o "cantar junto", o "aprender de ouvido" foram formas de aprendizagens identificadas.

Pode-se afirmar que as lembranças de experiências musicais das idosas vieram permeadas de aprendizagens musicais. Porém, elas não consideram que aprenderam algo sobre música. Nos momentos em que afirmam saber algo, esse saber vem acompanhado de palavras como “sei direitinho”, “ficou na memória”, “sei de cor”. Salienta-se que a intenção, nesse trabalho, não é sistematizar os jeitos que essas idosas aprenderam música, mas compreender as experiências musicais que tiveram durante suas vidas. Também não se procurou “separar” as formas que essas idosas aprenderam música, mas como essas experiências e aprendizagens são enxergadas a partir de lembranças; não é possível fazer essa separação por completo, pois elas se sobrepõem e se fundem, conforme pode ser observado a partir das experiências relatadas pelas idosas.

A compreensão das lembranças de experiências musicais das idosas possibilita pensar a aprendizagem musical não só como conteúdo a ser aprendido, mas considerá-la como experiência musical vivida. Todavia, qualquer pessoa, em qualquer idade e fase da vida, pode ter experiências musicais. Com isso acredita-se que não seja possível descolar as experiências com a música dos sujeitos que as vivem.

4.5 Experiências musicais das idosas nessa fase da vida

Várias lembranças mostraram que essas aprendizagens se deram de uma forma espontânea, porém essas idosas só puderam tomar consciência de que aprenderam algo quando foram instigadas a rememorar. Perante esse ato, pôde-se refletir e observar o quanto essas idosas já

tiveram experiências musicais e o quanto elas passam a ser relevantes quando, hoje, elas resolvem estudar música.

Hoje elas ainda têm experiências com música, seja estudando música com algum professor, seja fazendo parte de algum grupo coral, seja na vida cotidiana.

Suas experiências hoje são vivenciadas quando participam de corais e de aulas de instrumento. Algumas delas participam de mais de um coral. Outra forma de experienciarem a música, agora, é por meio das viagens que fazem com outros idosos. Durante essas viagens, elas cantam, dançam, relembram em conjunto canções que fizeram parte da história de vida de cada uma. Elas também têm a oportunidade de ter experiências musicais com outras gerações, com seus netos, amigos dos netos, com os professores, ou estagiários que ministram as aulas ou ensaios que frequentam.

Porém, acredita-se que esse querer continuar ou iniciar uma atividade musical nessa fase da vida esteja imbricado com as “não-aprendizagens” que as acompanharam no decorrer de suas vidas. Como exposto, elas tiveram muitas experiências musicais, mas muitas experiências também deixaram de ser vivenciadas por diversos motivos, como as questões ligadas ao ser mulher, ao casamento, ao ser mãe, e ficaram “ali, guardadas”. Hoje, se permitem vivenciar aquilo que não puderam. Buscam atividades não relacionadas somente à aprendizagem musical em si, mas com vistas também à realização pessoal.

5 Considerações finais

Ao se propor compreender experiências musicais nas lembranças de idosas, o trabalho contribui para a área da educação musical no que se refere a pensar que as experiências que as pessoas têm com música não se dão num vazio, mas são imersas e inteiramente ligadas às suas vidas pessoais.

Essas lembranças mostram quão as experiências musicais podem ser significativas na vida das pessoas, porém saltam aos olhos quando são vistas por pessoas que têm uma longa história de vida como essas idosas têm.

Finalmente, esta pesquisa vem mostrar uma educação musical que se dá na vida, que se dá de maneira espontânea, mas que nem por isso deixa de ser relevante. Espera-se que essa pesquisa possa estimular outros questionamentos acerca da temática e que possa servir como referência para a compreensão e a elaboração de estratégias para o ensino/aprendizagem com/para pessoas idosas. Também que os educadores musicais passem a ter uma visão menos estereotipada da aprendizagem musical na velhice e que passem a considerar essas pessoas como indivíduos que já tiveram e ainda têm muitas experiências com música a serem vividas.

Referências bibliográficas

Bosi, Ecléa. (1994). *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras.

Debert, G. G. (1998). Antropologia e o estudo dos grupos e das categorias de idade. In Lins de Barros, M. M. (Ed.), *Velhice ou terceira idade?* (49-67). Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas.

Halbwachs, M. (2004). *A memória coletiva*. (L. Teles Benoir, Trad.). São Paulo: Centauro.

Lins de Barros, M. (2006). Trajetória dos estudos de velhice no Brasil. *Sociologia, problemas e práticas*, 52, 109-132.

Schutz, A. (1979). *Fenomenologia e relações sociais*. (Â. Melin, Trad.). Rio de Janeiro: Zahar editores.

Thompson, E. P. (1981). *A miséria da teoria ou um planetário de erros*. Rio de Janeiro: Zahar.

Educação musical na Igreja Católica: reflexões sobre experiências em aulas de canto com adultos acima de 50 anos

Michelle Arype Girardi Lorenzetti
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
mi_sjb@yahoo.com.br

Resumo

Este trabalho tem como objetivo apresentar um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Licenciatura em Música sobre a educação musical na Igreja Católica, realizado através da experiência pedagógica-musical com dois grupos no contexto Grande Porto Alegre/RS (LORENZETTI, 2012). Os grupos foram selecionados devido às suas realidades diversas quanto à idade dos participantes, sendo um grupo composto de jovens de 13 a 18 anos (Grupo A) e o outro por pessoas acima de 50 anos (Grupo B). Nesta comunicação enfocarei somente os relatos referentes ao Grupo B. O material utilizado para coletar as informações sobre a organização dos grupos, conteúdos trabalhados, repertório desenvolvido foram: registros orais, escritos e audiovisuais. A partir dos dados coletados destacam-se dois temas: a voz na liturgia e a didática do ensino de música na Igreja. A discussão sobre estes temas foi articulada com a literatura (EBERLE, 2008; KERR e KERR, 2003; RECK, 2011) e com os relatos de alunos. Este trabalho evidenciou a presença do ensino de música na Igreja Católica há tempos e a necessidade de outras pesquisas neste contexto, explicitando a complexidade deste campo de atuação para educadores musicais.

Palavras-chave: música litúrgica, educação musical, Igreja, voz.

Abstract

This article aims to present part of a College Final Paper of the Music Teaching Course about musical education in the Catholic Church. The Final Paper was put into practice through a pedagogical and musical experience with two groups in the context of the suburban area of the city of Porto Alegre, RS. (LORENZETTI, 2012). The groups were selected based on their

different realities according to participants' age, one group being formed by young people between 13 and 18 years old (Group A), and the other by people over 50 years old (Group B). In this paper, I will talk about reports concerning only Group B. Oral, written and audiovisual registers were used to collect the information about the groups' organization, the subjects that were worked and the repertoire that was developed. Two topics were highlighted by the collected data: the voice in the liturgy and the didactics of music teaching in the Church. The discussion over these topics was made alongside the bibliography (EBERLE, 2008; KERR and KERR, 2003; RECK, 2011) and the students' reports. This paper has pointed out the presence of long time music teaching in the Catholic Church and also the necessity of more research inside this context, making very clear the complexity of this work field for music teachers.

Keywords: liturgical music, musical education, Church, voice.

Introdução

Este trabalho tem como tema o ensino de música e possui o objetivo de analisar experiências pedagógico-musicais realizadas em um grupo no contexto da Igreja Católica da grande Porto Alegre/RS. Meu interesse por esse tema tem relação com minha atuação como membro de grupo de jovens, cantora e professora de música. Minha prática musical teve início na Igreja, na adolescência, cantando em Missas e aprendendo noções básicas de violão. Esse contato inicial com a música me motivou a estudar em escolas de música e depois ir procurar a formação acadêmica.

Um questionamento permeou a investigação: que contexto é esse da Igreja? Que espaço é esse em que acontece a música? Segundo Reck (2011, p. 20) “O contexto religioso no âmbito social é um aspecto complexo e se apresenta de várias formas, desde maneiras de representação da realidade até princípios éticos. [...]”.

A música na igreja acontece em diversos ambientes: nas salas da paróquia em reuniões, nos ensaios de corais em salas, salões, dentro da igreja - nas missas e em outras celebrações, no pátio. É um espaço feito de muitas pessoas, de muitos momentos, de muitas celebrações, feito não somente de espaço físico, mas também espaço afetivo, estético, social, histórico, um espaço de significação (LÉVY, 1998) A igreja é um espaço de interações humanas, de vivências afetivas.

O ensino de música nas igrejas, em especial na Igreja Católica, é um assunto ainda pouco explorado em artigos, livros e congressos da área de educação musical, motivo pelo qual se mostra cada vez mais essencial, devido à necessidade de profissionais da música serem capacitados para atuar na igreja. Há um grande interesse das pessoas que atuam nas igrejas em aprender a tocar um instrumento, ou desenvolver com mais qualidade a prática vocal, visando auxiliar em suas realidades. Este trabalho pode contribuir com a compreensão deste contexto, para assim auxiliar na prática musical, na formação de professores e na criação de cursos específicos.

Breve histórico do ensino de música

A Igreja é um contexto no qual o ensino de música está presente há muito tempo, sob diversas formas, como, por exemplo, *schola cantorum*, coros polifônicos, formação no seminário, formação por meio da prática, ensaios, cursos, grupos que se reúnem para aprender juntos. A presença desta formação é destacada nos documentos da própria Igreja, como abaixo:

Dê-se grande importância à formação e prática musical nos seminários, noviciados e casas de estudo de religiosos de ambos os sexos, bem como nos outros institutos e escolas católicas; para adquirir tal formação, os mestres indicados para ensinar música sacra sejam cuidadosamente preparados. Recomenda-se a fundação, segundo as oportunidades, de institutos superiores de música sacra. Os músicos, os cantores, e principalmente aos meninos cantores, devem receber também uma verdadeira formação litúrgica (Concílio Vaticano II, 1963, n. 115).

Nos primeiros séculos do cristianismo, as *schola cantorum* (escola de cantores) se tornaram importantes centros de formação litúrgica-musical. Dorotéia e Samuel Kerr (2003, p. 2-3) apontam que a música sempre fez parte do serviço religioso e que, devido a isso, o ensino específico e formal às pessoas faz parte da Igreja no ocidente.

Em diversos documentos é destacada a importância da formação musical para aqueles que atuam na igreja, e a Sagrada Congregação para a Educação Católica (1979, n. 56) exige que pessoas oportunizem a iniciação musical teórica e prática, utilizando-se dos “meios modernos hoje geralmente usados nas escolas de musica, para facilitar o progresso dos alunos”⁵⁹.

Grupo B

Em março de 2010, recebi a ligação de uma senhora interessada em que eu ministrasse aulas para um grupo em sua paróquia. Ela não sabia muito bem o que solicitar (coral, grupo vocal, aulas de canto), mas dizia que estava preocupada por ninguém mais estar cantando em sua paróquia, porque o senhor que sempre cantava estava ficando com a idade bem avançada e não haveria alguém para substituí-lo. Após algumas reuniões e a apresentação de um projeto com uma proposta financeira, iniciamos o trabalho, com a disposição de descobrir as especificidades de um trabalho destes ao longo da caminhada.

A voz foi o instrumento escolhido para ocorrer a proposta das aulas. A importância da voz no culto cristão pode ser vista desde os primeiros relatos do cristianismo. Ratzinger (2001) aponta que a palavra canto (e as demais palavras a ela associadas) aparece muitas vezes na Bíblia: 309 vezes no Antigo Testamento e 36 vezes no Novo Testamento. A Instrução Geral do Missal Romano (IGMR) apresenta uma parte dedicada à importância do canto e orienta que não falte o canto nas celebrações de domingos e festas (CNBB, 2008, p.45).

⁵⁹ “(...) e avvalersi dei nuovi mezzi oggi generalmente in uso nelle scuole di musica, per rendere più facile il profitto degli alunni”.

Esse grupo, formado por cerca de 12 alunos, era constituído por pessoas com mais de 50 anos, tendo membros com mais de 70 anos. Isso me obrigou a repensar diversas vezes as atividades para o grupo, pois alguns tinham dificuldades para andar, outros estavam com problema na coluna, além do que as letras das músicas deviam ser grandes para evitar dificuldade com a leitura. O interessante é que eles sempre foram muito sinceros comigo e iam me alertando sobre as atividades que não eram adequadas naquele contexto. Lembro-me de um exercício de aquecimento vocal que propus com vibração de lábios (Br): um senhor me chamou atenção que muitos não tentariam fazer, pois tinham medo de que a dentadura caísse. Eu jamais teria pensado nessa questão se ele não tivesse me alertado. Ter tal contribuição do grupo na construção do trabalho me facilitou muito, e também me alegrava por ver a pertença dos membros ao grupo.

O repertório quase sempre foi escolhido devido às necessidades do grupo: práticas (para o uso na liturgia) e técnicas (para o desenvolvimento de alguns aspectos, como afinação, memória). Tratando-se de música na igreja foi importante considerar os critérios teológicos, litúrgicos, pastorais e estéticos (CNBB, 2005). Torres *et al* (2003, p. 67) apontam que “a construção do repertório é uma constante motivação e elemento vital do processo de ensino e aprendizagem.” Escolher um repertório não é uma atividade fácil, e pode ser uma grande oportunidade de educação musical, por ser uma opção estética, relacionada à vivência de cada um, além de ser uma possibilidade de discussão teológica (EBERLE, 2008).

Percebi que meu celular poderia ser um grande aliado no trabalho e comecei a utilizá-lo para gravar algumas aulas. Eu gravava e mandava por e-mail para os alunos (a maioria tinha acesso fácil a e-mails). Em algumas aulas, eu gravava e mostrava ali mesmo, reforçando, assim, alguns aspectos que necessitavam melhorar. O registro das aulas através das gravações foi um dos pontos ressaltados por Judite⁶⁰ em um e-mail: “*Também faz gravações de nossos cantos durante a aula com o equipamento (nem sei o que é) dela. E nos envia por e-mail para que ensaiemos em casa.*” (R.J., mensagem pessoal, 2012). O equipamento ao qual ela se refere é meu celular, um *iPhone* que possui um aplicativo de gravação. Esse recurso auxiliou muito na

⁶⁰ Para a realização do trabalho de conclusão foi solicitado aos alunos que escrevessem relatos sobre as aulas. Alguns alunos enviaram seus relatos por e-mails e outros me entregaram pessoalmente. Por questões éticas, utilizo nomes fictícios para seus relatos.

avaliação do desenvolvimento individual e do grupo. Eles passaram a perceber as dificuldades, muitas vezes fazendo caretas de desgosto ou dando sorrisos de alegria com o resultado.

Importa ressaltar que as pessoas não estavam acostumadas a cantarem juntas, o que exigia um trabalho de percepção, de conhecimento da própria voz, de escuta, de atenção. O trabalho técnico-vocal foi desenvolvido com foco na consciência que os integrantes do grupo necessitavam ter da própria voz e visando a prática em conjunto. Segundo o aluno Carlos, em relato por e-mail: *“A evolução do grupo ocorreu de forma individual e coletiva, no trabalho da voz, dos tempos certos, timbre também no volume, tem sido um período de crescimento da técnica vocal”*. (R.C., mensagem pessoal, 2012) Judite, no seu relato, também aponta este trabalho individual e coletivo: *“Ela demonstra preocupação com cada um de nós e com o conjunto”*. (R.J., mensagem pessoal, 2012) Cavarero (2011, p. 9) destaca que *“cada voz é única, singular, capaz justamente de desvelar o ser também único, em carne e osso, que a emite”*. Em geral, as pessoas no grupo cantavam utilizando bastante pressão na garganta, o que gerava uma voz apertada. Muitos reclamavam de desconforto ao cantar. Isso me fez perceber a necessidade de realizar um trabalho vocal que permitisse a liberdade dos cantores. O trabalho de desenvolvimento de potencialidades individuais é muito importante, porém não se pode deixar de considerar que, na Igreja, o canto quase sempre é comunitário, e cantar junto supõe uma escuta mútua exigente. (UNIVERSA LAUS II, 2002, n. 2.4) Neste trabalho em grupo busquei a unidade tímbrica, realizando exercícios para que percebessem se estavam cantando a mesma nota, a mesma vogal, as mesmas palavras, para que se percebessem como muitas vozes sendo uma voz. Aos poucos, o som do grupo foi se configurando e os alunos foram percebendo um desenvolvimento vocal.

Essas pessoas foram configurando-se como grupo com o passar do tempo, e fui percebendo a importância daquele momento para os membros. Não era uma importância somente musical, prática, mas também afetiva. As pessoas queriam conversar, partilhar dificuldades, pedir orações.

A literatura a respeito de grupos e sua constituição é ampla, e, na área da psicologia social, encontram-se diversos artigos e livros que abordam questões grupais. Pude ver, a partir de

minha prática, a transformação de um agrupamento de pessoas para a constituição de grupo. Agrupamento “caracteriza-se por um conjunto de pessoas que partilha de um mesmo espaço e tem interesses comuns” (ZIMMERMAN, 1997, apud ZANELLA; PEREIRA, 2001, p. 106). Segundo Zimmerman, um agrupamento pode vir a tornar-se um grupo e esta passagem ocorreria na “transformação de *interesses comuns* em *interesses em comum*” [grifos meus]. Outras características destacadas na constituição de grupo são: entidade com leis e mecanismos próprios; preservação da comunicação; garantia do espaço, tempo e regras que normatizam a atividade; organização em função dos membros e estes em função do grupo; interação afetiva e distribuição de posições de modo hierárquico. (ZIMMERMAN, 1997 apud ZANELLA; PEREIRA, 2001). Pude observar, também, diversas ações dos membros nesse processo de constituição de grupo, e algo que passou a ser saliente foi a interação afetiva.

Carlos destacou que com o passar das aulas observou a mudança na participação da comunidade toda, e escreveu que esta estava mais participativa também em função do desenvolvimento musical dos membros do grupo. Ressaltou que o grupo de canto passou a influenciar a participação de toda a comunidade nas celebrações e que “*os resultados são notórios na participação coletiva dos fiéis nas missas, fruto da melhor qualificação musical dos seus componentes que influenciam aos demais paroquianos nos cantos litúrgicos*”. (R.C., mensagem pessoal, 2012)

O grupo amadureceu muito ao longo desses dois anos de trabalho, e percebi um grande avanço nas relações interpessoais. Muitas questões de relacionamento na paróquia foram expostas durante as aulas, e, em geral, os integrantes da turma aprimoraram a resolução de problemas. Isso me levou a refletir sobre o trabalho realizado, pois não bastava eu saber música. Percebi, ao longo de todo o trabalho, a necessidade de ser educadora, de estar preocupada com a aquisição de conhecimentos, com a resolução de problemas e com a autonomia, além de criar um ambiente favorável ao diálogo e à aprendizagem, de perceber, em cada situação vivida, uma oportunidade de crescimento. A música foi sendo trabalhada, e, claramente, os resultados apareceram (individual e coletivamente). Lidar com as minhas expectativas artísticas sempre foi algo importante, porém cada avanço que ocorria eu passava a considerar uma vitória, valorizando cada pessoa ali presente.

Considerações finais

Neste trabalho apresento um recorte do trabalho de conclusão de curso, sobre um grupo que atuei como professora de música no contexto da Igreja Católica de Porto Alegre. Diversos outros assuntos podem ser abordados e em pesquisas neste contexto podem ser aprofundados temas referentes à formação do profissional que atua neste contexto, como é oferecida a formação para músicos dentro da Igreja, entre outros. Nesta comunicação aponto questões referentes ao uso da voz e sobre o ensino de música: prática em conjunto, repertório. A partir da observação deste contexto pude refletir sobre minha prática profissional e olhar com mais atenção para meus princípios no ensino de música, assim contribuindo para a formação de outros.

Referências bibliográficas

- Cavarero, A. (2011). *Vozes plurais: filosofia da expressão vocal*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Concílio Vaticano II. (2005). Constituição sobre a Sagrada Liturgia Sacrosantum Concilium. In *Documentos sobre a Música Litúrgica*, 107-154. São Paulo: Paulus.
- Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. (2005). *Canto e Música na Liturgia: Princípios teológicos, litúrgicos, pastorais e estéticos*. Brasília: Edições CNBB.
- _____ (2008). *Instrução Geral do Missal Romano e Introdução ao Lecionário*. Brasília: Edições CNBB.
- Eberle, S. H. (2008). *Ensaio Pra que? Reflexões iniciais sobre a partilha de saberes: o grupo de louvor e adoração como agente e espaço formador teológico-musical*. Dissertação de mestrado, Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, EST.

- Kerr, S. & Kerr, D. (2003). A atividade musical evangélica no Brasil – por uma pedagogia musical. *Caixa Expressiva, periódico da Associação Brasileira de Organistas*, 14, 25–32.
- Lévy, P. (1998). *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Loyola.
- Lorenzetti, M. A. (2012). *Educação Musical na Igreja Católica: reflexões sobre experiências em contextos da Grande Porto Alegre/RS*. (Trabalho de Conclusão de Curso, Licenciatura em Música). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Ratzinger, J. (2001). *Introdução ao espírito da Liturgia*. São Paulo: Paulinas.
- Reck, A. M. (2011). *Práticas musicais cotidianas na cultura gospel: um estudo de caso no ministério de louvor Somos Igreja*. Dissertação de mestrado, UFSM, Santa Maria
- R.C. (Carlos). Relato das aulas [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <mi_sjb@yahoo.com.br> em 25 jun 2012.
- R.J. (Judite). Relato das aulas [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <mi_sjb@yahoo.com.br> em 25 jun 2012.
- Sagrada Congregação para a Educação Católica. (1979). *Instrução sobre a formação litúrgica nos seminários*. Disponível em http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_19790603_formatione-liturgica-seminari_it.htm
- Torres, C. et al. (2003). Escolha e organização de repertório musical para grupos corais e instrumentais. In Hentschke, L. & Ben, L. del. (Eds.), *Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula* (62-76). São Paulo: Moderna.

Universa Laus II. (2002) Tradução: Vinícius Mariano de Carvalho. In Fonseca, Joaquim. *Quem canta? O que cantar na liturgia?* Coleção Liturgia e Música. São Paulo: Paulus, 2008.

Zanella, A. V. & Pereira, R. S. (2001). Constituir-se enquanto grupo: a ação de sujeitos na produção do coletivo. *Estudos de Psicologia*, 6(1), 105-114. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v6n1/5337.pdf>

Educação musical e humanização: construindo conceitos

Natália Búrigo Severino, nataliadasluzes@gmail.com

Mateus Vinicius Corusse, mateus_corusse@hotmail.com

Mariana Barbosa Ament, edmusical.ma@gmail.com

Mariana Galon, marianagalon@gmail.com

Pedro Dutra, pedroaugustodutra@gmail.com

Ilza Zenker Leme Joly, ilzazenker@gmail.com

Universidade Federal de São Carlos

Resumo

Esse artigo tem por objetivo apresentar e discutir alguns conceitos que possam compor um referencial sobre educação musical humanizadora. Autores da área de educação e de educação musical foram utilizados como base para a construção dos conceitos. Dentre eles: Enrique Dussel, Ernani Maria Fiori e Paulo Freire nos deram base para definir, de forma sintetizada, o que entendemos por humanização. Maura Penna, Carlos Kater, e H-J Koellreutter nos auxiliaram na construção do que pode ser uma educação musical humanizadora. Esperamos encontrar e mostrar caminhos para essa educação construída por meio do diálogo, da amorosidade, do compromisso, da autonomia, do respeito, da alteridade.

Palavras-chave: Educação musical, humanização, convivência.

Abstract

This paper presents some ideas about music education related with the concept of humanization. The ideas of Enrique Dussel, Ernani Maria Fiori and Paulo Freire give us the basis to define what we understand about humanization. To talk about music education, we add some ideas of Maura Penna, Carlos Kater, and H-J Koellreutter to explain what kind of music education we are

talking. We hope to show paths for such education constructed through dialogue, commitment, autonomy, respect, of otherness.

Keywords: music education, humanization, social practices and education process.

1. Introdução

Em 2012, iniciou-se o grupo de estudos “Educação Musical, Cultura e Comunidade” ligado à linha de pesquisa “Práticas Sociais e Processos Educativos”, de uma universidade pública. O fio condutor consiste no conceito de Humanização, tendo em vista uma Educação Musical Humanizadora. A definição de humanização já havia sido amplamente discutida pelos professores da linha de pesquisa à luz de autores como Enrique Dussel, Ernani Maria Fiori, Paulo Freire, dentre outros, mas ainda havia a necessidade de se fazer um intercâmbio com o ensino de música. Questões pertinentes à educação geral foram ampliadas a fim de compreender o que ocorre no processo de aprendizagem musical. Como as pessoas aprendem música? Onde? Em que relações? Como são essas relações? Quais são as prioridades nesse aprendizado?

Por Humanização entendemos como a vocação de todo homem e mulher, vocação de um ser em constante procura, inconcluso, curioso, crítico, “tomando distância de si mesmo e da vida que porta” (FREIRE, 1992, p.99), aquele que enquanto humano, e não “coisa”, opina, diverge, dialoga e não emudece, participa. Falamos daquele que na prática educativa, não recebe ou derrama “bancariamente” as informações, tendo sua alteridade negada ou negando a dos demais, mas falamos de quem, em coletividade com outros, constrói os processos educativos, por meio de “mútua fecundidade criadora” (DUSSEL, 2005), pronuncia sua palavra. A Humanização traz em seu bojo o diálogo, a experiência, a autonomia, a produção cultural, a crítica, a conscientização, enfim, a libertação de processos de desumanização que marcaram tão fortemente a América Latina.

A visão de que o educador musical tem como objetivo unicamente ensinar o aluno a tocar bem um instrumento, não levando em conta suas necessidades globais como ser humano, pode

ainda estar presente no meio musical. Infelizmente, nesse tipo de abordagem, o aprendizado musical pode estar ligado a questões unicamente relacionadas ao desenvolvimento técnico.

Atualmente, na educação musical brasileira, muitas pesquisas tem se realizado propondo uma educação musical que tenha como fim a formação humana do aluno, ou seja, a humanização. Mas de que Humanização estamos falando? Qual conceito embasa nossa prática quando falamos numa educação musical humanizadora?

Diante dessa problemática o presente artigo busca definir de forma mais ampla o que é uma educação humanizadora e como ela está associada ao ensino musical de excelência⁶¹.

2. Definindo humanização

Se compreendemos que humanização é a vocação ontológica do homem e da mulher, em outras palavras, vocação do *ser mais*, a desumanização pode ser definida como a distorção dessa vocação. “É distorção possível na história, mas não vocação histórica” (FREIRE 2011 p16). Para Freire o homem é um ser inconcluso, por tanto humanização e desumanização são possibilidades para ele:

Mas, se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada. (FREIRE, 2011 p.16)

Tendo em vista que historicamente a América Latina é marcada por processos de desumanização, entendemos que faz-se necessário propor uma educação pautada na humanização.

⁶¹ Entendemos por ensino musical de excelência aquele que valoriza o desenvolvimento técnico de qualidade como princípio, mas que amplia as possibilidades de formação do ser humano como ouvinte, apreciador, crítico e produtor de cultura.

Como fruto de processos de desumanização, encontramos em várias esferas da sociedade homens e mulheres marcados pela “cultura do silêncio”⁶², pessoas “coisificadas” que não se pronunciam no mundo enquanto sujeitos, mas se emudecem como objetos. Nesse sentido, uma prática educativa humanizadora é aquela que pautada no diálogo, na autonomia, na alteridade, na amorosidade, seja conscientizadora e libertadora. Para Freire (2005), “o diálogo, como encontro dos homens para a “pronuncia” do mundo, é uma condição fundamental para a sua real humanização” (FREIRE, 2005, p.156).

Fiori aponta para a intersubjetividade humana, que é a conscientização presente na educação, possível por meio do diálogo que “fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana” (FIORI apud FREIRE, 2011 p 22). Nesse diálogo é primordial o respeito e a amorosidade: “se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens não me é possível o diálogo” (FREIRE, 2011, p 111).

Além do diálogo, temos na autonomia uma das principais características humanizadoras, pois seres humanizados opinam, criticam, tomam decisões, se pronunciam, são autônomos. Deste modo, uma prática educativa humanizadora necessariamente está comprometida com a construção da autonomia dos sujeitos, construção que “não ocorre em data marcada”, como diria Freire, mas que é um processo.

Dussel (1997) propõe que somente pelas relações baseadas na alteridade que o processo de humanização torna-se viável. A alteridade é quando consideramos o outro como essencial em nossa existência e nas nossas ações. Dussel argumenta que o processo de humanização se apresenta na aceitação do outro enquanto sujeito de sua história, sendo sujeito participante do processo de humanização: “O autêntico mestre primeiro ouvirá a palavra objetante, provocante, interpelante e até insolente daquele que quer ser Outro” (DUSSEL, 1977, p. 191). Quando aceitamos o outro como legítimo abrimo-nos ao diálogo: “A pedagógica se desenvolve

⁶² Segundo Freire, a “cultura do silêncio” é gerada quando negá-se a homens e mulheres o direito de dizerem sua palavra.

essencialmente na bipolaridade palavra-ouvido, interpretação-escuta, acolhimento da Alteridade para servir o Outro como Outro” (DUSSEL, 1977, p. 191).

Ao falarmos em humanização, característica humana pautada no diálogo, no pronunciar da palavra, na autonomia, na criticidade, na alteridade, na amorosidade, falamos em sujeitos conscientes, falamos em conscientização. Segundo Fiori, as consciências se constituem em intersubjetividade, ou seja, o ser consciente plenifica-se no reconhecimento do outro. O autor ainda destaca que “a intersubjetividade, em que as consciências se enfrentam, dialetizam-se, promovem-se, é a tessitura última do processo histórico de humanização” (FIORI, apud FREIRE, 2005, p.17).

Tendo em vista processos históricos de desumanização que tanto marcaram a América Latina, nos pautamos na humanização entendendo-a como a vocação de homens e mulheres que enquanto humanos dialogam, refletem, decidem, pronunciam, respeitam, criticam, produzem, amam. Em síntese, entendemos que uma educação que promova o diálogo, a reflexão, a tomada de decisões, o falar, o ouvir, o respeitar, o criticar, o criar, traz em seu bojo processos humanizadores.

3. Educação musical humanizadora

Somamos a área de Educação Musical com o conceito anteriormente apresentado, pois acreditamos que não podemos pensar a educação musical sem reflexões e ações educativas humanizadoras.

Para H. J Koellreutter o *humano* é o objetivo primordial da educação musical. Ele defende que o ensino de música deve ser realizado em um ambiente em que o ser humano fosse compreendido em sua totalidade, com suas diferentes formas de resolver problemas e estilos de aprendizagens (BRITO, 2011).

Nesse sentido, Kater vem afirmar que, quando se trata da educação musical, “temos tanto a tarefa de desenvolvimento da musicalidade e da formação musical quanto o aprimoramento humano dos cidadãos pela música” (KATER, 2004, p.46). O autor ainda defende que:

Música e educação são, como sabemos, produtos da construção humana, de cuja conjugação pode resultar uma ferramenta original de formação, capaz de promover tanto processos de conhecimento quanto de autoconhecimento. Nesse sentido, entre as funções da educação musical teríamos a de favorecer modalidades de compreensão e consciência de dimensões superiores de si e do mundo, de aspectos muitas vezes pouco acessíveis no cotidiano, estimulando uma visão mais autêntica e criativa da realidade (KATER, 2004, p. 44).

Para Penna, é necessário um equilíbrio entre as “funções essencialistas – voltadas para os conhecimentos propriamente musicais, enfatizando o domínio técnico-profissionalizante da linguagem e do fazer artístico - e as contextualistas – que priorizam a formação global do indivíduo enfocando aspectos psicológicos ou sociais” (PENNA et all, 2012, p.66). Para além de se estabelecer um equilíbrio, acreditamos, tendo como base o conceito de humanização proposto, que só por meio da humanização, que possibilita sujeitos críticos, autônomos, que respeitem e dialogam, se é possível uma educação musical de excelência. Para a coexistência das funções essencialistas e contextualistas, que acreditamos não existirem separadamente, se faz necessário pensar a educação musical com generosidade, responsabilidade e intencionalidade.

Para pensar a educação musical sob uma perspectiva humanizadora, é preciso entender que nem todas as práticas educativo-musicais promovem o diálogo, a autonomia, a amorosidade, libertam e conscientizam os sujeitos.

Acreditamos que o ensino de música deve ser pautado no diálogo entre o educador e o educando, para que, juntos, possam perceber e compreender o ambiente social onde eles estão inseridos. O diálogo, que quebra a verticalização do ensino, onde o educador é o único sujeito do

processo educativo, permite que educador e educandos aprendam e ensinem, em um processo dialógico do *vir a ser*.

A educação musical humanizadora deve ser, portanto, desmobilizante, uma vez que “tudo o que é vivo tem movimento, e o que se move possui direção e comporta transformação” (KARTER, 2004, p. 45). Deve permitir que os sujeitos se “des-coisifiquem”, através de um processo que revitalize o interesse pelas músicas, pelas fontes sonoras, pelas pessoas, e pelo mundo que constroem e habitam, explorando a atenção e a percepção sobre si e sobre o mundo

Para que a educação musical se torne também humanizadora, é necessário desenvolver primeiramente no educador uma sensibilidade que o torne capaz de olhar para a realidade com os olhos *do outro*, e assim, dar significado a visão de mundo que o educando traz consigo.

A mudança de atitude do educador musical, portanto, é o ponto de partida para que a prática musical se torne verdadeiramente humanizadora. Para que o educando possa desenvolver suas potencialidades e adquirir autonomia como sujeito crítico e que atua no mundo, nós, educadores musicais devemos promover a aquisição de competências e habilidades musicais intrínsecas a ele, através de uma relação dialógica pautada na troca de saberes e aprendizados e no respeito entre educador e educando. Caso contrário, estaremos ensinando música sem uma preocupação humanizadora, com ausência de sensibilidade e realidade.

O objetivo, portanto, de uma educação musical nessa proposta é transformar a relação entre o ensino de música, a produção do conhecimento e as relações sociais, de modo que se tenha como perspectiva a procura da expansão das possibilidades dos educandos e dos próprios educadores, incentivando um raciocínio, uma ação e um sentimento crítico, conectando seu próprio contexto social, político e cultural, com o mundo (ABRAHAMS, 2005). Uma vez questionando, desafiando e incentivando os alunos a experimentarem a música do professor, e motivando os professores a compreenderem a música dos alunos, se constrói dialogicamente, uma terceira visão de mundo, uma realidade que é coletiva e que, se aceita por ambos, tem o potencial de transformar educadores e educandos em pessoas mais sensíveis musical e humanamente.

4. Considerações finais

Nesse artigo tivemos a pretensão de discorrer sobre o conceito de humanização a partir de reflexões tecidas sobre o pensamento de Paulo Freire, Ernani Maria Fiori, Enrique Dussel e de educadores musicais como Carlos Kater, Hans Joachim Koellreutter e Maura Penna.

Buscamos também, ao clarificar o conceito de humanização, mostrar que ela é inerente ao ensino musical de excelência, ou seja, sem humanização não é possível desenvolver um ensino musical qualificado. Ambas não se separam, pois só o sujeito humanizado desenvolve sua autonomia, dialoga, pode ser um apreciador crítico, consciente de sua técnica, criativo, que ouve o outro, toca com o outro, aprende com o outro, aberto a experiências musicais e não apenas a informações musicais, autônomo de suas escolhas e produtor de cultura.

No entanto, a educação musical focada na humanização, mas que não considera a importância do conteúdo compartilhado com o aluno, leva ao processo inverso, desumanização, pois, como defende Paulo Freire:

Não há, nunca houve nem pode haver educação sem conteúdo, a não ser que os seres humanos se transformem de tal modo que os processos que hoje conhecemos como processos de conhecer e de formar percam seu sentido atual. O ato de ensinar e de aprender, dimensões do processo maior – o de conhecer – fazem parte da natureza da prática educativa. Não há educação sem ensino, sistemático ou não, de certo conteúdo. E ensinar é um verbo transitivo-relativo. Quem ensina ensina alguma coisa – conteúdo – a alguém – aluno. A questão que se coloca não é a de se há ou não educação sem conteúdo, a que se oporia a outra, a conteudística porque, repitamos, jamais existiu qualquer prática educativa sem conteúdo (FREIRE, 1992, p.110).

Desejamos uma Educação Musical que, sendo humanizadora, seja dialógica, amorosa, rica em novos conteúdos, comprometida, valorizando e contribuindo para que cada um busque sua humanidade outrora negada.

Referências bibliográficas

Abrahams, F. (2005). Aplicação da Pedagogia Crítica ao ensino e aprendizagem de música.

Revista da Associação Brasileira de Educação Musical, 12, 65-72.

Brito, T. A. (2011). *Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical*. São

Paulo: Editora Petrópolis.

Dussel, H. (1977). *Para uma ética da libertação latino-americana III: erótica e pedagógica*.

Piracicaba: UNIMEP; São Paulo: Loyola.

Fiori, E. M. (2011). Prefácio. In *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1980). *Conscientização*. São Paulo: Moraes.

_____ (1996). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.

_____ (2011). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Penna, M., Barros, O. R. & Mello, M. R. (2012). Educação Musical como função social: qualquer prática vale? *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, 20(27), 65-78.

Kater, C. (2004). O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social.

Revista da Associação Brasileira de Educação Musical, 10, 43-51.

Educação musical e religião: Olhares acerca do ensino de música na Congregação Cristã do Brasil em Juazeiro do Norte

Carlos Renato de Lima Brito,
Universidade Federal do Ceará
violabrito@gmail.com

Cícero Rael Alves Moura
Universidade Federal do Ceará
rhael-rrvocal@hotmail.com

Francisco Weber dos Anjos
Universidade Federal do Ceará
weber@cariri.ufc.br

Resumo

O presente trabalho é um estudo de caso em andamento, cujo objeto de estudo é o ensino de música numa Congregação Cristã no Brasil, em Juazeiro do Norte, bairro do Romeirão, estado do Ceará, Brasil. O objetivo geral dessa pesquisa é investigar o processo de ensino e aprendizagem de música na referida igreja evangélica, buscando compreender as metodologias empregadas. Os objetivos específicos são descrever a presença de metodologias tradicionais ou inovadoras de ensino e verificar a existência de um ensino mais adaptado à realidade da igreja evangélica brasileira. Extensa literatura trata do ensino da música nas igrejas evangélicas e da necessidade de conhecer o discurso musical dos alunos. Sendo um estudo de caso, vários métodos foram utilizados como entrevistas semi-estruturadas, observações das aulas na igreja, além da pesquisa bibliográfica, sendo esta pesquisa de caráter qualitativo. Resultados iniciais demonstram duas características do ensino de música nesta igreja: uma diluição da diferença entre o sagrado e o pedagógico, bem como a utilização de métodos tradicionais de ensino de música.

Palavras-chave: ensino de música, Congregação Cristã no Brasil.

Abstract

This paper is a case study in progress, whose object of study is the teaching of music in Christian Congregation of Brazil, in Juazeiro, neighborhood Romeirão, state of Ceará, Brazil. The overall goal of this research is to investigate the process of teaching and learning music in that evangelical church seeking to understand the methodologies employed. The specific objectives are to describe the presence of traditional methodologies and innovative teaching and verify the existence of an education more adapted to the reality of Brazilian evangelical church. Extensive literature deals with the teaching of music in evangelical churches and the need to know the musical discourse of students. As a case study, various methods were used as semi-structured interviews, observations of classes in the church, in addition to literature, and this qualitative study. Initial results show two features of music education in this church: a dilution of the difference between the religion and teaching, as well as the use of traditional methods of teaching music.

Keywords: teaching music, Christian Congregation of Brazil.

1. Introdução

O cenário religioso brasileiro possui uma rica diversidade de crenças, cultos e representações simbólicas. O tronco religioso brasileiro, enriquecido pelas raízes ameríndias, africanas e européias, transporta vida para galhos, folhas, flores e frutos das religiões institucionalizadas por séculos de desenvolvimento aos núcleos informais de aglomeração religiosa.

Neste rico cenário de manifestações religiosas destacam-se as igrejas evangélicas. Com crescimento acentuado desde o fim do século XX, as igrejas evangélicas têm sido estudadas por diversos pesquisadores na área de ciências sociais, enfatizando diversos aspectos destas igrejas, desde a recente contextualização de seu discurso até a presença de ensino informal de música nos seus grupos de louvor e adoração.

O presente trabalho delinea a investigação dos processos de ensino e aprendizagem encontrados na igreja evangélica Congregação Cristã do Brasil, em um dos seus núcleos

encontrados na cidade de Juazeiro do Norte, estado do Ceará, no bairro do Romeirão. Sendo a música parte essencial do culto evangélico desta denominação religiosa, a igreja dispõe de aulas de música ministradas por pessoas da própria igreja e possui um sistema de inserção dos alunos na programação musical da mesma. Os processos de ensino e aprendizagem encontrados dentro do templo desta igreja são o objeto de estudo desta pesquisa, incluindo em especial as suas metodologias de ensino de música à luz das metodologias propostas pelos métodos ativos de ensino de música.

2. Problematização

As igrejas evangélicas compartilham de uma preocupação com a educação musical para utilizar a música como componente da formação intelectual do indivíduo. Sobre o posicionamento do reformador alemão Martinho Lutero, Schalk (2006, p. 37) escreveu:

Para Lutero, a música era parte indispensável da boa educação, não somente a música voltada a si mesma, mas também em relação à função que ela poderia desempenhar na vida dos jovens quando participam do culto; ele defendeu a educação musical e promoveu sua inclusão no currículo escolar sempre que teve oportunidade.

Esta preocupação em ensinar música aos fiéis acompanhou as Igrejas Evangélicas implantadas no Brasil pelo esforço missionário empregado no século XIX, especialmente por instituições religiosas norte-americanas. A respeito disso, destaca Braga (1960) que a senhora Sarah Kalley, junto com seu marido, doutor Robert Kalley, fundou a primeira Igreja Evangélica com cultos realizados em língua portuguesa no Brasil. Sarah Kalley dava aulas de música para melhorar o canto congregacional desde 16 de setembro de 1863 e possuía uma lista de frequência em que anotava os atrasados e os faltosos por motivo de doença (BRAGA, 1960, p.113).

A expressão “igreja evangélica” diz respeito aos grupos religiosos historicamente instituídos em decorrência das idéias e movimentos sociais do protestantismo europeu. Kerr

define o termo evangélico “como o coletivo que designa os componentes das denominações que surgiram da Reforma Protestante do século XVI e engloba luteranos, presbiterianos, presbiterianos independentes, batistas, metodistas, membros da Assembléia de Deus, da Congregação Cristã, pentecostais” (KERR, 2003, p. 1).

Os evangélicos chegaram a Juazeiro do Norte, extremo sul do Estado do Ceará, quando a mesma só possuía 50 mil habitantes, intensamente influenciada pelo seu líder religioso e político o Padre Cícero Romão Batista. Sobre a chegada do primeiro líder evangélico na cidade, Lima escreve que Edward Guy McLain “chegou solteiro no dia 11 de setembro de 1936, menos de nove meses depois de haver desembarcado no Rio de Janeiro” (LIMA, 2011, p. 20). Depois dele, outros missionários se mudaram para região, com o propósito de irradiar a fé evangélica pelo interior do país, já que a região do Cariri cearense, onde Juazeiro está localizada, tem sido reconhecida como geograficamente estratégica.

Depois das primeiras denominações evangélicas, chamadas evangélicas de missão, chegaram as denominações pentecostais, dentre as quais a Congregação Cristã no Brasil. A ênfase da Congregação Cristã no Brasil em música, as escolas de música presentes nos templos dela e os resultados obtidos pela mesma na formação de um número considerável de instrumentistas tornam o ensino de música encontrado nela relevante para as pesquisas em educação musical em diversas áreas. Além disso, se apresentam como professores de música pessoas que não tiveram formação fora da igreja, perpetuando um ensino conforme recebido no interior do templo e daquela religião.

Este pensamento conduz a uma pergunta: que processos de ensino e aprendizagem estão presentes dentro da Congregação Cristã do Brasil situada em Juazeiro do Norte?

Esta pergunta pode ser desdobrada em outras: existem processos de ensino formais e informais nas igrejas evangélicas? Que métodos são utilizados como instrumento desse ensino? Como o sotaque do mundo evangélico permeia este ensino e até que ponto o mesmo é considerado como propulsor para criação de ferramentas pedagógicas?

3. Objetivos

3.1. Objetivo Geral

Investigar o processo de ensino de ensino e aprendizagem de música na Congregação Cristã do Brasil em Juazeiro do Norte, buscando compreender a aplicação das metodologias de ensino de música ali empregadas.

3.2. Objetivos específicos

- Descrever a presença de metodologias tradicionais e/ou inovadoras de ensino de música empregados na igreja;
- Verificar a existência da necessidade de um ensino de música mais adaptado à realidade da igreja evangélica brasileira, à luz da experiência de ensino de música da Congregação Cristã do Brasil em Juazeiro do Norte.

4. Fundamentação teórica

Alguns autores da educação musical sustentam que uma popularização do ensino de música e algumas mudanças formais que influenciaram a música erudita moderna deram-se por influência de práticas musicais das igrejas evangélicas. Fonterrada explica com clareza:

A modificação dos hábitos, posta em evidência a partir da Reforma, especialmente entre os luteranos, em que a assembléia era estimulada a participar do culto religioso, instituiu o estilo coral homofônico (FONTERRADA, 2008, p. 48).

Remontando um período anterior à Reforma Protestante, Kerr salienta que “a música sempre fez parte do serviço religioso e, portanto, o ensino específico e formal às pessoas destinadas ao serviço musical tem feito parte, historicamente, da instituição igreja no mundo

ocidental” (KERR, 2003, p. 3). Para Freitas a música das igrejas evangélicas tinha um papel “evangelizador através dos hinos quanto para promover uma atmosfera de elevação espiritual, sem o uso de palavras, nos casos de sua utilização como fundo musical para a adoração e a reflexão no decorrer do culto” (FREITAS, 2008, p. 10).

Desse modo, a ligação entre a música, o culto e a evangelização, fazendo com que o elemento musical seja indispensável, gera a familiarização necessária ao processo de apreensão da linguagem musical em questão. Reck traduz esta familiarização na experiência de um músico chamado Alexandre em pesquisa a respeito da educação musical em grupo de louvor dentro de uma comunidade evangélica, relatando o seguinte:

Alexandre conta que na adolescência, ao freqüentar os cultos de uma denominação batista, passou a observar o que os músicos faziam, e quando surgia uma oportunidade tentava reproduzir o que via no instrumento, sendo que geralmente era incentivado com dicas sobre o fazer musical (RECK, 2011, p. 81).

A pesquisa de Reck demonstra que, mesmo num contexto bem diferente daquele encontrado no início da Reforma Protestante, o ensino de música nas igrejas evangélicas ainda é marcante, levando em consideração as fortes influências da cultura de massa, a utilização das novas mídias e a redefinição das regras de comportamento social e das diferenças entre o profano e o sagrado.

A consulta de trabalhos que falem a respeito do cenário evangélico atual, muito relacionado à música executada nas igrejas evangélicas, que serve de conteúdo para o ensino formal e informal nas mesmas, auxiliará no entendimento do mundo musical local encontrado na pesquisa. O conhecimento do discurso musical dos alunos é importante para formulação de uma prática de ensino de música eficiente (SWANWICK, 2003, p. 57).

5. Metodologia

A metodologia adotada nesta pesquisa é de natureza qualitativa, já que envolve uma reflexão dos dados colhidos, que procura enxergar o objeto de estudo em seus aspectos múltiplos, por via da subjetividade característica das ciências humanas. A pesquisa também se mostra eminentemente descritiva, já que envolve a “descrição do objeto por meio da observação e do levantamento de dados ou ainda pela pesquisa bibliográfica” (BARROS, 1990, p. 34).

A pesquisa é um estudo de caso em andamento. De acordo com Gil (2009, p. 7), o estudo de caso é um delineamento de pesquisa, ou seja, não pode ser entendido apenas como método, técnica ou tática de coletar dados. O estudo de caso vê o objeto de pesquisa como unitário, estudando o mesmo como um todo, possuindo assim uma natureza holística. O estudo de caso investiga um fenômeno contemporâneo, não separando o fenômeno do seu contexto e é realizado em profundidade. O estudo de caso requer múltiplos procedimentos de coleta de dados, como meio de garantir a qualidade das informações obtidas.

A coleta de dados se dá através da pesquisa bibliográfica, buscando fundamentação teórica para tratamento do assunto. Além disso, cinco entrevistas semi-estruturadas foram realizadas com protagonistas do ensino de música provenientes do local da pesquisa. Esses protagonistas são instrutores de música, alunos e músicos que exercem alguma atividade musical dentro ou fora da igreja. Nenhuma entrevista foi gravada, uma vez que os pesquisadores notaram relutância em se permitir gravações em áudio ou em vídeo dentro dos templos, onde as entrevistas foram feitas. O conteúdo resumido dessas entrevistas consta num diário de pesquisa, mantido pelos pesquisadores. Houve descrição nesses diários da observação de gestual ou expressão que os pesquisadores julgaram importantes para o entendimento da fala do protagonista.

Dois métodos de análise de dados são utilizados no decorrer da pesquisa. O primeiro método é a análise etnográfica. Esse método é utilizado em “pesquisas que tenham como objeto a cultura de um grupo, de uma organização ou de uma comunidade” (GIL, 2009, p. 95), sendo assim um método apropriado para investigação do processo de ensino e aprendizagem de música na igreja evangélica Congregação Cristã do Brasil. O primeiro modo de analisar os dados é ainda

mais apropriado para a pesquisa, porque a análise etnográfica envolve um “estudo das pessoas em seu próprio ambiente mediante a utilização de procedimentos como entrevistas em profundidade” (GIL, 2009, p. 95).

O segundo método utilizado na pesquisa é o método de análise por comparações constantes, também chamado *grounded theory*. A respeito deste método, Gil explica:

Para chegar a uma teoria fundamentada, o pesquisador, mediante procedimentos diversos, reúne um volume de dados referente a determinado fenômeno. Após compará-los, codificá-los e extrair regularidades, conclui com teorias que emergiram desse processo de análise. Chega-se, assim, a uma teoria fundamentada (*grounded*) nos dados (GIL, 2009, p. 97).

Gil salienta que a “teoria fundamentada” não tem aplicabilidade fora do contexto pesquisado, não sendo assim uma verdade que esteja livre dos sujeitos que estão sendo estudados, tendo assim “uma amplitude restrita”. O valor da pesquisa é exploratório, ou seja, o pesquisador deseja entender o fenômeno apresentado com aqueles sujeitos e naquele contexto. Nesta metodologia, a análise dos dados ocorre no momento da coleta e “requer a interação com a realidade dos sujeitos e a interpretação dos dados pelo pesquisador” (GIL, 2009, p. 98). Esta metodologia de análise de dados é a que mais se encaixa com os objetivos dessa pesquisa.

6. Resultados

Os pesquisadores notaram a princípio uma diluição da diferença entre aquilo que seria religioso e aquilo que seria pedagógico. A aula de música é iniciada com uma oração liderada pelo encarregado da música na Igreja. Para explicar essa prática, o encarregado disse: “Aqui tudo que fazemos tem oração.” No ensaio para aprendizado de novos hinos, necessário por conta da reformulação do hinário oficial da denominação evangélica, estão presentes orações, interjeições de louvor a Deus e palavras de incentivo com cunho religioso. Um encarregado que subiu ao

pedestal de regente no ensaio declarou: “Nós podemos andar de cabeça erguida, porque quando tocamos o inferno se rende!”.

Nota-se, portanto, que há uma motivação intensa para o aprendizado da música na Igreja, uma identificação existencial com a prática que vai além da música em si, mas perpassa as crenças e costumes sócio-culturais dos alunos e instrutores. Quando um instrutor foi perguntado a respeito da motivação para se realizar um trabalho voluntário no ensino de música e ter que passar pelas fases de aprendizado, o instrutor declarou: “Que maior motivação haveria do que louvar a Deus!”.

Outro fato que demonstra a diluição entre o sagrado e o pedagógico é o fato da Igreja ensinar apenas pessoas ligadas à Igreja. Sobre isso, um encarregado comentou: “Às vezes a gente é criticado por que não é aberto para o público de fora. A gente ensina para aquele que é filho de pais crentes. Pelo menos um, pai ou mãe, deve ser crente. Um ou outro a gente ensina se já está frequentando”. Podem ter aulas de música aqueles que são batizados na Igreja ou têm uma ligação com a Igreja. A razão apontada para esta prática é que a escola de música da Igreja tem como propósito o ensino dos hinos a serem tocados nos cultos. Para os entrevistados não faz sentido ensinar música a pessoas de fora se o propósito do ensino é este. Apesar disso, as entrevistas mostram que o ensino de música não faz parte da estratégia de evangelização da Igreja. Um encarregado afirmou: “Mas a gente diz que não se deve batizar por causa disso [aprender a tocar um instrumento]. Aí é outra história!”.

Outro dado ligado à escolha dos líderes demonstra a diluição da distinção entre o religioso e o pedagógico. Os encarregados do ensino de música na escola e outros protagonistas na cadeia de ensino da Igreja são escolhidos por dedicação nos trabalhos da Igreja e não por competência musical ou conhecimento por meios formais, como cursos de graduação em música. Sobre isso, um instrutor declarou: “Não é o mais sabido que é escolhido para ser encarregado, e sim, quem está auxiliando lá”. Desse modo, a liderança da Igreja tem autoridade de designar quem será responsável pelo ensino de música na Igreja e pela execução da música dos cultos, tendo preferência por aqueles que se dedicarem mais ao ministério da Igreja, independente de formação do escolhido.

Os pesquisadores notaram também que o ensino de música na Congregação Cristã no Brasil, Juazeiro do Norte, bairro do Romeirão, é eminentemente tradicional. Para que um músico da Igreja tenha liberdade de tocar nos cultos, ele terá que passar por um processo de aprendizado que é próprio de um sistema tradicional de ensino. O músico terá que aprender a solfejar pelo Método Completo de Divisão Musical de Paschoal Bonna, antes de começar a tocar o instrumento escolhido pelo aluno e pela Igreja, através de um método específico. Depois disso, o aluno começará a aprender a tocar os hinos da Igreja, encontrados nos hinários em harmonização a quatro vozes. Ele aprenderá a tocar o hino começando do soprano, indo até o baixo. Depois de certo nível de aprendizado, o aluno será submetido a uma prova em que deverá solfejar o método e tocar alguns hinos de acordo com as exigências de uma banca. Depois de duas fases de testes, o aluno poderá tocar em qualquer Igreja da Congregação Cristã no Brasil, primeiro podendo tocar no Culto dos Jovens aos sábados, em sua Igreja, depois em qualquer Igreja da mesma denominação. Segundo Penna, o ensino tradicional de música mantém “o direcionamento do ensino de música para o domínio da leitura e escrita musicais, num modelo que é atrativo na medida em que” perpetua uma tradição (PENNA, 2008, p. 54).

O ensino de música da Congregação Cristã no Brasil também é caracterizado como tradicional pela hierarquização das funções e pela divisão de ensino de música destinado para os homens e destinado para as mulheres. Enquanto homens aprendem na Igreja a tocar os instrumentos que compõem a orquestra, as mulheres aprendem a tocar órgão. Os entrevistados esclareceram que há exceções a esta prática.

Referências bibliográficas

Barros, A. (1990). *Projeto de Pesquisa: propostas metodológicas*. Petrópolis: Vozes.

Braga, H. R.. (1960). *Música Sacra Evangélica no Brasil*. Rio de Janeiro: Kosmos.

- Fonterrada, M. T. (2008). *De Tramas e Fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: UNESP/ Rio de Janeiro: Funarte.
- Freitas, D. (2008). *Educação musical formal, não-formal ou informal: um estudo sobre processos de ensino da música nas Igrejas Evangélicas do Rio de Janeiro*. (Monografia Licenciatura Plena em Educação Artística – Habilitação Música), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.
- Gil, A. C. (2009). *Estudo de Caso: fundamentação científica, subsídios para coleta e análise de dados, como redigir o relatório*. São Paulo: Atlas.
- Kerr, S. & Kerr, D. (2003). A atividade musical evangélica no Brasil – por uma pedagogia musical. *CAIXA EXPRESSIVA, periódico da Associação Brasileira de Organistas*, 14, 25-32.
- Lima, J. A. (2011). *Que História é essa? Memórias*. Fortaleza: Princípios.
- Penna, M. (2008). *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina.
- Reck, A. (2011). *Práticas musicais cotidianas na cultura gospel: um estudo de caso no ministério de louvor somos igreja*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Maria.
- Schalk, C. F. (2006). *Lutero e a música: paradigmas de louvor*. São Leopoldo: Sinodal.
- Swanwick, K. (2003). *Ensinando música musicalmente*. (A. Oliveira & C. Tourinho, Trad). São Paulo: Moderna.

El concierto en vivo en el Programa comunitario “Kadma” en la era del post-deber caracterizada por el individualismo y la gratificación inmediata

Dochy Lichtensztajn
Levinsky College of Education. Tel Aviv. Israel
dochi@levinsky.ac.il

Resumen

La educación musical y el concierto en vivo son especialmente valiosos en una comunidad heterogénea (escuelas primarias judías y árabes-palestinas), por la experiencia compartida en el auditorio y la audición musical activa de un repertorio común adquirido previamente durante las clases de música.

A diferencia de la jerarquía tradicional de campos teóricos y aplicados, activos y creativos en educación musical, este programa enfatiza la escucha atenta de música en vivo como un proceso activo y constructivo, un proceso mental creativo equivalente a la ejecución y composición musical. (Peterson, 2002).

Sus promotores consideran que la escucha atenta y activa a un concierto en vivo genera una realidad intangible que toca las fibras sensibles del oyente y lo impulsa a entendimientos metafóricos derivados de su contexto cultural y experiencias psico-fisiológicas.

Este estudio cualitativo (Informe 2009-2011) investigó el grado de satisfacción con el programa “Kadma” de educación musical por parte de alumnos, maestros de música y directores de 16 escuelas primarias en la ciudad árabe-judía de Haifa. Kadma opera en escuelas estatales, para alumnos con necesidades o limitaciones especiales y sin ellas, de diversos orígenes socioeconómicos. A diferencia de un evento único, Kadma es un programa curricular multianual que permite construir una memoria colectiva durante la experiencia del concierto y después de ella (Lichtensztajn, 2007).

En la era del post-deber (Lipovetsky, 1992) caracterizada por un individualismo narcisista y por la búsqueda de gratificación en un lapso breve, con un consumismo que aprovecha una "estética y dietética externalizadas" hacia una cultura de "felicidad ligera", los maestros de música del

Programa Kadma transmiten contenidos y prácticas culturales y educacionales consagrados por el tiempo.

Palabras clave: Concierto en vivo, escucha, práctica activa, comunidad multicultural, crisis de la autoridad escolar.

Introducción

“Kadma” fue creado en 2003, por el Levinsky School of Music Education- Levinsky College of Education, en cooperación con la Orquesta Sinfónica de Haifa y la Municipalidad de Haifa, y con el apoyo del Ministerio de Educación.

Considerando que el programa Kadma desarrolla la práctica del concierto a través de un proceso dinámico de actividad mental creativa equivalente a la ejecución y la composición, es de suponer que el grado de satisfacción del joven oyente durante el concierto depende de la posibilidad de captar su aspecto cognitivo-emocional, a través del estudio sistemático del repertorio durante un período semestral previo al concierto (Lichtensztajn, 2007).

Etapas del programa

1. Cursos de capacitación para los maestros de música.
2. Instrucción sobre el repertorio, a cargo del maestro de música en lecciones semanales durante un período semestral.
3. Dos conciertos de cámara, sesiones preparatorias en la escuela, ejecutadas por un trío de músicos de la orquesta sinfónica y un moderador (“*animador*”) egresado del Levinsky School of Music Education y de su programa de liderazgo para iniciativas comunitarias en programación y narración de conciertos (Lichtensztajn, 2008).
4. Un concierto sinfónico ejecutado por la orquesta sinfónica de la ciudad de Haifa en el auditorio comunitario.

Repertorio enseñado y ejecutado

Duración del concierto sinfónico: Aproximadamente 55 minutos, incluidas la narración y las ejemplificaciones extraídas de las piezas.

1. Gavota de la Suite n° 3 in D Mayor, Johann Sebastian Bach.
2. Danza alemana n° 3 K. 605, Mozart.
3. Danza húngar n° 5, Brahms.
4. Danza eslavona n° 2, Dvorak.
5. Danza de los pequeños cisnes, Tchaikovsky.
6. Danza de los caballeros de “Romeo y Julieta”, Prokofiev.
7. *Debka Dal’una*, danza tradicional árabe.
8. Debka de la “Pequeña suite”, A. Boskovich.
9. Una espiga en el campo, M. Shelem.
10. Hora de “Valle”, M. Lavry.

Estudio de evaluación

El estudio cualitativo investigó la satisfacción con el programa por parte de los alumnos, maestros de música y directores de escuela.⁶³ El estudio, que evaluó las cuatro etapas del programa (véase supra), fue realizado con el método de la entrevista semiabierta, y sus hallazgos preliminares se señalan a continuación. Los estudios evaluativos del Programa Kadma (Steiman, Winograd-Jean, 2007) y también los informes evaluativos del Programa “KeyNote” de la Orquesta Filarmónica de Israel en asociación con el Levinsky College (Sagi & Ezer, 2009), sirvieron de fuentes significativas para la redacción del presente informe.

⁶³ El índice de satisfacción se despliega sobre la base de estudios de investigación que abordan, entre otras cosas, la satisfacción con la calidad de vida registrada con variables tales como bienestar subjetivo, incentivo para la motivación, confianza, crecimiento y avance (Ryff, Keys & Shmotkin, 2002). Las entrevistas empezaban con una pregunta general: ¿Qué piensa o siente con respecto al Programa Kadma?, que llevaba a los entrevistados a ofrecer sus historias personales relacionadas con el programa. Las preguntas particulares subsiguientes se referían a las diversas etapas del programa y permitían un panorama más completo (S. Beshara y N. Beshara, 2007).

Temas y dilemas educacionales subyacentes

Algunos temas subyacentes hoy en día en las escuelas en general y en la educación musical en particular se habían puesto de manifiesto en las conversaciones con los maestros de música durante los cursos de perfeccionamiento y surgieron nuevamente en las entrevistas del estudio evaluativo.

1. Actitud/motivación y aspectos conductuales en la escuela de hoy

Los aspectos que implican una crisis o debilitamiento de la autoridad de la escuela (entre alumnos judíos y árabes por igual), están relacionados con una serie de elementos psicosociales individuales y grupales. El creciente fenómeno de un espectro reducido de atención, puede ser parcialmente explicado por el incremento en la década pasada en el número de alumnos diagnosticados con trastornos de atención. No obstante, observamos también un desdibujamiento en las normas y el consenso con respecto al otorgamiento de libertad a las necesidades de los alumnos durante las clases, junto a la ausencia de responsabilidad individual y colectiva para mantener la atmósfera de contención, atención y tranquilidad necesarias para el proceso de aprendizaje.

El sociólogo israelí Oz Almog (2004) señala que el enfoque centrado en el niño fue alabado por Dewey, seguido por Maslow y Rogers y los neomarxistas y neofreudianos, y adoptado por la pedagogía occidental (Piaget, Lev Vygotsky, Marcuse y Fromm). Dicho enfoque se alinea con el reclamo político de individualismo y libertad personal y en contra del formalismo de la escuela tradicional, que supuestamente desconecta al alumno de la “vida real”.

No obstante, el fortalecimiento del nuevo ethos y la escrupulosa protección de los derechos del niño han conducido, a veces, a interpretaciones problemáticas en el equilibrio entre el autocontrol y la autorrealización. Es probable que la difuminación de fronteras y el debilitamiento de la autoridad por una parte, y la disminución de la responsabilidad personal y colectiva por la otra, resulten en contención reducida, paciencia deteriorada y falta de autocontrol en el aula.

El sociólogo francés Gilles Lipovetsky (1983) considera que este desdibujamiento de límites y la autoridad deteriorada son la expresión de un ethos de falta de sentido del deber ante valores colectivos o comunitarios. Sus términos “felicidad de bajas calorías” y “felicidad ligera” describen el fenómeno de un individualismo narcisista que confía en *una estética y una dietética externalizadas*, mientras que el consumismo se aprovecha para una cultura de esa felicidad “ligera”. Él considera que este proceso exime al individuo de responsabilidad u obligación, y eleva el placer momentáneo al altar de la inmediatez o, en palabras más sencillas, la gratificación instantánea (ibid.). Lipovetsky (1992) acuñó un nueva pareja lingüística: el posmodernismo con la posmoralidad, o neomoralidad, que él identifica como un diálogo sobre el post-deber (*devoir*, obligación social) que busca la gratificación siguiente en el lapso más corto posible.

Con respecto al rol de los maestros de música y el Programa Kadma: ¿La acción de escuchar un concierto se posiciona como un fenómeno excepcional y aun en oposición al hedonismo, en lucha contra el culto a lo individual y al aquí y ahora? El maestro de música llega una vez a la semana para enseñar el repertorio antes del concierto; el silencio, la escucha, las condiciones de calma, presencia y relajación, la concentración, la contención; todo esto es fundamental para *“la constelación que une el conocimiento con los sentimientos y el discernimiento por parte de quien vivencia el concierto durante la escucha guiada de música. Esta ‘constelación vinculante’ permite oír las voces que surgen de adentro, desde el silencio”* (Orgad, 1986).

En este contexto, los maestros de música notan la contribución del Programa Kadma en la internalización de normas de atención, que se construyen progresivamente mientras escuchan música en el aula, durante los encuentros de música de cámara en la escuela, y escuchando el concierto sinfónico en el auditorio. Creen que las bases necesarias de atención y concentración construyen un clima positivo en la dinámica del entorno de aprendizaje.

La situación antes descrita ha sido recibida con aliento y elogios por los líderes del programa, en notorio contraste con fenómenos extendidos y preocupantes en las escuelas, que pueden perjudicar el espíritu del programa, repertorio sinfónico que requiere del joven oyente un proceso de repliegue sobre sí mismo durante la escucha guiada, y una conexión con el repertorio

interpretado y oído en un acto ritualizado de silencio y respeto mutuo. Las características requeridas por la joven audiencia puede ser conceptualizada como el proceso de un manto ecológico de escucha y atención.

En el contexto de la narración de Lipovetsky contextualizada con las observaciones sociológicas de Almog (2004), los maestros de música del Programa Kadma pueden ser considerados como los héroes culturales y educacionales de nuestro tiempo.

2. El universalismo vs. el particularismo de la metodología en la enseñanza musical (Cohen, 2007)

El siguiente es un tema teórico y aplicado para los líderes del Programa Kadma, porque el concierto de orquesta sinfónica, que está claramente definido como un fenómeno occidental en todos los aspectos, es presentado a alumnos que provienen de diferentes entornos culturales (Furmanski, 2003).

Numerosos participantes en los cursos de perfeccionamiento para maestros de música, independientemente de sus diferentes trasfondos culturales, hablaron de la estandarización o unificación de metodologías para la enseñanza del repertorio. La necesidad de adaptar y adoptar para su uso en escuelas árabes, estrategias docentes desarrolladas y consolidadas en Occidente durante décadas, es conocida por los maestros árabes del programa. Se debe recordar que generaciones de educadores en la población árabe transmitían oralmente la tradición musical a sus alumnos, a través de la observación de artistas profesionales reconocidos y de la imitación. No obstante, en los veinte años últimos, los maestros de música árabes en Israel se han formado en instituciones de capacitación docente según convenciones didácticas y metodológicas pronunciadamente occidentales.

Parecería que los métodos de enseñanza occidentales, si bien reconocen su afinidad con los medios de transmisión oral de las composiciones musicales tradicionales del Medio Oriente,

presentan a dichos maestros dilemas complejos con respecto a las estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Hallazgos primarios del estudio

Actitudes de los maestros de música (por temas):

1. Capacitación de los maestros de música:

Todos los maestros expresaron un alto grado de satisfacción con los contenidos de las sesiones de capacitación, el equipo de disertantes y el alto nivel profesional de los talleres y conferencias. La mayoría de los maestros estaban influidos por la integración tecnológica de las computadoras y videoclips de YouTube (Avni, Avrum, & Ben-Hefer, 2010).

Las brechas entre los diferentes trasfondos culturales de los maestros de música, y entre quienes se habían integrado recientemente al programa y quienes eran participantes veteranos, causaban a veces dificultades en el flujo unificado de la dinámica de la capacitación, en especial con aquellos trabajos cuyo análisis era más complejo.

2. Puntos fuertes y débiles que surgen en el proceso de enseñanza/aprendizaje:

Todos los maestros de música acordaron en que el programa contribuye a enriquecer y mejorar la calidad y profundidad de las clases de música. No obstante, junto a eso señalaron la dificultad impuesta por el tiempo limitado de que disponían para lograr una cobertura adecuada en el limitado número de horas de clase semanales antes del concierto sinfónico final.

3. Medición de la resonancia del programa en la comunidad escolar:

Cuatro de los cinco maestros de música entrevistados eran conscientes de que asumían el rol de "agentes" del programa en sus escuelas, tanto ante la dirección de la misma como ante el plantel docente. Todos los maestros de música se ocuparon de publicitar el programa a través de canales visuales en sus escuelas; algunos enseñaron gran parte del repertorio en clases menores que aún no participaban en el programa.

4. Sobre las sesiones preparatorias en la escuela con el conjunto de cámara y el narrador/presentador

Todos los maestros de música expresaron un muy alto grado de satisfacción con los conciertos de cámara preparatorios. Estas sesiones íntimas en las escuelas con los músicos de la orquesta sinfónica y el presentador-*animateur*, contribuyeron a reforzar el repertorio estudiado en la interpretación en vivo y ofrecieron una exposición próxima a los intérpretes, los instrumentos musicales, etc. Los maestros definieron esos encuentros como eventos festivos en sí mismos y como una etapa preparatoria significativa que enriqueció el proceso educacional.

5. Sobre el concierto sinfónico final en el auditorio comunitario:

Los maestros de música y algunos directores que asistieron al concierto enfatizaron la honda impresión causada por el prestigioso status del concierto sinfónico, por el encuentro con la orquesta completa con su gama de tonos musicales y su realización en una sala de conciertos formal, y por su carácter de experiencia caracterizada por su calidad singular y excepcional en relación con las etapas precedentes del programa. La participación activa de los alumnos durante la presentación de dos obras del programa fue el punto culminante de la experiencia. Tal como los señalaran todos los entrevistados, la narración aclaratoria y conectora durante el concierto contribuyó en gran medida a la concentración y atención de los alumnos. Los entrevistados expresaron críticas a dos aspectos en particular: algunos alumnos tenían sólo una visión limitada de las secciones de viento y percusión en las filas posteriores de la orquesta porque los músicos no estaban sentados en plataformas más elevadas en el escenario, y las dificultades de lenguaje debidas a la limitada traducción al árabe de la narración aclaratoria.

Actitudes de los directores:

Los directores entrevistados expresaron una postura unánime con respecto a la influencia positiva de la música y la educación musical de los jóvenes alumnos en sus escuelas y su convencimiento de que las escuelas están obligadas a incluir el Programa Kadma a fin de permitir que sus alumnos tomen contacto con la música artística y su interpretación en vivo: ... *"Si no participáramos en el programa, [nuestros alumnos] no se verían expuestos al mundo de los conciertos durante sus años de educación obligatoria en la escuela primaria y secundaria"...*

Actitudes de los alumnos:

Los alumnos expresaron una satisfacción muy alta con todas las etapas del programa. Sus impresiones y recuerdos claros del repertorio estudiado y de su interpretación fueron los siguientes:

Al principio se pidió a todos los alumnos que recordaran las obras y compositores que les habían causado impresión en el concierto sinfónico y en las sesiones preparatorias con los músicos de cámara y los presentadores en la escuela. Después de la presentación del repertorio detallado, se les pidió nuevamente que expresaran sus impresiones sobre las obras y los compositores. El análisis de sus respuestas reveló las siguientes características notables de las obras que dejaron las impresiones más intensas en los alumnos:

1. Inclusión de íconos culturales reconocidos

Las dos piezas más recordadas que gozaron de amplia preferencia entre todos los alumnos fueron la Gavota de Bach y la Danza Alemana de Mozart. Entre los compositores, los nombres de Bach y Mozart, sus imágenes y la información sobre sus vidas familiares son los más conocidos entre amplias poblaciones de niños en el mundo entero. Los maestros de música confirmaron al respecto que enseñan obras accesibles de Bach y Mozart a partir del primer curso.

2. El efecto de primacía en una secuencia y en una curva de memoria (Atkinson y Shiffrin, 1971):

Las obras de Bach y Mozart gozan de una posición favorable en el proceso educacional de todo el programa, porque el repertorio fue estudiado en orden histórico cronológico, tanto en la capacitación para los maestros como en la enseñanza del material en sus clases. El entusiasmo que el maestro de música transmite desde el principio influye sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos y mejora el efecto de primacía sobre la memoria (ibid.)

3. La naturaleza desafiante del trabajo interactivo:

La preferencia expresada por maestros y alumnos por la Danza Alemana de Mozart puede provenir en parte de su elemento interactivo: se pidió a los alumnos que solfearan el tema fundamental, solos y junto con la orquesta. Esta forma de participación activa eleva el umbral de

tensión y preparación, tanto en los encuentros de música de cámara en la escuela como en el concierto sinfónico final.

Los alumnos gozaron mucho del acto de cantar según la fononimia de Kodaly, que describe la línea de contorno de la danza mientras el director de orquesta se dirige alternadamente a ellos y a la orquesta. S., un niño de una escuela judía nuevo en el programa, describe con entusiasmo su intensa vivencia en la pieza interactiva: ..."Todos mis compañeros conocían la melodía, y esto fue lo que más nos gustó"... Esto ilustra la manera en que el proceso de aprendizaje y escucha a las piezas interactivas en el concierto mejoran la escucha selectiva dividida en diversas tareas simultáneas.

4. Elementos en las fluctuaciones en la escucha y patrones de observación durante el concierto:

Además del efecto de primacía antes señalado, está el elemento de la novedad inicial. Los alumnos informaron sobre un alto interés en la escucha y observación de la orquesta, el rol del director y el comentario guía del presentador-*animateur*. El umbral de estímulo para la escucha y observación llegó a su punto más alto al principio del concierto, y por ello se aceptó variar la secuencia de las obras en el programa del concierto, en consonancia con esta consideración cognitiva. Esto coincide con la teoría de la estimulación, que indica que a partir de la primera instancia de estímulo relevante para una función dada y en adelante, se produce una declinación en el nivel de funcionamiento (Klein, 2001).

Las descripciones de los alumnos subrayan este fenómeno: B, una niña de una escuela árabe, explica: ..."Después de tres piezas empecé a perder concentración por breves momentos"... Su compañero de clase Y, agrega: ..."En la mitad del concierto perdí la concentración y a veces había algunos ruidos por las sillas"... H, una niña de una escuela judía, señala que el elemento del tempo alienta la concentración durante el concierto: "En la mitad [del programa del concierto] hubo una pieza muy animada y eso fue muy interesante".

Las dos piezas finales del programa del concierto quedaron grabadas en la memoria de los alumnos: la canción "Una espiga en el campo" de Matityahu Shelem y el movimiento orquestado del "Valle" de Marc Lavry. Durante el curso de la capacitación se sugirió a los maestros de música de escuelas árabes que enseñaran esta canción sin la letra en hebreo, cantando la melodía

con las sílabas “*la-la-la*”. Algunos alumnos participaron en el canto, mientras otros sólo escucharon; aun así, todos recordaban bien la canción y el título. Los niños de las escuelas judías cantaron la canción de memoria y evidenciaron un gran placer.

Cabe señalar que la danza druso-árabe “*Dal’una*”, interpretada en el concierto por un conjunto combinado étnico y clásico occidental, había sido aprendida vivencialmente sólo por los alumnos de las escuelas árabes. Los niños habían aprendido a bailarla, y durante el concierto evidenciaron pericia y acompañaron espontáneamente la interpretación con palmadas rítmicas. Los alumnos de las escuelas judías, que no la habían interpretado en las aulas, respondieron a la composición sólo escuchando.

La composición orquestal “Valle” dejó una fuerte impresión por su orquestación dramática y su conexión con la fuente de inspiración del compositor: el Monte Guilboa que domina la Baja Galilea. Este aspecto fue expresado en las sesiones preparatorias cuando una de las animadoras, residente en el Guilboa, reveló información biográfica personal y relató el aspecto programático de la composición desde su visión de mundo en el paisaje descrito en la música. Así, un alumno de una escuela judía respondió: ...*“Sé que la animadora es miembro de un kibutz en el Guilboa; nos transmitió esa inspiración mientras interpretaba [la pieza]”*...

Conclusiones

Los hallazgos del estudio cualitativo sobre el Programa Kadma demuestran una satisfacción entre alta y muy alta entre los alumnos, maestros de música y directores de escuela participantes. Las recomendaciones que surgen de este estudio apoyan la continuación de Kadma y la preservación de su carácter singular, con las siguientes mejoras sugeridas:

- Enfatizar durante la capacitación los elementos programáticos interactivos, a fin de estimular la participación vivencial de todos los alumnos durante el concierto sinfónico.
- Ampliar la resonancia del programa entre el plantel docente de la escuela (maestros de grado y maestros de materias especiales que acompañan a los alumnos en las sesiones preparatorias de

música de cámara y el concierto sinfónico), particularmente afirmando su importancia para promover la cultura de la atención.

- Investigar los alcances de la influencia del programa sobre el clima de la escuela y sus ramificaciones, para promover los fundamentos de la atención y la concentración en las lecciones en el aula.

Más allá de las reflexiones y dilemas que surgen entre los promotores del Programa Kadma y los maestros de música participantes, nos quedamos con una imagen conmovedora: miles de alumnos judíos y árabes, con necesidades o limitaciones especiales y sin ellas y provenientes de diversos orígenes socioeconómicos, acuden al auditorio comunitario para escuchar y participar activamente en el concierto que representa el clímax de un proceso preparatorio. Llenos de expectativas, toman asiento en la sala y cuando las candilejas son reemplazadas por los sonidos de la orquesta, podemos percibir y ver oyentes a un mismo nivel que una audiencia madura, que comparten un bien común: lo mejor de la educación musical, a través de un repertorio estudiado y en una interpretación en vivo.

Referencias bibliográficas

Almog, O. (2004). *Farewell to "Srulik": Changing Values Among the Israeli Elite*. University of Haifa Press: Zmora-Bitan.

Atkinson, R. C. & Shiffrin R. M. (1971). The control processes of short-term memory. *Psychology Series, Technical Report*, 173, 1-23. Institute for Mathematical Studies in the Social Sciences. California: Stanford University.

Avni, I., Avrum, R. & Ben-Hefer, A. (2010). The renaissance of frontal teaching in the presence of the interactive whiteboard, and without it. Retrieved from <http://www.avrumrotem.com/BRPortalStorage/a/25/33/77-INVANEIcVn.pdf>

- Besharah, S. & Besharah N. (2007). Organizational climate and satisfaction among religious traditional teachers and among secular teachers. *Jamaa: Research Studies in Islam, Education, Literature and Sciences*, 11, 350-363. Al-Qasemi Academic College of Education. Retrieved from <http://www.qsm.ac.il/mrakez/asdarat/jamiea/11/heb--3--saaed%20besharah.pdf>
- Cohen, D. (2007). Music in different cultures: shared and divergent features In *Music in time: multi-style and multi-culturalism in music and in dance*, 9-27. Jerusalem: Jerusalem Academy of Music and Dance..
- Furmanski, N. (1997, may). The Sotelo affair: actual falsehood between academic realism and current research In Bilu, Y. (Ed.), *Sixteenth Conference for the Study of Folklore in Israel*. Tel Aviv University.
- Klein, J. (2001). Attention, scholastic achievement and timing of lessons. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(3), 301-309.
- Lichtensztajn, D. (2007). The 'live' concert, a transient episode or a continuous educational event in a multi-culturally divided society? Proceedings from the 2006 ISME Seminar of the Commission for Community Music Activity: *Creating Partnerships, Making Links, and Promoting Change*, 120-131.
- _____ (2008). "Live music encounters": an integrated vision of leadership, good teaching and facilitation practice. Proceedings from the 2008 ISME Seminar of the Commission for Community Music Activity: *Projects, Perspectives, and Conversations*, 202-216.

Lipovetsky, G. (1983). *L'ère du vide: Essais sur l'individualisme contemporain*. Paris: (Spanish translation: Joan Vinyoli and Michèle Pédanx).

_____ (1992). *Le crépuscule du devoir: L'éthique indolore des nouveaux temps démocratiques*. Paris (Spanish translation: Juana Bignozzi).

Orgad, B. Z. (1986). *The constellation binding knowledge and skills with feelings and discrimination*. Tel Aviv: Ha-Merkaz ha-Methodi le-Muzika.

Peterson, E. (2002). *The creative dimension of the music listening experience*. (Unpublished doctoral dissertation). Chicago: Northwestern University.

Sagi, R. & Ezer, Ch. (2009). *The "KeyNote" program: study-evaluation report*. Tel Aviv: Levinsky College of Education, Research, Evaluation, and Development Authority.

Shmotkin, D., Keys C. D. & Ryff C. M. (2002). Optimizing well-being: the empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality y Social Psychology*, 82 (6), 1007-1022.

Steiman, Y. & Winograd-Jean, T. (2007). *The "Kadma" program: intercultural encounters with "live" music. Evaluation report*. Tel Aviv: Levinsky College of Education, Research, Evaluation y Development Authority.

El “segundo” Wittgenstein y la estética. Un aporte a la construcción del relato en Educación Musical

Miguel Ángel Aliaga Ibarra
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Cristhian Uribe Valladares
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

*“Mucho de lo que estamos haciendo es una
cuestión de cambio de estilo de pensar”*

Ludwig Wittgenstein

Resumen

En este trabajo se aborda la perspectiva elaborada por Ludwig Wittgenstein en Lecciones y conversaciones sobre estética, psicología y creencia religiosa (2002), con la finalidad de apropiarnos de aquellos elementos metódicos y conceptuales que, sugerimos, contienen una potente actualidad para una reformulación de la Educación Musical. Se lleva adelante un trabajo de lectura que permita una presentación secuencial de su pensamiento estético. Sobre esta base, se espera aprehender un punto ciego al que se enfrenta la Educación Musical si no reflexiona sobre su propio lenguaje.

Palabras clave: Estética, Educación Musical, Wittgenstein, lenguaje musical.

Abstract

In this work is approached the perspective elaborated by Ludwig Wittgenstein in Lecciones y conversaciones sobre estética, psicología y creencia religiosa (2002), with the purpose of adapting to us of those methodical and conceptual elements that, we suggested, contain the

powerful present time for a reformulation of the Musical Education. A work of reading takes ahead that allows a sequential presentation of its aesthetic thought. On this base, it is hoped to apprehend a blind point which the Musical Education faces if it does not reflect on its own language.

Keywords: Aesthetic, Musical Education, Wittgenstein, Musical Language.

Introducción

Con la expresión del epígrafe se cierra la tercera parte de las lecciones sobre estética de Ludwig Wittgenstein. Si se considera también el párrafo 40,

Todo lo que estamos haciendo es cambiar el estilo de pensar y todo lo que yo estoy haciendo es cambiar el estilo de pensar y persuadir a la gente para que cambie su estilo de pensar. (Wittgenstein, 2002:98),

encontramos lo que, a nuestro juicio, es el programa de trabajo del autorⁱ en este ámbito de ideas.

La mera lectura de estos textos, no es un asunto fácil ya que el texto que comentamos contiene: a) las opiniones del propio Wittgenstein sobre el tema de la estética; b) numerosos ejemplos tomados de distinta procedencia temática con que intenta graficar su posición; c) interpolación de otros temas derivados o asociados; d) pregunta de los estudiantes; e) desarrollo no secuencial de la discusión, como consecuencia de su carácter coloquial. Además, se añade la dificultad de que nada de lo que contiene el libro que revisamos ha sido escrito por Wittgenstein mismo, sino que son notas de los estudiantes que él ni vio ni revisóⁱⁱ. Todo ello hace que se tienda a perder el hilo conductor de un discurso, de suyo difícil, lo que atenta contra su cabal comprensión y contribuye al halo de impenetrabilidad de su filosofía, como bien apunta Isidoro Reguera en la introducción del texto que comentamos.

Es por eso que los objetivos de este artículo son, por una parte, recuperar su programa de

trabajo y presentarlo en una forma que permita apreciarlo mejor. Por otra, una vez alcanzado el objetivo anterior, examinar su presunta utilidadⁱⁱⁱ al proyecto de investigación al que estamos abocados^{iv}. Una hipótesis de trabajo que levantamos para esa investigación sostiene (la intuición) que parte de la respuesta que buscamos es posible reconocerla en textos ajenos al ámbito de la Educación Musical, sean ellos escritos filosóficos, sociológicos, epistemológicos o de otros dominios de conocimiento. La práctica cotidiana de la enseñanza de la música deja poco espacio para la consideración del lenguaje con que enfrentamos la disciplina. En este sentido, este autor representa un llamado a una reflexión que, más allá de los aspectos metodológicos e instrumentales de la disciplina, nos haga tomar consciencia de la centralidad del lenguaje estético.

Al abordar el primer objetivo expondremos el programa de trabajo aludido para luego interpretar y explicar el sentido del mismo. Lo haremos a partir de las ideas del mismo autor; complementando, cuando sea necesario, con referencias al resto de su obra de este período. Dos preguntas iniciales para dar rumbo a nuestra búsqueda: ¿por qué lo que se busca es cambiar el estilo de pensar?, ¿cómo debe ser entendida esta expresión?

El texto está dividido en cuatro secciones, más una correspondiente a un curso sobre “la descripción”, cada una con numeración propia. No resulta fácil asociar temáticas a cada una de las secciones. El tratamiento de los temas es consistente con el estilo coloquial propio de las conversaciones que los originan. No obstante, y sólo como un mapeo inicial, digamos que en la primera sección se encuentra el cuestionamiento de la importancia que se suele asignar a adjetivos estéticos; en contraste, propone entenderlos como meros actos interjectivos dentro de determinado, como dice el autor, juego de lenguaje. Aborda también el aprendizaje de reglas y su evaluación (una cultura completa), proponiendo el tema del “buen juicio” dentro de tal juego.

En la segunda sección, examina el presunto carácter de ciencia que algunos atribuyen a la estética, del gusto y las relaciones causales propias de ciencias como la psicología.

En la tercera sección, trata de las explicaciones estéticas como distintas de las explicaciones psicológicas y científicas, reconociendo la importancia que la motivación y la

persuasión tienen en los asuntos estéticos.

En la cuarta sección, examina la complejidad de las perplejidades estéticas para terminar asentando la importancia capital de la obra de arte.

De cualquiera manera, en adecuación a su programa de trabajo, hay que entender el tratamiento como un prolongado análisis lingüístico que apunta al uso de las palabras o expresiones, en contraste con la motivación de la época del *Tractatus* (1987) en que la preocupación era por el significado de ellas.

Nuestra estrategia de acción consistirá en: una lectura detallada del texto, sintetizando lo que entendemos es la (o las) idea central de cada sección; recurrencia a otros escritos del autor en caso de necesitarse profundización. Finalmente, intentaremos una conclusión general sobre el aporte que pudiese significar para nuestra investigación. La numeración entre paréntesis a continuación de citas textuales se refiere al número de párrafo dentro de cada sección del texto que disponemos.

Primera sección

El punto de entrada es la clara consciencia de Wittgenstein de la complejidad del tema del lenguaje, y así, de la estética, complejidad sobre la que insiste en varios lugares, y que tiene que ver con el uso de las palabras, las ocasiones en las que se dicen, con la situación enormemente complicada en la que la expresión estética tiene lugar, con la multitud de concepciones equivocadas (Wittgenstein, 2002:64). En consecuencia, de acuerdo al autor "... las palabras que llamamos expresiones de juicios estéticos desempeñan un papel muy complicado, pero muy definido, en lo que llamamos la cultura de una época" (Wittgenstein, 2002:93); dicho de otra forma, para aclararse respecto a expresiones estéticas hay que describir modos de vida (Wittgenstein, 2002:96).

En la cuarta sección del texto citado, se añade en nota a pie de página la idea de que el

asombro acerca de los efectos que las artes tienen sobre nosotros, no son perplejidades acerca de las causas de esas cosas. No pocas veces se refiere metafóricamente a problemas como que el lenguaje nos gasta bromas cada vez completamente nuevas (Wittgenstein, 2002:99-101).

¿Cómo expresa o muestra esta complejidad? Veámoslo con detención. Asentando Wittgenstein que el tratamiento del tema de la estética se ha malentendido al usar palabras como bello, un adjetivo, llama a revalorizar el uso que se hace de las palabras dentro de determinados juegos de lenguaje. No es la forma de las palabras sino su uso, el juego en que aparece, lo que es relevante y que lo lleva a aseverar que:

si tuviera que decir cuál es el error principal cometido por los filósofos de la presente generación,..., diría que cuando consideran el lenguaje lo que consideran son formas de palabras y no el uso que se hace de esas formas de palabras (Wittgenstein, 2002:64).

Sugiere que cuando se discute sobre palabras es útil preguntarse cómo han sido enseñadas y aprendidas. Cómo se ha aprendido, por ejemplo, ¿yo soñé tal y tal cosa?, se pregunta. Una cuidadosa consideración llevará a concluir que no lo hemos aprendido mostrándonos un sueño. Igualmente, se encontrará que el aprendizaje de palabras asociadas a la estética (bello, hermoso, bueno, etc.), opera más o menos como si se tratara de interjecciones, es decir, exagerando los gestos, expresiones faciales o tonos de voz, como expresiones de asentimiento (Wittgenstein, 2002:67)^V. Señala que,

La palabra se enseña como sustituto de una expresión facial o de un gesto. ¿Qué hace de la palabra una interjección de asentimiento? El juego en que aparece, no la forma de las palabras”. “No partimos de palabras determinadas, sino de ocasiones y actividades determinadas”. “¿Importaría algo si en lugar de decir “Esto es bonito” dijera sólo “¡Ah!” y sonriera, o simplemente me frotara el estómago? (Wittgenstein, 2002:65).

Es decir, en los juicios estéticos los adjetivos apenas desempeñan algún papel, concluye.

En el ámbito de este juego de lenguaje (el estético) no surgen en absoluto problemas respecto a cuál es el significado de esas palabras o cuál es el objeto que realmente designan (Wittgenstein, 1976:27)^{vi}, qué es la cosa que en realidad es: buena. En esta última consideración queda expresada la diferencia de entre significado y uso de las palabras.

Recapitulando, el primer paso en lo que denominamos su programa de trabajo, apunta a desestimar rol que cumplen los adjetivos estéticos, que bien pudieran ser sustituidos por interjecciones, gestos, expresiones faciales o tonos de voz, en este juego de lenguaje. Llamando así la atención sobre la ocasión y uso de dichas palabras.

A continuación, se adentra en otro tema: el aprendizaje de reglas. Recurriendo a dichos de una persona que supiera lo que es, por ejemplo, un buen traje, lleva a la conclusión que: palabras de aprobación no desempeñarían ningún papel ante la satisfacción cuando el traje sienta bien. La aprobación respecto al traje del ejemplo, se mostraría, como dice Wittgenstein, “sobre todo poniéndomelo a menudo, gustándome enseñarlo, etc.”; en buenas cuentas, usándolo. Asimismo, el sastre ha aprendido sobre las cuestiones de su oficio, las que se traducen, a su vez, en prácticas de uso y reglas del oficio. Si no se ha aprendido esas reglas, no se es capaz de hacer un juicio estético cada vez más refinado. “El aprendizaje de reglas cambia de hecho el juicio.” (Wittgenstein, 2002:68).

Desplegando más todavía, el aprendizaje de reglas lleva en forma bastante directa a la cuestión de evaluar. “Podrían considerar las reglas establecidas,..., como una expresión de lo que quiere cierta gente”.

Remitiéndose a la música, sostiene que las reglas de armonía expresan el modo en que la gente quiso que se siguieran los acordes: sus deseos cristalizaron en esas reglas. Manejarse dentro del dominio de reglas, a su vez, supone la posesión de buen juicio, entendiendo por ello la distinción entre “... alguien que sabe de lo que está hablando y alguien que no lo sabe” (Wittgenstein, 2002:69). Al respecto sugiere:

Supongamos alguien que admira y a quien le gusta lo que se admite como

bueno, pero que no puede recordar las melodías más simples, que no se da cuenta cuándo entra el bajo, etc. Decimos que no ha visto lo que hay en la obra. No usamos la expresión “Fulano tienen talento para la música” refiriéndonos a alguien que dice “¡Ah!” cuando se toca una pieza de música, del mismo modo que tampoco decimos que tenga talento para la música un perro que mueva su cola cuando se toca música (Wittgenstein, 2002:69).

El aprendizaje de reglas, entonces, es la manifestación de lo que se quiere, y lo que se quiere es expresión de qué se sabe, de qué se habla, y esto es, a su vez, la muestra de buen juicio. Evaluar, entonces, es saber elegir, saber seleccionar. A un evaluador,

... no lo muestran las interjecciones que usa, sino su modo de elegir, seleccionar, etc., algo así sucede en la música: ¿Es esto armónico? No. El bajo no suena suficientemente fuerte, aquí me gustaría algo diferente...” Esto es lo que llamamos una evaluación. (Wittgenstein, 2002:70).

Este manifestar, expresar y mostrar que constituyen una evaluación lleva al tema de describir en qué consiste una evaluación. Para hacerlo, tendríamos que referirnos a todo el entorno, la cultura de una época, el juego entero, con la dificultad que ello significa.

Las palabras que llamamos expresiones de juicios estéticos desempeñan un papel muy complicado, pero muy definido, en lo que llamamos la cultura de una época. Para describir su uso o para describir lo que ustedes entienden por gusto cultivado tienen que describir una cultura. ... En épocas diferentes se juegan juegos completamente diferentes. (Wittgenstein, 2002:25).

A un juego de lenguaje pertenece una cultura entera, sostiene Wittgenstein, ejemplificando con una descripción de la cultura musical de su entorno vienés. Éste es un ejemplo de tradición musical, dentro de la cual se da lo que denomina un gusto cultivado, que es diferente del gusto cultivado en otro período, el siglo XV, por ejemplo. Entonces, se puede llamar

evaluación a cosas muy diferentes.

Finalmente, el autor concluye esta primera parte sintetizando lo tratado señalando:

Para aclararse respecto a expresiones estéticas hay que describir modos de vida. Pensamos que tenemos que hablar de juicios estéticos como “Esto es bello”, pero descubrimos que cuando tenemos que hablar de juicios estéticos no encontramos esas palabras para nada, sino una palabra usada como un gesto acompañando a una actividad complicada (Wittgenstein, 2002:75).

Observando retrospectivamente la trama de esta primera sección, esquematizaremos lo que pensamos es su secuencia:

- 1.- Reconoce complejidad del tema de los juicios estéticos.
- 2.- Desestima el rol de los adjetivos como “bello”, por ejemplo.
- 3.- Les asigna un rol más bien interjetivo.
- 4.- Las palabras se usan dentro de determinados juegos de lenguaje.
- 5.- Participar en dichos juegos consiste en actuar a partir de aprender reglas.
- 6.- Con aprender reglas se consigue un juicio refinado.
- 7.- A su vez, es manifestación de lo que se quiere y de lo que se sabe.
- 8.- Saber elegir, seleccionar, es evaluar en el marco de un juego de lenguaje.

Segunda sección

En esta sección introduce y cuestiona el carácter de ciencia que algunos atribuyen a la estética, como una ciencia que dice qué es bello, estimándola una idea ridícula. Ejemplifica aquí recurriendo a dos ámbitos en que se suele usar expresiones que tienen que ver con el deleite, las asociadas a cuando se gusta una comida agradable, por ejemplo, y las expresiones referidas al arte. Pero, “... ustedes usan la misma palabras en dos ocasiones. Hay alguna conexión entre esos deleites” (Wittgenstein, 2002:76), sostiene, retomando y contraponiendo las ideas de interjección y uso de la sección anterior.

¿Qué son expresiones de gusto por algo? ¿Son sólo lo que decimos o las interjecciones que usamos o las caras que ponemos? Obviamente no. A menudo son la frecuencia con la que leo algo o la frecuencia con la que me pongo un traje. Quizá ni siquiera diga: “Es bonito”, sino que me lo ponga a menudo, sin más, y lo mire (Wittgenstein, 2002:77).

Lo que agrada no es necesariamente mostrado por una expresión de agrado. ¿A qué se puede llamar, entonces, una reacción estética, por ejemplo, de descontento, disgusto, desagrado? ¿Es una expresión de desagrado más la causa del desagrado? ¿Diríamos que conozco la causa de mi desagrado?, se pregunta, finalmente, buscando asentar la idea de causa y ejemplificando, de varias maneras, sobre su uso incorrecto ante cuestiones estéticas.

En estos casos la palabra “causa” apenas se usa. Ustedes usan “¿por qué?” y “porque” pero no “causa”. Decir “conozco la causa” me trae a la mente el caso de la estadística o el rastro de un mecanismo”. “Hay un “¿Por qué?” del desagrado estético pero no una “causa” de él (Wittgenstein, 2002:79-80).

Cuando se habla de causa, lo que viene a la cabeza es la huella de un mecanismo, y precisa que se puede considerar un mecanismo como una serie de fenómenos causales concomitantes, de necesidad lógica, de búsqueda de un supermecanismo. Rastrear un mecanismo, “... es un modo de encontrar la causa” (Wittgenstein, 2002:83).

La pertinencia de esta idea surge a propósito de que, en el sentido común, se piensa que la estética es una rama de la psicología, cuestión que el autor desestima:

La idea es que, una vez que estemos más avanzados,..., todos los misterios del arte se entenderán mediante experimentos psicológicos. Por muy estúpida que sea la idea, es ésta más o menos (Wittgenstein, 2002:83).

Termina sosteniendo que las explicaciones estéticas no tienen nada que ver con

experimentos psicológicos, no se resuelven mediante la investigación psicológica.

En resumen, haciendo una síntesis de la trama de esta segunda sección, tenemos que:

- 1.- La estética como ciencia es una idea (ridícula) de mucha gente.
- 2.- El deleite (agrado o desagrado) no es causa de una reacción estética.
- 3.- La psicología requiere de explicaciones causales (concomitancias).
- 4.- La explicación estética no es una explicación causal.
- 5.- La estética no es una ciencia.

Tercera sección

En esta sección aborda el tipo de explicación que uno desearía cuando espera una explicación estética. Comienza por cuestionar un símil que puede ser utilizado. Que algo haga click – caer en algo, venir a la cabeza, ocurrírsele a uno una cosa de repente, etc. –, sería como el ruido de un resorte cuando ha sucedido lo correcto. Pero en la explicación estética no hay nada que haga click o que encaje. Lo que sí se puede señalar, es un fenómeno que deja satisfecho.

Supongan que alguien dice: “El tempo de esta canción será correcto cuando pueda escuchar con claridad tal y tal cosa”. He señalado un fenómeno que, si se produce, me dejará satisfecho (Wittgenstein, 2002:86).

A continuación, examinando a qué llamaría una explicación o juicio estético, vuelve a retomar la idea de si la psicología experimental podrá explicar algún día los juicios estéticos. Sin embargo, desestima tal idea porque no encuentra “que haya conexión alguna entre lo que hacen los psicólogos y un juicio cualquiera sobre una obra de arte” (Wittgenstein, 2002:87). Más aún, se inclina por la imposibilidad de tal conexión apoyándose en algunos supuestos:

Supongan que averiguáramos que todos nuestros juicios proceden de nuestro cerebro. Descubriríamos entonces tipos particulares de mecanismos en el cerebro, formularíamos leyes generales, etc. Alguien podría mostrar que tal secuencia de notas produce tal tipo particular de

reacción; hace que alguien sonría y diga “¡Oh, que maravilloso! ...”, Supongan que esto sucediera, entonces seríamos capaces de predecir qué es lo que le gustaría o no le gustaría a una persona determinada. Podríamos calcular esas cosas. La cuestión es si éste es el tipo de explicación que nos gustaría tener cuando desconcertados respecto a impresiones estéticas; ... ¿Por qué estos compases me causan esta impresión peculiar?”. Evidentemente que no es esto, por ejemplo un cálculo, un cómputo de reacciones, etc., lo que queremos, aparte de la evidente imposibilidad de tal cosa (Wittgenstein, 2002:87).

¿Cómo conjurar tal desconcierto? Examina otras hipótesis: por medio de determinados tipos de comparaciones, de una articulación de ciertas figuras musicales y comparando su efecto, de su corrección o su rareza. ¿Qué criterio señalaría lo raro, por ejemplo? Uno podría ser la satisfacción; otro, la remisión a un diccionario o preguntar a otra persona. Pero si no se diera tal satisfacción, ésta no sería la explicación, porque lo que se busca no es una explicación causal, una corroboración experimental, estadística: no es lo que se busca en una investigación estética.

Tal parece que la respuesta la encuentra en la diferencia entre causa y motivo: otra manera de asentar la diferencia entre psicología y estética; entre ciencia y arte. Aunque muchas veces una respuesta al motivo de una acción apunta a reconocer un tipo de razón o de razonamiento, ello más bien actúa como justificación y no como información de lo que se ha hecho, no como reconociendo un mecanismo o algo así. Empero, hay explicaciones que son enormemente atractivas – tienen un encanto particular –, tal vez porque tienen misterio, a diferencia de la explicación científica que, en estricto rigor, permite predecir. En el caso de las explicaciones estéticas “... es importante la actitud que manifiestan. Nos proporcionan una imagen con un atractivo especial para nosotros” (Wittgenstein, 2002:94). En este sentido, la explicación estética no es un asunto de descubrimiento sino de persuasión. “... si alguien dice: “No hay diferencia”, y yo digo: “Hay una diferencia”, estoy persuadiendo” (Wittgenstein, 2002:96).

Así cerramos el círculo reconociendo su programa de trabajo. Volviendo a citar:

Todo lo que estamos haciendo es cambiar el estilo de pensar y todo lo que yo estoy haciendo es cambiar el estilo de pensar y persuadir a la gente para que cambie su estilo de pensar. (Wittgenstein, 2002:98),

Resumiendo la trama, tal como hemos hecho en las secciones anteriores:

- 1.- La explicación estética no es algo parecido a un hacer click.
- 2.- La explicación estética no es por causas sino por motivos.
- 3.- Las respuestas al motivo de una acción son más bien justificaciones.
- 4.- Muestran una actitud.
- 5.- Actúan por persuasión.

Cuarta sección

En esta sección^{vii}, bastante crítica por lo demás, aborda la idea de perplejidades estéticas, estableciendo una distinción entre: a) perplejidades acerca de los efectos que las artes tienen sobre nosotros; y, b) sobre perplejidades que no funcionan como causas de esas cosas. Desecha la idea de la psicología como una mecánica del alma, ya que "... hablar de una mecánica del alma es un tanto ridículo"(Wittgenstein, 2002:99). Aunque se pudiera soñar con predecir las reacciones ante las obras de arte, no por ello se habrá resuelto qué es lo que se siente como una perplejidad estética.

Lo que necesitamos para resolver perplejidades estética son determinadas comparaciones, agrupamientos de casos determinados (Wittgenstein, 2002:99).

Más que hablar del efecto de una obra de arte, sentimientos, imágenes, etc., pone el acento en la obra. De la misma manera a como habría que hacerlo al pensar en las palabras, ya que: estima un error pensar que el significado o el pensamiento es algo que sólo acompaña a la palabra, y que la palabra no importa. Más precisamente, sostiene que "el sentido de una proposición es muy similar al asunto de una "valoración estética" (Wittgenstein, 2002:99).

El pensar (o las imágenes) no es algo que acompaña a las palabras habladas o escritas... El sentido - el pensamiento “Está lloviendo”- no son las palabras con el acompañamiento de algún tipo de imágenes (Wittgenstein, 2002:99-100).

La expresión de un rostro, por ejemplo, no es un efecto del rostro, ni sobre mí ni sobre nadie, concluye.

Si otra cosa diferente produjera el mismo efecto no podrían decir que tuviera la expresión que hay en ese rostro... Les enseño una pintura y se ponen tristes. Ése es el efecto de ese rostro (Wittgenstein, 2002:101).

En esto, el autor ve el punto clave del behaviorismo. “ No es que niegue los sentimientos. Pero dice que nuestra descripción de la conducta es nuestra descripción de los sentimientos.” (Wittgenstein, 2002:104).

Si se trata de describir la experiencia de alguien que observa a un auditorio ante un actor, por ejemplo, evidentemente ésta sería la experiencia de quien observa tanto la actuación como las emociones que se desencadenan. Sin embargo, se suele describir la emoción, obviando lo que se ha visto.

Se piensa en la descripción de la experiencia, no como descripción de la acción, sino como descripción... de sensaciones orgánicas (Wittgenstein, 2002:105).

Si se habla de descripción de una actitud, digamos a qué se llama descripción de una actitud, y entonces se verá que la actitud importa, porque algunos cambios modifican la actitud, termina por concluir. Lo mismo cuenta para las asociaciones,

podríamos tener todas estas asociaciones con un cuadro diferente, pero..., aún deseáramos ver este cuadro. Esto quiere decir que la impresión más importante es la impresión visual. Sí. Es la imagen que parece importar más. Las asociaciones pueden variar, las actitudes pueden variar, pero

cambien la pintura por poco que sea, y no querrán ya mirarlo nunca más (Wittgenstein, 2002:108).

Sintetizando la trama discursiva de esta sección:

- 1.- Las perplejidades estéticas no tienen que ver con una “mecánica del alma”.
- 2.- La obra es lo que importa y no el significado.
- 3.- Lo importante es la descripción de la experiencia con la obra.
- 4.- Las actitudes o las asociaciones no importan tanto como la obra

En otra Lección, el autor se refiere a la descripción, abordando cuestiones adicionales al tema tratado: la dificultad de describir la impresión que produce una experiencia estética. Más que no poder describirla, sostiene Wittgenstein, la dificultad se debe al hecho de estar intrigado e intentando describir, que al hecho de considerar una impresión estética como “indescriptible”. La expresión de una emoción musical corresponde más bien a un gesto o una determinada sensación cinestésica equivalente a pintar. “Pero eso mostraría que ustedes no pueden en absoluto transmitir mediante palabras la impresión” (Wittgenstein, 2002:111). Así también, descarta que imitar corresponda a una descripción, a la comunicación de una impresión:

“Supongan que la cuestión fuera transmitirles una determinada impresión que me produce una pieza musical. Esto podría depender quizá del hecho de que alguno de ustedes, al tocársela yo, “la captaran”, “la aprehendieran”. ¿En qué consiste aprehender una melodía o un poema?” (Wittgenstein, 2002:112).

Cuando varias personas leen una poesía, es probable que cada uno la lea de un modo un poco diferente, dejando la impresión de que ninguno la ha aprehendido. Al mostrar cómo debe ser leída, a un nuevo intento en que ninguno lee exactamente igual que otro, se permite decir que cada uno está completamente seguro de sí mismo,

Éste es un fenómeno: estar seguro de uno mismo, leerla de un modo

único... En ese caso puede que yo diga que los cuatro la han aprehendido... Sería perfectamente correcto decir que les he comunicado exactamente la experiencia exacta que tuve (Wittgenstein, 2002:113).

Sintetizando lo asentado en esta lección:

- 1.- La dificultad de describir, en el lenguaje, se debe a la perplejidad.
- 2.- La dificultad no se supera desde el lenguaje.
- 3.- La superación (aprehensión) no descansa en la imitación.
- 4.- Antes bien, en la experiencia de captación, aprehensión o expresión de un modo único.

Conclusión

La filosofía de Ludwig Wittgenstein es, a la lectura de cualquiera, un asunto de gran dificultad, no sólo por la materia misma y su forma de exponerla, sino también por lo que algunos estiman “desorden” de los editores al incluir aspectos innecesarios o falta de lo esencial. Todo ello deja un sentimiento de impenetrabilidad a su filosofía. Más aún, cuando parece estar hablando del significado, en realidad puede estar hablando del sentido (para emplear la denominación de Frege); cuando parece referirse a un lenguaje- objeto, está hablando de un metalenguaje. Esta situación la encontramos en el caso de la estética.

La estética de Wittgenstein reproduce lo que es el sello de su filosofía; no es más que análisis lingüístico sobre estética. Isidoro Reguera en la introducción a esta obra señala acertadamente que con este autor hay que distinguir que:

... una cosa es el arte, otra la estética y otra la filosofía: el arte es la obra de arte, la estética es el hablar sobre el arte y la filosofía es el hablar sobre el hablar sobre el arte. (Wittgenstein, 2002:9).

Al hablar no del arte, sino del lenguaje sobre el arte es que da sentido a lo que hemos

denominado su programa de trabajo. Es decir, limpiar de ripios metafísicos (como lo bello, el inconsciente o la verdad, las supuestas imágenes interiores y el lenguaje del hombre), para prepararlo a una vida y a un pensar diferente, como sostiene el epígrafe que encabeza este artículo. Así,

...la estética intentaría describir y explicar el arte; y la filosofía, analizar y criticar ese lenguaje sobre el arte en vistas de su sentido, significado y verdad. (Wittgenstein, 1992b:10).

Se entiende que la estética, definida de esta manera, no tiene que ver con una ciencia de lo bello, con una ciencia que nos adoctrine sobre lo que es o ha de ser bello; o con una ciencia que se preocupe de los fenómenos interiores asociados a la contemplación estética. Por otro lado, entendida como ejercicio de análisis filosófico sobre el lenguaje que hable del arte posibilita alejarse de las imágenes que genera el arte. Tampoco tiene que ver con alguna ciencia que busque causalidad entre una fuerte emoción artística y el fenómeno de la perplejidad que sentimos ante ella.

A efectos de nuestra investigación central, esta visión enseña: 1) una mirada de prudencia, en el sentido de volver a considerar la forma de lenguaje utilizado, las atribuciones que asignamos en nuestro contacto con el arte, especialmente con la Educación Musical tal cual se la entiende en el currículo tradicional, o más general, a la enseñanza de la música; 2) a estimar prudentemente nuestras intenciones de búsqueda; en otras palabras, no buscar ni suponer mecanismos causales asociados a los fenómenos de emoción artística; 3) a focalizar en la obra (captación, aprehensión, expresión) antes que en el significado y forma de las palabras utilizadas en este ámbito; 4) a comprender la educación musical como un lenguaje-objeto orientado a la enseñanza, a similitud de cómo Wittgenstein considera la estética; 5) a erradicar la concepción de que en la experiencia de la música operan, necesariamente, elementos causales antes que motivaciones.

En fin, si estas estimulaciones tienen, o puedan llegar a tener, repercusiones, si se les puede dar un contenido concreto para la Educación Musical o para la enseñanza de la música, se

habrá dada un paso adelante en nuestra intuición inicial, que esperaba encontrar en escritos de pensadores insignes visiones estimulantes para nuestra disciplina. De cualquiera manera, de cara a los actores de la disciplina está la necesidad de reflexión en profundidad acerca de las variables intervinientes, como, por ejemplo, acerca de la búsqueda de verificaciones objetivas y compartidas al estilo de la ciencia, o con adscripciones conscientes o inconscientes a ideologías o cuerpos doctrinarios. Antes bien, se desprende del examen de las ideas de este autor la necesidad de volver a poner atención en el sujeto de la experiencia musical y en la obra, y en un proceso de persuasión o auto-convencimiento que lleve a la comprensión de que las cosas siempre pueden ser vistas de otro modo: ya que una nueva mirada siempre podrá arrojar sutilezas significativas.

Referencias bibliográficas

Wittgenstein, L. (1976). *Cuadernos azul y marrón*. Madrid: Tecnos.

_____ (1987). *Tractatus lógico-philosophicus*, Madrid: Alianza.

_____ (1988). *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Crítica.

_____ (1992a). *Gramática filosófica*. México: UNAM.

_____ (1992b). *Observaciones a La rama dorada de Frazer*. Madrid: Tecnos.

_____ (2000). *Movimientos del pensar*. Madrid: Pre-Textos.

_____ (2002). *Lecciones y conversaciones sobre estética, psicología y creencia religiosa*.
Barcelona: Paidós.

_____ (2004). *Últimas conversaciones*. Salamanca: Sígueme.

ⁱ Se suele distinguir entre la época anterior a 1930 y la época posterior a esa fecha para hablar del “primero” y el “segundo” Wittgenstein, o “Wittgenstein del Tractatus lógico-philosophicus” y “Wittgenstein de las Investigaciones Filosóficas”. El foco de nuestro examen corresponde la segunda etapa del autor.

ⁱⁱ Compilación de notas de estudiantes (Rhees, Smythies, Taylor, Lewy, Redpath, Drury, Ursell). En particular, estas lecciones o conversaciones tuvieron lugar en las habitaciones privadas de Wittgenstein durante el verano de 1938 en Cambridge, y fueron compartidas y transcritas por un grupo pequeño de estudiantes que dialogaron con él.

ⁱⁱⁱ La historia de vida de Wittgenstein, hace esperar no solamente una opinión muy interesante para comprender la temática, sino también esperar una opinión filosófica relevante. ^{iv} Proyecto presentado por Miguel A. Aliaga I. y Cristhián Uribe V. en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) titulado “¿En qué consiste el conocimiento en Educación Musical?” y catalogado como FIBE 04-11.

^v Al leer un poema haciendo gestos y expresiones faciales que se dirían de aprobación, ..., se podría decir: “Oh, sí. Ahora adquiere sentido”. ... los adjetivos estéticos apenas desempeñan papel alguno. ^{vi} En párrafos iniciales de Cuadernos azul y Cuaderno marrón hace notar que “Nos hallamos frente a una de las grandes fuentes de confusión filosófica: un sustantivo nos hace buscar una cosa que le corresponda” (Wittgenstein, 1976, 9).

^{vii} Sobre notas de Rhees.

El patrimonio musical entre la herencia compartida y el reencuentro iberoamericano⁶⁴

Pilar Barrios Manzano
Universidad de Extremadura
pbarrios@unex.es

Resumen

El conocimiento de la historia nos enseña los sabores y sinsabores del encuentro entre culturas. La educación debe transmitir a las nuevas generaciones la necesidad de conocer las confrontaciones negativas humanas, para intentar no repetirlas, y potenciar el conocimiento de las muestras comunes que enseñan valores de comprensión y respeto al otro, convivencia, amistad, compañerismo y solidaridad a través del conocimiento y del afecto humano.

En este sentido y, como línea esencial de investigación del grupo MUSAEXI “Patrimonio musical y educación”, de la Universidad de Extremadura, nos planteamos intensamente y con gran ilusión, el estudio de las tradiciones y manifestaciones musicales que nos han ido uniendo (porque la expresión artística en comunidad siempre une), unas veces por las cercanía geográfica y otras por el acontecer histórico.

Estos trabajos se llevan a cabo entre un grupo interdisciplinar de investigadores, con representantes de musicología, de educación musical y de interpretación de distintos países iberoamericanos, y se están consolidando a través de proyectos que desarrollamos desde hace dos décadas. El último, y que es el que presentamos en la 9ª Conferencia Latinoamericana de Educación Musical, es el avalado por el Plan Nacional de I+D+i, *Música, danza y ritual en el Encuentro Iberoamericano. El patrimonio compartido y su transcendencia en la educación*. Referencia: HAR2011-30164-C03. Coordinado desde la Universidad de Extremadura (I.P.: Pilar Barrios) y con las universidades de Valladolid (I.P.: José Ignacio Palacios) y del País Vasco (I.P.:

⁶⁴ Los compañeros con los que trabajamos en este proyecto en la actualidad desde Extremadura son Ricardo Jiménez, Ángel Domínguez, Juana Gómez y Marta Serrano, además de Victoria Eli, de la Universidad Complutense de Madrid, Susa Herrera, de la Universidad de Vigo, José Filomeno Raimundo (Escuela Superior de Artes Aplicadas. Castelo Branco. Portugal), Guillermo Contreras y Gonzalo Camacho de la Universidad Nacional Autónoma de México, Arlington Pardo de la Universidad del Atlántico de Barranquilla (Colombia), Marita Fornado, de la Universidad de la República de Montevideo (Uruguay), y Chalena Vázquez, de la Universidad Católica de Lima (Perú).

Maravillas Díaz), en colaboración con otras universidades españolas, portuguesas y latinoamericanas.

Palabras clave: Patrimonio musical, educación musical, Encuentro iberoamericano, interculturalidad.

Abstract

Knowledge of history teaches us the flavors and troubles of the encounter between cultures. Education must pass on to future generations the need to understand human negative confrontations, to try not to repeat them, and enhance the knowledge of the common signs that teach values of understanding and respect for others, coexistence, friendship, companionship and solidarity through knowledge and human affection.

In this regard and as essential line MUSAEXI group research "Musical Heritage and Education", University of Extremadura, we ask brightly and with great enthusiasm, the study of the traditions and musical events that have been joined (because the community artistic expression always binds), sometimes by geographic proximity and others by historical events.

These works are carried out among an interdisciplinary group of researchers, representatives of musicology, music education and interpretation of various Latin American countries, and are being consolidated through projects developed over the past two decades. The last, which is presented at the 9th Latin American Conference on Music Education, is supported by the National R + D + i, music, dance and ritual in the Ibero-American. The shared heritage and its importance in education. Reference: HAR2011-30164-C03. Coordinated by the University of Extremadura (Principal researcher: Pilar Barrios) and University of Valladolid (Principal researcher: José Ignacio Palacios) and the University of Pais Vasco (Principal researcher: Maravillas Díaz), in collaboration with other universities spanish, portuguese and Latin-American.

Keywords: musical heritage, music education, Iberoamerican meeting, interculturaly.

1. Introducción. El Encuentro Musical Iberoamericano, un proyecto para la convivencia

Este proyecto que presentamos en el resumen se inscribe en los principios de la UNESCO, basado en la importancia de la investigación del multiculturalismo en el 7º Programa Marco de la Unión Europea.

En esta línea se desarrollan los fines de la UNESCO, así como la Carta Cultural Iberoamericana, que se elaboró a partir de la XVI Cumbre Iberoamericana (Montevideo, 2006), y se refuerza de nuevo en el I y II Planes para la Alianza de Civilizaciones (2008-2014) con « la tarea de impulsar el desarrollo de proyectos y actuaciones destinados a favorecer el conocimiento mutuo y el respeto a la diversidad cultural, a promover el entendimiento y la transmisión de valores cívicos y de una cultura de paz ».

Es además necesario transmitir los elementos del patrimonio cultural que son compartidos por los países iberoamericanos y en contra de todo tipo de prejuicios xenófobos, nacionalistas o chauvinistas, en favor de la construcción de valores de convivencia, consenso y universalidad.

Buena parte de la investigación del patrimonio musical español y europeo está sesgada por haber obviado la influencia y la evolución de géneros, estilos y variantes en los países iberoamericanos y mediterráneos. Todo ello influye en las personas que reciben la información, los profesores, los maestros y, con ellos, sus alumnos.

Es necesaria la deconstrucción de estos cánones a través de estudios comparativos, y, en este sentido, realizar un verdadero esfuerzo de integración de equipos internacionales multilaterales conformados por investigadores de la mayor parte de los países de Iberoamérica. El patrimonio musical de nuestros países es, a la fuerza, patrimonio musical compartido y más que en ningún otro campo, en el análisis del patrimonio musical, la máxima debería ser « investiga lo local pero a partir de un conocimiento y un pensamiento global »

Estamos convencidos de que para potenciar estos valores hay que hacerlo a través de la educación y en la expresión artística. A través de herramientas y contenidos para la educación entenderemos el intercambio y sincretismo entre las comunidades, producidos a partir del encuentro de culturas. Esto se va a fomentar a través del estudio y la práctica de la música, la danza y el ritual, para encontrar una parte importante del patrimonio común que nos une y transmitirlo en la educación formal, no formal e informal

Teniendo en mente este criterio se elaborará toda una serie de material didáctico, para transmitir todo este acervo mediante una metodología de trabajo que trascienda claramente en la formación de educadores y en los educandos

2. Los rituales compartidos

Se ha considerado como característica esencial del ritual la relación o interconexión que se produce entre los poderes instituidos o reconocidos socialmente (político, económico, eclesiástico...) el grupo que se responsabiliza de las actividades que conlleva y el pueblo en general. En la fiesta y el ritual que la acompaña son los momentos en que el pueblo se reúne en un acto común en el que la música desempeña una importante labor de conexión social. Ya sea como meros espectadores o como integrantes de los distintos momentos la intervención musical y dancística une al pueblo.

Por su carácter social, el ritual festivo es parte esencial para los individuos del contexto en el que se realiza y se mantiene cuando se da la aceptación y participación del colectivo que organiza y del que lo integra como participante. Para unos y otros el ritual supone una fuerte carga simbólica, siendo el medio de reproducción del sentimiento de pertenencia a la comunidad que lo celebra.



Pastorela de Palomero (Extremadura. España). Pastores y ermitaños. Michoacán. México

Con el encuentro de los países iberoamericanos encontramos muchos rituales que se repiten en los distintos países. Así encontramos recursos muy útiles para comprender que compartimos elementos comunes que nos unen, unos generados por la propia condición natural en los ciclos del año; otros por la condición humana siguiendo el ciclo de la vida.

En el estudio y preparación del material se van haciendo pequeñas descripciones de los rituales festivos, de su significado y simbología, así como de los mitos y leyendas con el fin de integrarlos en los estudios humanísticos educativos. Es en estos momentos, y en el establecimiento de otras estructuras, según las creencias donde podemos encontrar muchos puntos comunes para estudiarlos y transmitirlos en la educación.

3. Canciones, bailes y danzas

En el espacio iberoamericano hay una serie de canciones populares, bailes y danzas que muestran un clarísimo intercambio y sincretismo en el que se muestran elementos europeos, africanos y americanos.

Por poner algunos ejemplos sírvannos canciones infantiles, alboradas, villancicos, romances, danzas de negritos, pastorelas, de carnaval, bailes de bomba, fandangos...

Un ejemplo muy claro como música de tradición oral es el romance de la Catalina, que ya nos lo envió Marita Fornaro, recogido de una anciana informante en Uruguay. El mismo romance nos lo han reconocido otras compañeras educadoras asistentes a la Conferencia que nos ocupa. La tonada de la Guadalupana mexicana, coincide con la del romance español dedicado al milagro de “San Antonio y los pajaritos” y así un amplísimo repertorio que siguen siendo muestras vivas del encuentro cultural. Este repertorio es muy importante y útil para aplicar en los distintos niveles educativos.

Si además abundamos en lo que se refiere a música popular del siglo XX, a través de las canciones populares y de autor, y los bailes de ida y vuelta podemos encontrar un riquísimo repertorio común. Las orquestas que proliferaron por las fiestas de los pueblos fueron difundiendo todo tipo de canciones, músicas y bailes, hoy llamados de salón, como la cumbia, la petenera, el chachachá, la copla, el fado, el fandango, la sevillana, por citar sólo algunos. Un ejemplo que nos hemos encontrado, con motivo de este viaje, en agosto de 2013, en el Colegio “Portugal” de Punta Arenas en la Patagonia Chilena, es la canción popular “Yo vendo unos ojos negros”, que nos cantó la maestra de música con un grupo de alumnos de 10 y 11 años, como muestra de la canción chilena. Se dio un gran asombro al comprobar que las dos profesoras españolas, Susa Herrera y Pilar Barrios, las cantábamos con ellos. Al explicar que se encuentran también en el repertorio popular, que se canta cuando se reúnen un grupo de amigos con guitarras en España, fue un momento en el que las distancias se disiparon al comprender esos puntos mágicos de confluencia.

La danza que acompaña al ritual tiene un carácter cíclico y se repite siempre en las mismas circunstancias, incluso bajo condiciones personales o sociales adversas, ya sea en fechas determinadas dentro del calendario, natural, litúrgico o agrícola-ganadero, o bien cuando se produce el fenómeno para el que han sido concebidas: ritos de paso, fines preventivos, propiciatorios o curativos, entre otros.



Danzas de Lousa (Portugal)

Danzas Veracruz (México)

Danzas de Fregenal de la Sierra.
Extremadura. España

Las danzas de negritos son las que más muestran la continuidad de aquellas iniciales cofradías de esclavos africanos. La primera de ellas fue la de los Ángeles de Sevilla, fundada, entre 1394 y 1400, por el arzobispo de Sevilla, Don Gonzalo de Mena y Roelas. En Montehermoso (Cáceres) se conserva la cofradía de *Los negritos de San Blas*. Quizá sea una de las manifestaciones más repetidas en los distintos países iberoamericanos:



Bailanegritos. Trujillo. Perú. S. XVIII

Negritos de San Blas. Montehermoso
Cáceres. España



Sones de negros. Barranquilla Colombia

4. Instrumentos

Las canciones y las danzas tienen su referente y complemento en los instrumentos. Analizamos las reseñas documentales y las fuentes de la iconografía, así como los instrumentos conservados a ambos lados del Atlántico. El estudio organológico nos muestra cómo a partir de la llegada de los españoles y africanos a América, se mezclan una serie de instrumentos que denotan ascendencia africana y europea y que inmediatamente se unen a los instrumentos allí presentes.

Con la llegada de los europeos, los procesos de sustitución de materiales y técnicas empleados en la manufactura de los instrumentos musicales sufrieron y han seguido sufriendo cambios circulares, es decir que después de surgir de cosas de la naturaleza y ser reinterpretado con otros materiales y técnicas constructivas existen casos en que son reinterpretados nuevamente con materiales de la naturaleza; instrumentos de viento, que habiendo tenido su origen en tallos huecos vegetales, fueron después tallados y torneados en madera, y cuando se llevaron a la Nueva España, volverían aquí a ser contruidos con tallos vegetales como el carrizo y el *saúco*. Un mismo tipo de instrumento musical, de acuerdo a los materiales con que se elaboró, en muchas ocasiones cohabita con variantes.

En la aplicación didáctica partimos de las primitivas culturas aborígenes de ambos lados y de sus puntos comunes, como son las caracolas marinas, las campanitas, etc.



Campana de barro. Primitivas culturas de Huatusco. Estado de Guerrero. México. Colección Guillermo Contreras



Reproducción Tintinabulum romano. Extremadura. España. Colección Pilar Barrios.



Arpa Egipcia. Museo de El Cairo. Estudio Rafael Pérez Arroyo. Universidad Rey Juan Carlos



Ángel Músico. Escuela de Juan de Flandes. Monasterio de Guadalupe



Arpa Tenek. México. Colección Guillermo Contreras. En la actualidad en Casa-Museo Guayasamín



Panel elaborado por Ángel Domínguez con tamborileros de distintos países iberoamericanos



Turutas y dulzainas, descendientes de las chirimías antiguas españolas.

Colección Manuel García Matos. Museo Pedrilla-Guayasamín. Cáceres.

Panel elaborado por Guillermo Contreras con las chirimías que se conservan en México.

5. Conclusión

Las muestras presentadas son muy esclarecedoras para comprobar que tenemos un importante camino por delante para trabajar en grupo, entre musicólogos, intérpretes y educadores y para transmitir en los centros educativos a las nuevas generaciones.

Referencias bibliográficas

- A.A. V.V. (1997-2000). *Diccionario de la música española y latinoamericana*, vol 10. E Casares (coord). Madrid: Sociedad General de Autores de España.
- A.A.V.V. (2001). *Danzas rituales en los países iberoamericanos*. Barrios, P. & Serrano, M (coord.). Mérida: Consejería de Educación y Cultura. Recuperado de http://descargas.nuestramusica.es/libro_danzas.pdf
- Aranzadi, I. de. (2009). *Instrumentos de las etnias de Guinea Ecuatorial*. Madrid: Aecid. Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación.
- Barrios, P. (2009). *Danza y ritual en Extremadura*. Ciudad Real: CIOFF-INAEM. Recuperado de http://descargas.nuestramusica.es/danzas_rituales_extremadura.pdf
- Contreras, G. (1988). *Atlas cultural de México. Música*. México D.F.: SEP-INAH-PLANETA.
- Contreras, G. & Barrios, P. (2011). *Muestra iberoamericana. Los primeros instrumentos de la exposición. El patrimonio compartido*. Cáceres: Diputación Provincial. Recuperado de http://descargas.nuestramusica.es/catalogo_instrumentos.pdf
- Fornaro, M. & Olarte, M. (1998). *Entre rondas y juegos: análisis comparativo del repertorio infantil tradicional de Castilla-León y Uruguay*. Uruguay: Universidad de la República.

Hernández, E. (2011) *Cultura y Folclor Afropalanqueros*. Barranquilla: Alcaldía.

Vázquez, Ch. (2008). *Historia de la música en el Perú. Fascículo para Educación por el Arte*.

Lima: Ministerio de Educación del Perú. Recuperado de
http://chalenavasquez.com/pdf/historiamusica_ministerio.pdf

El sujeto promedio: la experiencia estética medida por el CRDI. Un análisis estadístico detallado.⁶⁵

M. Gabriela Galante
DAMus, IUNA
mgalante@hotmail.com

J. Ramiro Limongi
DAMus, IUNA
ramiro_limongi@yahoo.com

Resumen

El presente trabajo es una reflexión acerca del verdadero significado de los datos recolectados en una experiencia de medición de la respuesta estética ante un estímulo musical realizada previamente. Al considerar una muestra pequeña, la detección de características relevantes que no se relacionan con los resultados típicos de manera necesaria o directa renueva el debate entre posturas estéticas universalistas y relativistas y, en última instancia, propone múltiples enfoques válidos en el análisis tendiente a la construcción de conocimientos de naturaleza diversa. Asimismo, evalúa la propiedad en el uso de herramientas estadísticas explicitando el carácter abstracto, y por ende ficticio, aunque eventualmente útil, de la figura de un sujeto promedio.

Palabras clave: experiencia estética, universalismo, relativismo, estadística descriptiva.

Abstract

This paper presents a reflection on the true meaning of data collected for a previously performed experience on measurement of aesthetic response. While considering a small sample, detection of relevant features not necessarily or directly related to typical results renews the debate between Universalist and relativist aesthetic positions and, ultimately, proposes consideration of several

⁶⁵ Se utiliza para el presente análisis parte de la data recogida en la investigación realizada por los autores junto al Mg. Dionisio Castro y cuyo informe ha sido publicado y puede ser consultado de acuerdo con los datos consignados en la sección Referencias bibliográficas.

valid approaches to analysis aimed at building knowledge of various kinds. It also assesses proper use of statistical tools explaining the abstract, and therefore fictional, although eventually useful, figure of an average subject.

Keywords: aesthetic experience, universalism, relativism, descriptive statistics.

Introducción

La respuesta estética es uno de los rasgos más universales del ser humano. Ha sido observada en todas las culturas y hasta se le ha atribuido valor de supervivencia (Conrad 2010). Sin embargo, saber si nuestra sensibilidad está determinada por el historial evolutivo de la especie o si estamos culturizados para sentir de cierto modo parece ser cuestión inagotable de debate (Walsh 1988).

Aristóteles (2003, 2004) sostiene que los impulsos que dan lugar a la creación artística (y tecnológica), así como el interés y el disfrute experimentados ante la misma surgen de una naturaleza humana común y, en el siglo XVIII, Hutcheson, Hume y Kant, entre otros, adoptan también una posición naturalista en sus teorías sobre el gusto. El filósofo alemán llega a *“definir incluso el gusto por la facultad de juzgar acerca de lo que hace universalmente comunicable, sin la mediación de un concepto, el sentimiento que nos procura una representación dada”* (Kant 1995 §40) y, en 1897, Tolstoi (1960) propone que es precisamente la capacidad comunicativa del arte la esencia universal que une a todos los seres humanos.

En todos estos casos se presupone la existencia de rasgos fundamentales presentes de manera relativamente uniforme en todas las culturas. Pero el punto de vista desde el cual se aborda esta problemática ha ido cambiando a lo largo del tiempo y, por ejemplo, el mundo académico humanístico después de la Segunda Guerra Mundial *“ha tendido a enfatizar el contexto cultural de toda actividad humana [...] el relativismo se ha convertido en la ortodoxia dominante: se consideró que los valores estéticos solo eran reales en relación con su contexto histórico y cultural local”* (Dutton 2001:212, trad. Limongi). Se entiende entonces que la respuesta estética depende de la interpretación que cada individuo haga ante el estímulo y que, a

su vez, ésta surge de sus emociones y comparaciones con experiencias previas. Aún la sustancial evidencia experimental que expone un alto grado de consenso panhumano en la evaluación de la belleza no es inequívoca y “*De acuerdo con Forge (1973), la existencia de una estética humana universal es [en definitiva] cuestión de fe sin que ni quienes sostienen ni quienes se oponen a la idea de una respuesta básica o genética a ciertas formas o proporciones sean capaces de probar sus convicciones*” (Sudweeks & Simoff 1999:2, trad. Limongi).

Es así que simultáneamente encontramos los intentos de descripción y teorización sistemática de la experiencia estética en búsqueda de universales que emprenden quienes sostienen un enfoque experimental de la disciplina y la desestimación de quienes impulsan un desarrollo científico de la misma pero consideran imposible cualquier tipo de generalización de resultados de naturaleza absolutamente subjetiva (Castro, Galante & Limongi 2013:20). Esta incertidumbre se acentúa, particularmente en el caso de la música ante la dificultad de obtener datos acerca de la experiencia, junto con ella, que sean cuantificables y que no sufran la distorsión que inevitablemente significa toda verbalización o conceptualización (Sloboda 1991, Meyer 1956).

Mecanismo de medición

En la década de 1980 se concibieron métodos de investigación de respuesta estética de juicio continuo que ofrecieron a los sujetos la posibilidad de reaccionar ante la música mientras que las respuestas eran registradas en tiempo real, evadiendo también el recurso a la verbalización o conceptualización. Este aspecto no es menor teniendo en cuenta que “*las dimensiones de la vida que pueden reunirse en una experiencia existencial musical, evaden ampliamente el lenguaje*” (Øivind Varkøy 2009:43, trad. Galante).

Uno de estos dispositivos, desarrollado en el Centro para la Investigación Musical de la Universidad del Estado de Florida, es un dial manipulado fácilmente por los sujetos de la investigación y conectado a una computadora que recoge información transformada a formato numérico por medio de un software específico a partir del cual pueden confeccionarse

representaciones gráficas. Se trata de una herramienta llamada Interfaz Digital de Respuesta Continua (CRDI por su sigla en inglés) que ha sido aplicada a la exploración de variados temas como foco de atención, preferencias musicales, percepción de diferentes parámetros específicos del discurso musical, respuesta estética y, recientemente, distractores auditivos que pueden condicionarla (Madsen, Geringer, Jonson, Southall, Brunkan 2012). Por su intermedio se abordan diversas poblaciones: músicos con distintos intereses y grados de formación, no músicos, personas de diversas edades y/o capacidades.

Antecedentes

El CRDI fue utilizado por Madsen, Brittin y Capperella-Sheldon (1993) para la medición empírica de la respuesta estética de 30 docentes y estudiantes de posgrado avanzados mientras escuchaban un fragmento de *La Bohème* de Puccini, evitando toda definición previa del concepto. Respondiendo posteriormente un cuestionario, todos los sujetos informaron haber tenido al menos una experiencia estética y, si bien se observan diferencias en las representaciones gráficas individuales, se registran coincidencias entre las que se encuentran los puntos máximo y mínimo de emoción. Tras este y otros estudios, la validez concurrente del CRDI ha sido ampliamente analizada encontrando un alto grado de correlación, por ejemplo, con el mecanismo de listas de adjetivos Hevner en relación con el significado de categorías, o con la escala Likert al estudiar tono y entonación. Aquí, un cuestionario adicional sirve como herramienta de triangulación que pone de manifiesto cuestiones implícitas en el registro CRDI. Respecto de la confiabilidad, operaciones como testeo y retesteo, observaciones comparadas con otros sujetos, jueces, observadores e instrumentos aseguran la consistencia de las mediciones (Geringer *et al.* 2004).

En la República Argentina se han realizado varias réplicas de este estudio (de especial relevancia Frega 2000-2001; ver otras citadas en Castro *et al.* 2013), obteniéndose representaciones gráficas de los resultados con perfiles generales de curva semejantes incluso en contextos de marcada interculturalidad. En esta última réplica, llevada a cabo en el marco de una de las líneas de investigación planteadas por el Centro de Pedagogía Musical (CePeM), DAMus, IUNA, manteniendo estímulo y herramienta de medición, se optó por un contexto naturalista,

dentro de las clases regulares de la asignatura Estética de la Música. En dos tomas de muestra, que incluyeron 8 sujetos cada una, se recolectaron los datos que posteriormente se analizaron y que sirven ahora como material para el presente trabajo.

Resultados y discusión

En su intento por cuantificar la medición de la respuesta estética, tanto el estudio original de Madsen *et al.* (1993) como la réplica de Castro *et al.* (2013) destacan especialmente las semejanzas en el diseño de las curvas que resultan de los datos y sus tendencias coincidentes (“picos y valles”) y, aun cuando mencionan diferencias de consideración al comparar gráficos individuales, especulando incluso acerca de sus determinantes, manifiestan claramente como objetivo el interés por evaluar posibilidades de generalización a fin de lograr ya sea una mejor comprensión de este tipo de experiencias o la transferencia de conocimientos desarrollados en diferentes contextos.

Ni los 30 sujetos del primer trabajo, ni, mucho menos, los 16 del segundo permiten *per se* realizar inferencias que pudieran llegar a plantearse como una caracterización del universo, que comprende, en este caso, músicos formados o en formación en un contexto académico. Sin embargo, la notable coincidencia entre los resultados presentados por ambos informes (Figura 1), por demás significativa teniendo en cuenta la diversidad de contextos (similar también en el caso de otras réplicas citadas por Castro *et al.* que invitamos a consultar al lector), así como la idea de justificar la confiabilidad de la herramienta de medición CRDI, claramente presentada por Madsen *et al.*, llevan a poner el énfasis en el cálculo de medidas de tendencia central. Si bien la media refleja la existencia de valores extremos, siendo especialmente afectada por la heterogeneidad de los datos, cuanto mayor sea ésta, menor es la información que aquélla proporciona. Y, dado que esta variabilidad tenderá a reducirse al aumentar el tamaño de las muestras, estableciéndose una frecuencia relativa de repetición de acontecimientos, en el estudio aquí analizado es de particular interés, en cambio, detectar características sobresalientes o inesperadas en las curvas correspondientes a cada sujeto de forma individual.

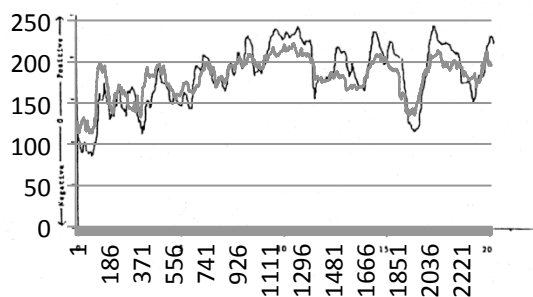


Figura 1. Comparación de curvas promedio individuales

— Madsen, Brittin, Capperella-Sheldon
 — Castro, Galante, Limongi

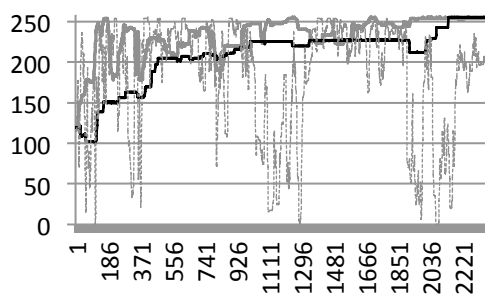


Figura 2. Comparación de 3 curvas

— S1: Cantante, 26 años, mujer
 — S2: Cantante, 33 años, mujer
 S3: Pianista, 22 años, mujer

A modo de ejemplo, proponemos la consideración de tres casos (Figura 2) analizando algunas convergencias y divergencias entre sí y con las curvas promedio ya comentadas. En las respuestas de los sujetos 1 y 2 (S1 y S2) observamos curvas con tendencias semejantes al promedio aunque notablemente menos “escarpadas” y con valores más altos que se sostienen a lo largo de toda la audición. Aun cuando S2 tiene mayor variabilidad en el movimiento del dial, se trata de uno de los únicos tres respondientes que consignaron en el cuestionario completado posteriormente que su experiencia estética había durado todo el acto (refiriéndose a la totalidad del fragmento escuchado) por lo cual su curva podría equipararse con la de S1 que presenta incluso algunas mesetas.

En ambos casos se trata de mujeres, estudiantes de la Licenciatura en Artes Musicales orientación Canto en la que reciben formación técnica vocal y de repertorio que las convierte en oyentes especializadas, conocedoras del género operístico y conscientes de la maestría técnica e interpretativa de los cantantes escuchados. Asimismo, por su experiencia e intereses, el canto tenderá a ocupar el foco de atención durante la audición y definirá en buena medida sus preferencias.

El otro sujeto nos ofrece una curva muy distinta. La amplitud del movimiento del dial es sumamente contrastante con la de los casos anteriormente descriptos, llegando incluso a los

valores mínimos mientras que en aquéllos casi no aparecen los correspondientes al cuadrante izquierdo del dial CRDI. S3 es también una mujer cursante del programa de Licenciatura en Artes Musicales, pero su orientación es Piano. Prefiere en general las texturas en que la voz no se presenta como figura exclusiva o marcadamente predominante a la percepción (ya sea por razones puramente compositivas o interpretativas/de grabación) o, si esto sucede, aquéllas en las que la línea vocal se construye sobre un diseño melódico equilibrado. En puntos climáticos, encuentra más agradable la voz de la soprano en que los agudos naturalmente no se producen con tanta tensión (extraordinariamente relajados en el caso de Montserrat Caballé) y califica como negativos los del tenor, naturalmente tensos, adecuadamente utilizados por Puccini para proponer una intensificación dramática e impecablemente resueltos por Plácido Domingo.

Vemos entonces que “*Explorar los datos, debe ser la primera etapa de todo análisis de datos*” (Orellana 2001:3). “*Si el análisis se realiza automáticamente, se corre el riesgo de no advertir las características más relevantes de los datos, o de perder la información acerca de individuos con comportamiento atípico*” o idiosincrático (Orellana 2001:10). Así pues, la formulación de curvas promedio y su posterior comparación es relevante en los estudios analizados y una importantísima herramienta estadística para la investigación en general, pero la identificación de rasgos individuales, sus apariciones en uno o varios casos, ya sea de forma coincidente o no, y un análisis que pudiera acercarnos al establecimiento de factores determinantes de los mismos, se muestra también como un campo de profunda riqueza en la comprensión de lo que sea la experiencia estética concreta, experimentada por un sujeto real sin abstracciones mediante, y no debiera pasarse por alto.

Referencias bibliográficas

Aristóteles. (2003). *La Política*. Buenos Aires: Gradifco.

_____ (2004). *Poética*. Buenos Aires: Libertador.

- Castro, D., Galante, M. G. & Limongi, R. (2013, 26 de abril). La experiencia estética y su medición: Una prueba piloto en cátedras de Estética de la Música, DAMus, IUNA. *Enseñar música: Revista panamericana de investigación*, 1(1), 19-31. Recuperado de <http://www.artesmusicales.org/web/images/IMG/descargas13/Ensenar1-1/04EM1-1ArtCastro-Galante-Limongi.pdf>
- Conrad, D. (2010). A Functional Model of the Aesthetic Response. *Contemporary Aesthetics*, 8. Recuperado de <http://quod.lib.umich.edu/c/ca/7523862.0008.021?view=text;rgn=main>
- Dutton, D. (2001). Aesthetic Universals. En Gaut, B. & McIver, D. (Eds.). *The Routledge Companion to Aesthetics*, 203-214. New York: Routledge.
- Frega, A. L. (2000-2001). Aesthetic response to music as measured by the CRDI: A crosscultural replication. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 147, 61-65.
- Geringer, J., Madsen, C. & Gregory, D. (2004). A Fifteen-year History of the Continuous Response Digital Interface: Issues Relating to Validity and Reliability. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 160, 1-15.
- Kant, I. (1995). *Crítica del juicio*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Madsen, C., Brittin, R. & Capperella-Sheldon, D. (1993). An Empirical Method for Measuring the Aesthetic Experience to Music. *Journal of Research in Music Education*, 41(I), 57-69.

Madsen, C., Geringer, J., Johnson, C., Southall, J. & Brunkan, M. (2012). *The Effect of Purposeful Distractors Placed in an Excerpt of Puccini's La Bohème: Replication and Extension*, Proceedings of the Twenty-fourth ISME, Thessaloniki, Greece 8–13 July 2012.

Meyer, L. B. (1956). *Emotion and Meaning in Music*. Chicago: The University of Chicago Press.

Orellana, L. (2001). *Estadística descriptiva*. Recuperado de http://www.hacienda.go.cr/cifh/sidovih/cursos/material_de_apoyo-F-C-CIFH/1MaterialdeapoyocursosCIFH/4Estad%C3%ADsticaBasica/Estadisticadescriptiva-LillianaOrellana.pdf

Øivind Varkøy (2009). *The role of music in music education research: Reflections on musical experience*. *Nordic Research in Music Education Yearbook*, 11, 33-48. Recuperado de http://brage.bibsys.no/nmh/bitstream/URN:NBN:no-bibsys_brage_15634/1/VarkoyTheRoleofMusic.pdf

Sloboda, J. A. (1991). Music Structure and Emotional Response: Some Empirical Findings. *Psychology of Music*, 19, 110-120.

Sudweeks, F. & Simoff, S. J. (1999). *Quantifying Beauty: An Information System for Evaluating Universal Aesthetics*. En 2nd Western Australian Workshop on Information System Research (WAWISR), 27th November 1999, Perth, W.A. Recuperado de <http://www.it.murdoch.edu.au/~sudweeks/papers/beauty.pdf>

Tolstoi, L. (1960). *What Is Art?* (Traducción de Maude, A.). Indianápolis: Bobbs-Merrill. Recuperado de <http://ebookbrowse.com/tolstoi-leon-que-es-el-arte-pdf-d276108173>

Walsh, D. (January 9, 1998). *The Aesthetic Component of Socialism*, lecture delivered to the International Summer School on Marxism and the Fundamental Problems of the 20th Century. Recuperado de <http://rebeccanelson.com/aesthetics.html>

El teatro kamishibai y sus posibilidades expresivas en el aula

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

Mariela Espíndola
UEP N°42, Inst. Adventista de Resistencia
marielazini@yahoo.com.ar

Luis Sosa
Instituto de Cultura del Chaco
luchoregie@hotmail.com

Resumen

Este trabajo, narra experiencias educativas con Artes Combinadas realizadas en la provincia del Chaco (Argentina), en el marco de un proyecto de capacitación destinado a Profesores del Área Artística de todos los niveles educativos.

Con formato de Taller interactivo, el proyecto comprendió encuentros presenciales en los que se incentivó a los participantes a utilizar herramientas que les permitieran superar ciertas limitaciones propias del uso de otros lenguajes tales como lo es el Teatro, cuyos códigos no eran del dominio de la formación específica de los capacitandos. Paralelamente y en tiempo no presencial, los participantes desarrollaron proyectos de trasposición áulica (adaptadas al nivel educativo de desempeño) y documentaron en formato audiovisual ejemplos de dichas producciones.

Entre las actividades desarrolladas, sobresalieron las experiencias con Kamishibai (Teatro de papel japonés), tipología teatral que gracias a sus posibilidades expresivas, ha sido utilizada en occidente fundamentalmente para incentivar la lectura. En esta oportunidad, dicha herramienta pedagógica fue utilizada a fin de posibilitar exploraciones sonoras, experiencias sonoro-narrativas y la puesta en escena de textos dramático-musicales, adaptados a diferentes niveles y contextos áulicos.

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

Palabras clave: Artes combinadas, creatividad, musicalizaciones.

Abstract

This work tells educational experiences with Combined Arts, in the province of Chaco (Argentina), within the framework of a training project aimed at Art teachers at all educational levels.

Following an interactive workshop format, the project included on-site meetings in which the trainees were encouraged to use tools that would enable them to overcome certain limitations inherent in the use of other languages such as the Theatre, whose codes were not the domain of the trainees' specific training. Similarly, during off-site work, trainees had teaching-learning experiences with their students (all of which were adapted to the educational level of performance), and recorded samples in AV format.

Among the activities developed stood out experiences with Kamishibai (Japanese Paper Theater), theatrical typology that thanks to their expressive possibilities has been used in Western Societies, especially, to encourage reading. On this occasion, the tool was used to enable sound explorations, sound-narrative experiences, and the staging of dramatic-musical texts, adapted to different levels and classroom contexts.

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

Keywords: Combined Arts, creativity, musicalization.

Desarrollo

Hacia la primera mitad del siglo XX, la Bauhaus inició una fuerte tendencia hacia la creación integral por sobre otras formas tradicionales de producción, la que se trasladó pronto a Hollywood, dónde prevaleció el concepto de espectáculo con un formato de show en el que los artistas cantaban, bailaban y actuaban a la vez. Dicho fenómeno se reflejó incluso al llevar al cine las comedias musicales, muchas de las cuales presentaban un breve y superfluo guión al servicio de las estrellas, el glamour y el deslumbramiento por el espectáculo mismo. Salvando las distancias estéticas y los fines comerciales de estos antecedentes precursores del arte integral, cabe mencionarse que la formación de los mencionados actores incluyó variadas disciplinas, las que debieron ser aprendidas y expresadas con un alto nivel académico. Dicha formación fue indispensable además, porque la combinación de diferentes lenguajes en una realización artística, constituye una manifestación plurivalente que emerge de la concepción sincrética en que se desarrolla la vida en sociedad. Así, la “deslimitación” de especialidades, la integración global a partir de la desintegración parcial, la construcción de nuevos formatos de discurso y la abstracción de mensajes explícitos, permiten al receptor, acercarse al arte desde un lugar más espontáneo, libre de condicionamientos culturales y abierto a la interacción entre creador y receptor. (Espinosa, 2008)

En este marco, los caminos artísticos iluminaron a la Educación, orientando una apertura a nuevas modalidades de enseñanza de disciplinas artísticas, donde docente y alumno logran construir y reconstruir conjuntamente espacios de expresión espontánea y creativa. Al respecto, Susana Espinos, expresa que este es precisamente *“uno de los más significativos paradigmas que transmiten las artes de la actualidad. Sin que ello signifique un renunciamiento a los lenguajes propios de cada arte, el hombre hoy se expresa mucho más globalmente, combinando de manera libre las distintas expresiones artísticas y sin miedo a violar las reglas instituidas, para en cambio generar creativamente reglas instituyentes.”* (Espinosa, 2008)

En dicho sentido, el contexto educativo argentino favorece acciones de integración artística, ya que por ejemplo la Ley de Educación Superior⁶⁶ y la Ley de Educación Nacional⁶⁷

⁶⁶ Ley de Educación Superior N° 24.521, del año 1995

promueven la conveniencia de una movilidad horizontal-vertical de disciplinas, e impulsan la igualdad de oportunidades al favorecer una articulación de diferentes ofertas educativas. Asimismo, pretenden que las mismas faciliten a los docentes su adaptación a la actual realidad cambiante y demandante, la cual les exige la adquisición de destrezas para las cuales muchos de ellos no fueron capacitados durante su proceso formativo. Paralelamente, la Resolución Ministerial N° 1986/09 de la provincia del Chaco introduce modificaciones a la legislación vigente⁶⁸, impulsando entre otras cosas una política de Formación Docente Continua, Gratuita y en Servicio, a través de acciones de Perfeccionamiento, Capacitación y Actualización Docente.

En dicho el marco legal, este Proyecto de Capacitación tuvo como ejes relevantes la equidad, la inclusión, el respeto a la diversidad, la formación integral de las personas y la confianza en la capacidad de aprendizaje de los alumnos, a fin de garantizar la Calidad de la Educación provincial. El mismo contó con el auspicio del Instituto Superior del Profesorado de Música “Prof. Lilia Yolanda Pereno de Elizondo”, quien se presentó como oferente de variados proyectos de capacitación y en este caso en particular, nos convocó para elaborar y desarrollar el proyecto de Artes Combinadas⁶⁹ cuyas principales características expondremos a continuación.

La propuesta, estuvo destinada a profesores formados en todas las especialidades artísticas (Música, Artes Visuales, Danza, etc.) quienes entre 2009 y 2011 (previa aprobación de su correspondiente diseño), participaron de experiencias educativas que en sus encuentros presenciales adoptó la modalidad de Taller interactivo. En los mismos, se combinaron clases de sustento teórico con aplicaciones prácticas individuales y grupales, proponiéndose a los participantes una búsqueda del camino que les permitiera superar ciertas limitaciones propias del uso de otros lenguajes, cuyos códigos no fueran del dominio de su formación específica (por ej. el Teatro). Por ello, básicamente se trabajó la articulación de experiencias artísticas transversales de carácter interdisciplinario, que, acorde a la naturaleza básica de la forma de percepción en la que fueron entrenados los capacitandos, propiciara una mayor libertad creativa, factible de ser transferida al contexto áulico de desempeño.

⁶⁷ Ley de Educación Nacional N° 26.206, del año 2006

⁶⁸ Ley de Educación Provincial N° 4449/97

⁶⁹ Los autores, cuentan con formación disciplinar en música, teatro, artes visuales, danzas y literatura.

Así, en las clases presenciales se ejercitaron desde la práctica diversas alternativas de enseñanza-aprendizaje orientadas al desarrollo de conceptos, producción individual y grupal e intercambio de experiencias artísticas entre participantes. Una de las herramientas pedagógicas propuestas -cuya ejercitación dio resultados destacables-, fueron las producciones de artes combinadas enmarcadas en el Teatro Kamishibai (*Kami* papel, *Shibai* teatro).

El Teatro Kamishibai, es una forma teatral callejera popular en Japón, que fue muy utilizada entre los Siglos XVIII a XIX (Época Edo). Retomada en el Siglo XX durante la depresión de los años 30 y en la posguerra de 1945, e incluso, cuando la televisión comenzó a ocupar un lugar central en la década del 50, también pasó al mundo del manga. En su versión original, el teatrista convoca a los espectadores batiendo palmas o haciendo sonar campanillas o instrumentos de percusión, mientras dispone el teatro y ofrece golosinas a la venta. Luego, relata una historia y a medida que avanza la narración, va mostrando una serie de láminas que pasa manualmente en un pequeño escenario, que consiste en una caja hueca de madera ornamentada. Si bien originalmente sólo se combinó narración (texto) e ilustraciones, en el siglo XXI se ampliaron sus posibilidades expresivas, al ser incorporadas música e incluso expresión corporal.

Por todo lo antes expuesto, actualmente el Teatro Kamishabai también resulta de gran interés para el mundo occidental, desarrollándose en torno a él infinidad de proyectos, tales como los que se describen a continuación a manera de ejemplo:

✓ En Perú, Pepe Cabana Kojachi lleva adelante un proyecto Kamishibai que es considerado por el Ministerio de Educación de su país, como una poderosa herramienta didáctica. El mismo consiste básicamente en contar historias que incentiven el hábito de la lectura. De todas maneras, lo novedoso es que desde lo visual fusiona las tradiciones japonesas con las del retablo Ayacuyano peruano (referidas al escenario de madera), e incorpora además elementos de expresión corporal y títeres.

✓ El programa Accursed Toys, que es una versión computarizada creada por Lepisto y Jennifer Diane Reitz, cuyo aporte consiste en posibilitar la utilización de recursos tales como animaciones, efectos de sonido y música en formato midi.

En dicho marco, una de las líneas de trabajo presentada durante los encuentros presenciales del presente Proyecto, fue precisamente la elaboración de propuestas narrativas con personajes del entorno cercano y/o leyendas regionales argentinas o latinoamericanas, en cuya performance se combinaran de manera creativa diferentes lenguajes artísticos. Así, los participantes desarrollaron grupalmente los textos, los que ilustraron con imágenes visuales, sonoras y corporales. Las producciones fueron representadas dentro de una estructura teatral de tipología Kamishibai (teatro de papel japonés), que ellos mismos construyeron grupalmente en clases presenciales.

Como ejemplo de resultados, se describen a continuación las siguientes producciones:

✓ *Leyenda del Chajá*: este tema de fuerte contenido regional, fue recreada grupalmente por las Profesoras de Danza Insaurraldi, Fernández y Martínez; y las Profesoras de Música Taborda y Torres. Las mismas, construyeron un escenario Kamishibai tradicional, en el que presentaron la leyenda seleccionada ilustrando los textos con acuarelas originales e incluso, recursos adicionales como pompas de jabón. Asimismo la obra fue musicalizada en vivo con canciones folclóricas argentinas, acompañadas por instrumentos tradicionales.

✓ *La Araña Nancy*: este cuento infantil fue recreado por un grupo integrado por los Profesores de Artes Visuales Cardus, López y Gómez; la Profesora de Danza Ortigosa y la Profesora de Música Junco, quienes con sonidos vocales y del entorno cercano (onomatopeyas, jitanjáforas, cotidiáfonos, etc.) musicalizaron en vivo los textos que fueron presentados con ilustraciones originales en un escenario Kamishibai digital.

Por otra parte, los participantes del proyecto también realizaron experiencias áulicas de Teatro Kamishibai en los establecimientos educativos dónde se desempeñaban como docentes, las que fueron filmadas y se proyectaron en el momento de la evaluación final del Proyecto de Capacitación. Como ejemplo de resultados, se describen a continuación las siguientes producciones artísticas:

✓ *La furia de la naturaleza*: el trabajo fue realizado por estudiantes de 4º y 5º grado (9 y 10 años) del Colegio Ma. Auxiliadora de Resistencia. Dichos alumnos construyeron un escenario tradicional Kamishibai, en el que representaron un cuento infantil escrito, ilustrado y musicalizado por los integrantes del grupo.

✓ *Pinceladas de mi tierra*: la experiencia fue desarrollada en el Inst. Sup. de Danzas con alumnos del nivel medio (12 a 15 años). Los estudiantes abordaron un trabajo de investigación sobre Danzas Tradicionales Argentinas, el que fue tomando como base para recrearlo en un escenario Kamishibai gigante en el que los dibujos fueron reemplazados por los mismos estudiantes, quienes vestidos con trajes típicos “cobraban vida” y danzaban al son de la música, ejemplificando las principales características de las danzas folclóricas estudiadas.

Si bien el proyecto constituyó una aproximación operativa a los requerimientos propuestos desde la legislación jurisdiccional, a las instituciones argentinas de Educación Artística aun les resta recorrer un largo camino hasta introducir cambios sustanciales en la formación impartida. Por ello, si bien somos conscientes que los resultados obtenidos no constituyen una muestra significativa desde el punto de vista estadístico, consideramos que merecen ser tomados en cuenta por sus implicancias y factibilidad de aplicación en los más variados contextos del sistema educativo. Estimamos además, que es imprescindible y necesaria la flexibilización del currículo tradicional argentino, para que durante la etapa de formación inicial (momento preciso cuándo se despiertan y fortalecen vocaciones), los estudiantes puedan ser iniciados en el uso de herramientas para la producción artística integral, que les posibilite desarrollar en plenitud sus potenciales creativos.

Referencias bibliográficas

Aldama, C. (2009, diciembre). Taller de Kamishibai, desarrollo de las competencias básicas.

Biribilka, 7.

_____ (2008). Cómo elaborar un Kamishibai. *Mi biblioteca: la revista del mundo bibliotecario*, 15, 48-52.

_____ (2005). La magia del Kamishibai. *TK*, 17, 153-162.

Cid, F. (2009). El Kamishibai como recurso didáctico en el aula de Educación Infantil y Primaria: una experiencia educativa. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 61(4), 141-149.

_____ (2006). El bello espectáculo del *Kamishibai*: a caballo entre la performance y la narración. *Ñaque*, 47, 24-26.

Espinosa, S. (2008). *Artes integradas y Educación*. Bs. As.: Ediciones UNLa

_____ (2005). *Escritos sobre Audiovisión, lenguajes, tecnologías, producciones*. Buenos Aires: Ediciones UNLa.

_____ (2005). Creación sonora en tiempo real. *Revista Aula*, 145. Barcelona: Editorial Grao.

Espinosa, S. & García S. (1995). *Animúsica, imagen, sonido, animación*. Buenos Aires: Music Ed. Dynamic.

Holavatuck, J. & Astrosky, D. (2005). *Manual de juegos y ejercicios teatrales*. Buenos Aires: Instituto Nacional del Teatro.

INIDE, Instituto Nacional de Investigación y desarrollo de la Educación del Perú (1977). *Educación por el Arte*.

Matsui, N. (2005). *Kamishibai-kyokanno yorokobi*. Tokyo: Doshinsha.

Num, B. (2008). *Los proyectos de Arte*. Buenos Aires: Lumen.

Ortiz, C. & Catalana, N. (2005). *Aprender desde el Arte*. Buenos Aires: Papers Editores.

Paatela-Nieminen, M. (2008). The Intertextual Method for Art Education Applied in Japanese Paper Theatre. A study on Discovering Intercultural Differences. *International Journal of Art Design Education*, 27.

Palopoli, M. (2006). *Jugarte*. Buenos Aires: Bonum.

Pintos, J. L. (1990). *Las fronteras de los saberes*. Madrid: Akal Universitaria.

Ensino de música e educação escolar indígena: das políticas ao cotidiano

Cristiane Maria Galdino de Almeida⁷⁰, cmgabr@gmail.com

Natália Dantas de Oliveira Duarte, nataliadod@hotmail.com

Ibrantina Guedes de Carvalho Lopes, ibrantina@hotmail.com

José Reginaldo Gomes de Santana. jregisantana@uol.com.br

Marília Paula dos Santos, marilia_05030@hotmail.com

Elurdiane Cordeiro da Cunha, elurdianecunha@hotmail.com

Priscila Daniele da Silva, irprisca@hotmail.com

Frederico Chalegre Lins, fredchalegre@gmail.com

Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Resumo

O presente trabalho apresenta parte da revisão de literatura do projeto de pesquisa intitulado Ensino de Música e Educação Escolar Indígena: um estudo em escolas dos Xukuru do Ororubá, que tem como objetivo investigar como ocorre o ensino de música em escolas situadas em comunidades dos Xukuru do Ororubá, Pernambuco, Brasil. A revisão de literatura está dividida em duas partes. A primeira, contextualiza o campo de pesquisa, e a segunda, apresenta a discussão sobre educação indígena e educação escolar indígena, e suas articulações com as políticas educacionais.

Palavras-chave: ensino de música, educação escolar indígena, políticas públicas, Xukuru

⁷⁰ Todos os autores são membros do Grupo de Pesquisa “Formação e atuação profissional de professores de música”, cadastrado no CNPq e vinculado a Universidade Federal de Pernambuco.

Abstract

This paper presents part of the literature review of the research project entitled Music Education and Indigenous Education: a study in the schools of Xukuru Ororubá, which aims at investigating how music education occurs in schools located in the communities of Xukuru Ororubá, Pernambuco, Brazil. The literature review contextualizes the search field, and presents the discussion on indigenous education and indigenous education in schools, and their linkages with educational policies.

Keywords: music education, indigenous education, public policies, Xukuru.

1. Introdução

Dentre os temas que se apresentam como desafiadores para a educação e, em especial, para a educação musical, estão aqueles relacionados à diversidade característica do tempo em que vivemos. Cada vez mais nos deparamos com contextos em que se exige do professor de música competências e concepções ampliadas de educação musical, incluindo em sua formação, muitas vezes por exigência de lei, temas como inclusão, educação das relações étnico-raciais e educação indígena.

Nesse cenário, o grupo de pesquisa “Formação e atuação profissional de professores de música” vem desenvolvendo, nos últimos anos, estudos diversos com o objetivo de mapear e compreender como esses temas estão presentes nos cursos de formação de professores de música, inicialmente na região Nordeste do Brasil. A socialização desses dados já ocorreu em eventos científicos da área de música (ver FERREIRA; ALMEIDA, 2012) e em congressos de iniciação científica da instituição a que o grupo está filiado.

Atualmente iniciamos o projeto de pesquisa que tem como título *Ensino de Música e Educação Escolar Indígena: um estudo em escolas dos Xukuru do Ororubá*. O projeto, construído de forma coletiva, tem como objetivo geral, investigar como ocorre o ensino de

música em escolas situadas em comunidades dos Xukuru do Ororubá, que vivem em Pesqueira, região do Agreste Pernambucano. Pretendemos, assim, entender e conhecer um aspecto da educação escolar de nosso estado, no que diz respeito aos conteúdos e metodologias do ensino da música e identificar, também, quem atua como professor em tais escolas.

O projeto se enquadra no paradigma de investigação qualitativa que, segundo Bresler (2000), é contextual e holística, sendo orientada caso a caso e implica em um prolongado envolvimento nos ambientes em estudo. Por ser “interpretativa e enfática” (BRESLER, 2000, p. 7),

a investigação qualitativa interessa-se pelos diferentes significados que as ações e os acontecimentos têm para os diferentes participantes, assim como pelos seus pontos de referência, pelos seus valores, tendo em conta as presumíveis intenções daqueles que estão a ser observados. Faz-se uma tentativa para captar as perspectivas e percepções dos participantes, juntamente com a interpretação do investigador. (BRESLER, 2000, p. 7).

Para esta comunicação, apresentamos um recorte da revisão de literatura, dividida em duas partes. A primeira contextualiza o campo de pesquisa, e a segunda apresenta a discussão sobre educação indígena e educação escolar indígena, e suas articulações com as políticas educacionais.

2. Os Xukuru do Ororubá

Dentre os povos indígenas que vivem em Pernambuco, encontram-se os Kambiwá, os Pankará, os Atikum, os Truká, os Pankararu, os Fulni-ô, os Pipipã, mas são os Xukuru de Ororubá os que estão mais próximos a Recife, capital do Estado. Esse foi um dos critérios para que o grupo de pesquisa começasse a estudar mais profundamente sobre a história e a educação desse povo. Os Xukuru habitam a Serra do Ororubá e, segundo dados do site Povos Indígenas do Brasil⁷¹, já passam dos 12.000, distribuídos em mais de 20 aldeias e em bairros da cidade de Pesqueira.

⁷¹ Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/xukuru/2102>>. Acesso em: 20 abr. 2013.

Conforme Silva (2004),

Os povos indígenas no Nordeste que durante muito tempo foram oficialmente chamados de “remanescentes” e conhecidos pelo senso comum como “caboclos”, através de confrontos, acordos, alianças estratégicas, simulações e reelaborações culturais, desenvolveram diferentes estratégias de resistência frente às diversas formas de violências, às invasões de seus territórios, ao desrespeito de seus direitos, à negação de suas identidades e às imposições culturais colonial. (SILVA, 2004).

Dentre essas estratégias, no que diz respeito à educação, o povo Xukuru instituiu um Conselho de Professores/as de Educação Indígena Xukuru do Ororubá (COPIXO) para os assuntos específicos, relativos à coordenação, à orientação e à resolução de problemas da educação escolar do seu povo. Criado em 1997, o COPIXO foi, e continua sendo, semente de muitas conquistas na educação escolar Xukuru e dos povos indígenas de Pernambuco.

Pimentel (2011, p. 5) compreende o COPIXO como “uma organização étnica pelo direito à autodeterminação do povo indígena”, ao dar evidência ao fato de os membros do conselho, como também dos professores, terem afirmações identitárias vinculadas à imagem de guerreiros; do trabalho do conselho ser calcado em um projeto coletivo denominado de Projeto de Futuro Xukuru; de que seu trabalho é elaborado em prol de uma escola diferenciada, norteadas por um Projeto Político Pedagógico (PPP) específico; de estar no movimento de constantes reivindicações, de articulações, de estratégias e de divulgações relacionadas à educação escolar indígena.

Fruto do trabalho organizado pelo COPIXO, pelas lideranças, por professores e professoras Xukuru, com assessoria do Centro de Cultura Luiz Freire, o PPP das escolas Xukuru foi construído num processo coletivo de articulação entre os povos indígenas de Pernambuco, tendo em comum com os outros projetos o elemento que trata da reafirmação do papel da escola na sociedade; o fato de cada projeto ser dividido por povo e não por escola, embora tenham

metodologias diferentes; e ter a terra, a identidade, a história, a organização e a interculturalidade como seus eixos norteadores.

Nesse documento, no capítulo que trata da escola na sociedade Xukuru, esse povo indígena reivindica uma escola que fortaleça a sua cultura, o seu jeito de pensar e a sua pedagogia, pois “a função da escola é formar guerreiros! E é por esse motivo que ela existe! Então, somos nós [os Xukuru] que escolhemos como devem ser o espaço, a gestão, o tempo escolar, os educadores e os conteúdos para a prática educativa escolarizada” (POVO XUCURU DE ORORUBÁ, 2005, p. 13).

3. Educação indígena e Educação escolar indígena

Para definirmos o escopo de nosso projeto, tornou-se necessário delimitar em que âmbito investigaríamos, se o da educação indígena ou o da educação escolar indígena. A educação indígena, segundo Santos (2004), é aquela realizada pelos índios, a partir de suas próprias formas de socialização, não necessitando de espaços formais. Para que ela aconteça,

A comunidade designa determinados indivíduos (os mais velhos, liderança ou pessoas da comunidade consideradas aptas para tal tarefa) que se responsabilizam por transmitir os saberes acumulados pelo povo aos mais jovens. É ela um meio de socialização e re-elaboração da cultura através da oralidade, dos ritos, das experiências vivenciadas pelos membros das comunidades indígenas. Essa é a educação para a reprodução da vida. (SANTOS, 2004, p. 29).

Isso corresponde ao que Meliá (apud VALENTINI, 2009) denomina de “socialização integrante”, processo educacional pautado a partir da educação de cada indivíduo para a sobrevivência e vida em comunidade, sem, contudo, perder a “liberdade e a autonomia” de cada um, que ocorria antes da chegada dos colonizadores portugueses ao Brasil.

A educação escolar indígena, por sua vez, tem sido pensada no Brasil, tanto do ponto de vista das políticas indigenistas quanto das políticas educacionais. Segundo Oliveira e Nascimento (2012, p. 768), “o principal objetivo das políticas educativas voltadas para os povos indígenas, das ações catequéticas dos jesuítas no período colonial às práticas indigenistas do século XX, era trazê-los à civilização ou nacionalizá-los”. Nesse sentido, algumas ações se efetivaram no âmbito governamental, entre elas, o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), instituído em 1910, que visava “uma integração laica e 'militarizada' das 'povoações indígenas' sob o lema da sua proteção contra conflitos intertribais e com os nacionais, bem como o da defesa das fronteiras territoriais do país” (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012, p. 769). No final de 1967, a Fundação Nacional do Índio (Funai), vinculada ao Ministério do Interior, substitui o Serviço de Proteção ao Índio que, dentre os poderes que lhe foram conferidos, estava o de “promover a educação de base apropriada do índio visando à sua progressiva integração na sociedade nacional” (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012, p. 771).

Com a Constituição de 1988, houve um grande avanço em relação a esse tema, pois a Carta Magna reconheceu aos povos indígenas sua própria “organização social, costumes, línguas, crenças e tradições e os direitos sobre suas terras que tradicionalmente ocupavam e a educação básica em sua língua materna” (VALENTINI, 2009, p. 10). Para Baniwa (2010), devido a essa conquista, a responsabilidade da educação escolar foi retirada do monopólio do órgão indigenista e transferida e distribuída aos diferentes sistemas de ensino.

Em 1991, as ações educativas direcionadas aos indígenas passa a ser competência do MEC e o documento mais recente da legislação educacional brasileira referente ao tema é a Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (BRASIL, 2012). Ademais, deve-se ressaltar que o sistema escolar em território indígena, criado em 1999, é parte integrante do sistema educacional brasileiro como um todo. Valentini (2009) destaca que tais escolas precisam ter localização em áreas de habitação indígena, havendo necessidade de “possuir[rem] organização própria e regimentos escolares próprios. Seus projetos pedagógicos devem ser elaborados junto com a comunidade, sendo necessária a utilização de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sócio-cultural de cada povo” (VALENTINI, 2009, p. 11).

4. Considerações finais

É, pois, no contexto da educação escolar indígena que a pesquisa será realizada, em escolas que apresentam características interculturais. Pela literatura consultada, inferimos que tais escolas, resultado das políticas públicas, são palco de tensão entre os integrantes da comunidade e aqueles que habitam a área urbana, traduzindo no cotidiano escolar, a luta que faz parte da história desse povo.

A partir dos dados que serão coletados, esperamos identificar se o ensino de música também reflete esses conflitos culturais ou se a música é um conhecimento construído de forma negociada entre as diferentes culturas que compõem aquela região pernambucana.

Referências bibliográficas

- BRASIL. (2012). Resolução CNE/CEB nº 5/2012. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica*. Brasília. Disponível em https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:52IGPI0g-XwJ:portal.mec.gov.br/index.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D11074%26Itemid%3D+&hl=pt&gl=br&pid=bl&srcid=ADGEESj7hfmr48Nek8YAoc6sxCDaqiy6_WusluqeZPESloQsyUNfH4MsG-yl3PmlvATqDpOxkzKFB8HHilmp_TiSQmRRn0b12frruH_ZGmb52rVmkmhWOEcYn niU1oaHbviBy9ZhUOnL&sig=AHIEtbQOxActUyyyWJUCOwqk6n9K-ZLdKQ
- Ferreira, A. & Cristiane, M. G. de. (2012). Educação das relações étnico-raciais e formação de professores de música: um survey nas IFES da região Nordeste. In Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, João Pessoa. *Anais...*, 22, 2574-2579.

Pimentel, F. C. (2011). *A escola e o conselho de professores/as indígenas Xukuru do Ororubá: estratégia do movimento étnico pelo direito à autodeterminação do povo Xukuru*. Disponível em http://www.epepe.com.br/epepe2011/comunicacoes_orais/eixo_1/a_escola_e_o_conselhos.pdf

Povo Xucuru de Ororubá. (2005). *Plantando a memória e colhendo os frutos de nossa luta*. Recife: Centro de Cultura Luiz Freire.

Santos, C. E. (2004). *Uma escola para “formar guerreiros”: professores indígenas em Pernambuco*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Pernambuco.

Periódicos

Oliveira, L. A. de & Nascimento, R. G. do. (2012). Roteiro para uma história da educação escolar indígena: notas sobre a relação entre política indigenista e educacional. *Educação & Sociedade*. 33(120), 765-781. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

Valentini, A. (2009). Histórico da educação escolar indígena. *Perspectivas em Educação*, 3. Disponível em <http://www.fmccaieiras.com.br/revista/artigos/HIST%C3%93RICO%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20ESCOLAR%20IND%C3%8DGENA.pdf>

Baniwa, G. (2010). Educação escolar indígena: Estado e movimentos sociais. *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, 19(33), 1-254.

Silva, E. (2004). História indígena no nordeste: “os caboclos” que são índios. *Revista do Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco – CESVASF*, ano III, 3, 127-137.

Bresler, L. (2000). Metodologias qualitativas de investigação em educação musical. *Revista Música, Psicologia e Educação*, 2, 5-30.

Ensino superior de música: uma pesquisa sobre autonomia e consciência crítica dos alunos

Fernando Stanzione Galizia
Universidade Federal de São Carlos
fernandogalizia@gmail.com

Resumo

O texto trata de uma pesquisa em andamento junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em nível de doutorado. A questão norteadora do estudo é: como elaborar e conduzir uma disciplina de música no ensino superior voltada para a autonomia e consciência crítica dos alunos? A partir desta questão, o objetivo geral da pesquisa é investigar possibilidades de práticas pedagógicas para superar o modelo de ensino tecnicista, reprodutor e transmissor de conteúdo que ainda prevalece no ensino de música universitário. A primeira parte deste texto aborda o problema de pesquisa, delineando as características e fundamentos do ensino tradicional que permeia o ensino superior de música. A segunda parte trata da metodologia de pesquisa, onde é exposto e delineado o método de pesquisa (a pesquisa-intervenção), as técnicas de coleta de dados (observação participante semi-estruturada e entrevista semi-estruturada), o local de coleta dos dados (disciplina obrigatória do curso de Licenciatura em Música da UFSCar) e os participantes da pesquisa (professor e alunos da disciplina). Por fim, ressalta-se a importância do estudo para as discussões sobre a superação do ensino tecnicista que prevalece no ensino superior de música.

Palavras-chave: Educação Musical, Ensino Superior, Pesquisa-Intervenção.

Abstract

The following text is about a research being developed in Education Doctorate Program of Federal University of São Carlos.

The core question in this study is: how can I develop and conduct a music subject in higher education facing student's autonomy and critical consciousness? With this question in mind, the general objective of this research is to investigate the possibilities of pedagogical practices to

overcome the technician, reproductive and knowledge transmitter teaching model which is still in use in music higher education. The first part of this text is about the research problem, outlining the characteristics and fundamentals of traditional teaching which permeates music higher education. The second part of the text is about the research method, the intervention research, and also about the data collection techniques, the semi-structured participant observation and the semi-structured interview. It is also about where the data will be collected - a mandatory subject in the Music Undergraduate Course of Federal University of São Carlos - as well as about the research participants: the teacher and students of this subject. At the end of the text, the importance of the text for discussions about the technician teaching that still prevails in Music Higher Education is highlighted.

Keywords: Music Education, Higher Education, Intervention Research.

Introdução e problema de pesquisa

Este texto visa descrever um trabalho de pesquisa que está sendo realizado em nível de doutorado, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). A pesquisa trata do ensino superior de música, que tem sido também meu objeto de estudo em minha prática profissional como professor do Departamento de Metodologia de Ensino (DME) desta universidade. O interesse por esse tema teve início com minha pesquisa de mestrado (GALIZIA, 2007), onde investiguei, sob a ótica dos professores universitários, os saberes necessários para o trabalho acadêmico musical no ensino superior. Como objetivos específicos, foi possível: descrever a formação dos professores universitários investigados; identificar características de suas respectivas atuações profissionais; e compreender como esses professores percebem sua prática profissional bem como seus respectivos ambientes de trabalho.

Por ser atrelado à linha de formação de professores, algumas questões levantadas nesse trabalho não puderam ser discutidas e pesquisadas com a profundidade que necessitavam, por se afastarem de seu escopo e dos objetivos propostos. Um dos resultados da pesquisa que

necessitariam de mais reflexões são os modelos de docência que os professores universitários trazem de sua formação. Nesse sentido, cabe ressaltar que o contato com professores, em qualquer que seja o nível de ensino, é importante na criação do próprio modelo de docência, pois “muitas dessas referências [dos professores de nossa formação], tenham sido elas boas ou nem tão boas assim, serão inspiradoras para a construção do nosso próprio caminho, demarcando o que se quer, o que não se quer e o que se pode ser como professor(a)” (GONÇALVES PINTO, 2004, p. 370-371). Em outras palavras, assim como Ferreira (2011), entendo que é importante e inevitável que os professores tenham uma referência positiva ou negativa de docência a partir de suas vivências como aluno: “como cada professor possui uma bagagem de conhecimentos advindos de um processo individual de construção, de formação e de desenvolvimento profissional, esta influencia o seu fazer pedagógico e manifesta-se em significados distintos no ato de educar” (CUNHA, BRITO e CICILLINI, 2004, p. 5).

Porém, o que foi possível perceber é que os professores pesquisados reproduzem o modelo de docência que tiveram em sua graduação sem alterações significativas. A fala abaixo, de uma professora pesquisada, exemplifica essa questão: “o professor de percepção que eu tive aula na graduação foi inesquecível (...) como didática. O material que ele apresentava, o envolvimento dele com a aula. É uma aula que até hoje eu me lembro, até hoje eu uso o material da aula dele” (GALIZIA, 2007, p. 50-51). Leitão, Passerino e Wachowicz (2003) reconhecem esse fato em professores universitários: “entretanto, para alguns docentes do ensino superior, o referencial para atuação em sala de aula são os modelos de seus próprios professores, o que algumas vezes leva a uma atuação baseada na sua própria experiência como aluno” (LEITÃO, PASSERINO e WACHOWICZ, 2003, p. 160).

Os dados coletados também permitiram concluir que este modelo de docência que os professores pesquisados tiveram em sua formação foi calcado em um ensino tradicional, entendido aqui como sendo diretivo nos moldes descritos por Ruiz (2003). Para este autor, o ensino diretivo ocorre quando a ênfase está na figura do professor como transmissor de conteúdo e do aluno como receptor passivo de informações que serão devolvidas nas avaliações. Portanto, se os professores reproduzem o modelo de docência de sua graduação e esse modelo é calcado no paradigma de ensino tradicional e diretivo, o ensino realizado por esses professores atualmente

também é calcado nesse paradigma. Essa conclusão é corroborada por Louro (2004), que reconhece tanto na fala dos entrevistados de sua tese de doutorado quanto na literatura consultada a percepção de um modelo conservatório (ou, como denomina a autora, tradicional) no ensino superior de música, nos mesmos moldes descritos por Freire (1992).

Freire (1992) define o termo “modelo conservatório” para aqueles cursos de música onde a ênfase está na teoria musical e na técnica virtuosística, focando geralmente a música européia erudita. Esse modelo, segundo a autora, despreza radicalmente a música popular e o ensino informal, além de não levar em consideração a experiência anterior do aluno, seu contato com a música do cotidiano ou suas pretensões particulares, mas apenas o conhecimento e as exigências do professor. É importante ressaltar que a autora utiliza a palavra conservatório aqui para designar um modelo de ensino, e não uma instituição de ensino, que pode ou não adotar esse modelo.

A partir dessa constatação de meu mestrado passei a buscar mais autores que definissem o termo “ensino tradicional” e, a partir dessa busca, foi possível traçar pontos em comum dentre todos. Segundo eles, todo ensino considerado “tradicional” visa a mera transmissão e reprodução de conhecimentos e possui ênfase na figura do professor. Nesse sentido, Ariza e Toscano (2000) sintetizam as principais características deste tipo de ensino:

1. Tendência dos docentes em converter diretamente os saberes disciplinares em curriculares, ou seja, o conteúdo a ser trabalhado não é reelaborado de forma a facilitar a aprendizagem dos alunos, mas simplesmente reproduzido em sala de aula, muitas vezes da mesma forma que estão nos livros didáticos;

2. Visão dos saberes curriculares exclusivamente conceitual e acumulativa, ou em outras palavras, o conteúdo curricular não é relacionado ao dia a dia dos alunos, fazendo com que este não tenha significado prático em sua vida. Além disso, os conceitos vão se acumulando, sem necessariamente se relacionarem entre si;

3. Tendência a considerar os alunos como receptores passivos de informação, sem levar em consideração suas expectativas ou suas experiências prévias com o conteúdo trabalhado, e forçando-os a adotarem uma postura rígida e estática em sala de aula, privilegiando-se o silêncio;

4. Separação reducionista entre conteúdos e metodologias, não havendo a preocupação em se considerar a metodologia adequada em função do conteúdo a ser trabalhado. A metodologia, em geral aulas expositivas centradas no professor falando e nos alunos ouvindo silenciosa e estaticamente, é sempre a mesma, independente do conteúdo;

5. Concepção individual de aprendizagem, não se levando em conta sua dimensão social e grupal. Nesse caso, os conteúdos são pensados de forma igual para todos os alunos, que devem assimilá-lo solitariamente, sem a intervenção ou feedback dos colegas;

6. E, por fim, um modelo de avaliação seletivo e sancionador, que visa somente medir a capacidade dos alunos em memorizar dados (ARIZA e TOSCANO, 2000, p. 36).

Muitos autores afirmam que o paradigma do ensino tradicional está presente na universidade em diversas áreas do conhecimento atualmente, servindo como base para a enorme maioria da docência realizada no ensino superior. Romano [et al] (2011), por exemplo, reconhecem que o professor universitário na área de enfermagem, muitas vezes, também atua como mero transmissor de conteúdos. A autora critica o ensino tradicional afirmando que este não permite fomentar nos alunos a capacidade de refletir e realizar análises críticas. Já Souza-Silva e Davel (2005), da área de administração, também criticam o ensino que privilegia a reprodução e transmissão de conhecimentos:

Em outras palavras, para contribuir com uma formação sofisticada, há de se contar não com um mero instrutor, monitor ou transmissor de conhecimentos isolados, porém com um profissional que esteja continuamente refletindo sobre sua prática docente, sendo capaz de contribuir com o aluno na ampliação de sua capacidade de pensar criativamente, criticamente e de forma contextualizada (SOUZA-SILVA e DAVEL, 2005, p. 120).

Cunha, Brito e Cicillini (2004) e Chamlian (2003) identificam como um dos fatores que favorecem o ensino transmissivo o fato de que tanto o trabalho acadêmico do professor universitário quanto a própria organização institucional da universidade possuem forte

identificação com a pesquisa, ficando o ensino delegado a um segundo plano. Nesse sentido, esse ensino se torna transmissivo de um saber que é gerado e validado pela pesquisa.

Concordamos com Bireaud, quando afirma que a existência e a natureza da formação pedagógica dos professores de ensino superior são elementos desse confronto. Além disso, segundo a mesma autora (1995), o modelo pedagógico tradicional da universidade, traduzido pela “aula magistral” e pelas formas de controle e avaliação, ainda não teve sua lógica rompida, a despeito da incorporação de inovações de natureza tecnológica, representadas pela utilização dos meios e recursos audiovisuais e da informática. Essa lógica é a da transmissão de um saber que, para Lyotard (1986, p.58-9), “encontra a sua legitimidade em si próprio”, porque é fruto da pesquisa (CHAMLIAN, 2003, p. 43).

Outros autores também concordam com a maior identificação do trabalho e da figura do professor universitário com a pesquisa, como Backes [et al] (2010) e Lemos (2011). Este último ressalta ainda que o fato de ser um bom pesquisador não garante ao profissional ser um bom docente. Dessa forma, uma vez que esse profissional não possui uma preparação adequada para a docência, não consegue desenvolver um ensino que vá além da mera transmissão e reprodução de conteúdos:

[...] o professor universitário precisa ser um profissional múltiplo. Precisa ser um técnico e especialista num campo de trabalho, mas também precisa ser competente como pesquisador ou cientista em uma área do conhecimento. Já temos aí duas profissões, mas existem outras exigências: ele precisa ser um professor de nível superior capaz de ensinar e preparar profissionais, para realizar as tarefas mais complexas da sociedade [...] Entretanto, na prática, o que se observa é a existência, muitas vezes, de excelentes pesquisadores que são professores medíocres, quer pela utilização de uma linguagem complexa e pouco acessível, quer pela dificuldade de relacionamento com os alunos, ou pelas aulas muito

centradas no conteúdo, sem preocupação com a forma de comunicação (LEMOS, 2011, p. 108-110).

Além de reconhecer e descrever o paradigma do ensino tradicional na universidade, diversos autores o criticam e alguns propõem maneiras de superá-lo. Melo de Amorim e Castanho (2008), por exemplo, defendem uma “educação estética” no ensino superior, referida “à atitude do sujeito perante o mundo, o estabelecimento de uma relação sensível, de beleza, de harmonia com o mundo – relação que está se ampliando para outros campos que não somente o da arte-educação” (MELO DE AMORIM e CASTANHO, 2008, p. 1179-1180).

Entendendo que “a formação não é algo que se recebe, mas que se faz num processo ativo que requer o envolvimento, a aproximação e a mediação de outros” (MELO DE AMORIM e CASTANHO, 2008, p. 1178), Lago (2007) também defende uma mudança de paradigma para o ensino superior, uma vez que o ensino tradicional não prepararia o aluno para ser capaz de realizar uma formação continuada:

Un cambio de énfasis central para la docencia significa pasar de la transmisión de conocimientos de contenidos de tipo académico hacia la construcción por parte de los alumnos y alumnas de nuevas competencias y capacidades que le permitan aprender y seguir aprendiendo em forma permanente (LAGO, 2007, p. 343).

Trabalhando a partir de uma perspectiva crítica, Silva (1998) também critica o paradigma tradicional de docência no ensino superior, uma vez que este não permitiria a visão crítica necessária, por parte dos alunos, para perceber injustiças na ordem social vigente. A autora considera nesse pensamento, inclusive, a hierarquia entre professor e alunos na universidade:

Quando, por exemplo, o professor volta-se para o quadro e começa a “dar a matéria”, ou no momento em que define o horário de provas, está evocando um contrato implícito, que assim o é porque não pressupõe negociação entre professor e alunos. O contrato implícito do ensino

tradicional vigente ocorre com perfeita naturalidade, e é justamente esta naturalidade que inibe as possibilidades de modificação: se é “natural” que assim seja, não pode ser de outro jeito. Dentro deste contexto, espera-se ver os alunos sentados em fileiras e o professor em pé, defronte do quadro, falando e escrevendo. A “fachada” do ensino tradicional vigente assenta-se, assim, sobre uma concepção epistemológica: pensa-se que o professor transmite o conhecimento “mostrando” e que o aluno aprende “vendo” (SILVA, 1998, p. 53).

Da mesma forma, López (2008) também entende que o ensino tradicional não permite fomentar nos alunos a visão crítica necessária para perceber injustiças na atual ordem social. A autora considera que, para se estudar educação, é necessário se estudar a sociedade em que ela está inserida e, para ela, as características da sociedade nos últimos 25 anos são: crescimento econômico, conhecimento e dominação social (neoliberalismo). Esta última característica da sociedade vem fazendo com que o ensino superior atue a serviço do mercado e, dessa forma, é usado para manter a ordem, favorecendo assim um ensino tecnicista.

La universidad adquiere cada vez mayor importancia estratégica en el ámbito de la modernización [...] los discursos de los organismos internacionales como el Banco Mundial se impone, reconocen la importancia de la educación superior, asociada a mejores competencias y habilidades, mayor productividad y a mejorar la calidad de vida; dándole un matiz instrumentalista a su función [...] Un aspecto de la relación educación-mercado es el discurso de la “educación continuada, para toda la vida”, que impulsa a una constante revisión Del quehacer de la universidad, especialmente en la función de extensión, a fin de competir con las ofertas educativas que se hacen desde las plataformas tecnológicas y por tanto, dar respuesta a las “necesidades de formación y actualización” exigidas por los avances tecnológicos (LÓPEZ, 2008, p. 30).

Já Alencar e Fleith (2004) apontam que o ensino tradicional na universidade não encoraja a manifestação de criatividade por parte dos alunos. Esse fato é curioso, pois, como apontado por Chamlian (2003), tanto o trabalho dos professores como a própria organização universitária se balizam pela lógica da pesquisa. Porém, já há algum tempo, autores como Hempel (1981) demonstram que pesquisadores se utilizam muito da imaginação na tentativa de formular hipóteses que expliquem determinados fenômenos. Por meio de exemplos das áreas de saúde e exatas, o autor afirma: “no seu esforço para achar uma solução do seu problema, o cientista pode soltar as rédeas de sua imaginação e o rumo do seu pensamento criador pode ser influenciado até por noções cientificamente discutíveis” (HEMPEL, 1981, p. 28-29).

Portanto, a imaginação ou a criatividade seriam componentes necessários a professores universitários em seu trabalho e a alunos em sua aprendizagem. Porém, o modelo de ensino tradicional praticado pelos primeiros impede sua manifestação por ambos. Alencar e Fleith (2004, p. 108), então, apontam quatro ações que os professores universitários poderiam realizar e que favoreceriam a manifestação de criatividade por parte dos alunos:

1. Incentivo a Novas Idéias (estimulação das habilidades cognitivas e características afetivas associadas à criatividade dos alunos),
2. Clima para Expressão de Idéias (postura de respeito e aceitação por parte do professor acerca das idéias apresentadas pelos alunos),
3. Avaliação e Metodologia de Ensino (práticas de ensino favoráveis ao desenvolvimento da expressão criativa)
4. Interesse pela Aprendizagem do Aluno (estratégias e recursos de ensino que motivam o aluno a aprender de forma criativa).

Silva (1998) também reconhece que o ensino tradicional na universidade é pautado pelo saber teórico e visa a mera transmissão de conhecimentos. A autora conclui que, se a docência ocorre desse modo, a avaliação pautada pelo paradigma tradicional tem como objetivo apenas aferir se os alunos são capazes de reproduzir o conhecimento “ensinado”. Nesse processo, além da capacidade de memória, não há a medição de nenhum outro aspecto da aprendizagem e, nesse sentido, os critérios de avaliação também se tornam desnecessários

No ensino tradicional vigente espera-se, sobretudo, que o professor mostre “domínio da matéria”. A Instituição estabelece uma nota mínima de aprovação e exige, embora não tenha como controlar, um mínimo obrigatório de 70% de frequência. Característica prototípica do professor do ensino tradicional vigente é que o mesmo “só acredita em provas escritas”. No ensino tradicional vigente supõe-se que essas provas sejam uma medida do conhecimento adquirido e não se admite a possibilidade de aprovar o aluno por outro critério que não seja o “saber”. Porém, no dia-a-dia, o que mais se faz é aprovar ou reprovar o aluno por critérios outros, nem sempre clara ou facilmente definíveis, que não o “saber” (SILVA, 1998, p. 53).

É interessante ressaltar ainda que esta autora narra a resistência dos próprios professores universitários em aceitar metodologias de ensino diferentes da tradicional. Segundo Silva (1998, p. 55-56),

Nesse episódio da síntese do ensino tradicional vigente, realizada pelos alunos e posteriormente afixada nas portas, revelou-se a reserva que os professores têm quanto a um trabalho que ultrapasse as paredes da sala de aula. Tendem a classificar como provocação qualquer proposta que possa colocar em dúvida o modelo do ensino tradicional vigente [...] Cabe ressaltar que este discurso encontra eco, pois os alunos com problemas vêm na “metodologia populista” do colega (que segundo ele consiste de “inúmeras metodologias”), a única forma de conseguir ser aprovado.

A autora ressalta ainda o quanto a atitude de preservar o ensino tradicional por parte dos professores pode desestimular a implantação de uma metodologia de ensino diferenciada na universidade. Silva (1998) aponta então para o fato de que a implantação de uma nova metodologia de ensino não deve ser feita de forma isolada por um docente, mas sim por todo o grupo de professores:

Ao se refletir sobre as dificuldades de implantação de uma proposta pedagógica na qual se acredita, somos obrigados a revelar, mesmo que possa parecer um ato de catarse, que o aspecto mais aniquilador dentro da atividade profissional é o confronto com professores que parecem estar dispostos, a todo custo, a prejudicar propostas que não comunguem os mesmos ideais deles. O reconhecimento da inegável importância do fazer lobby, ameaça ser superado por um certo instinto de auto-preservação, no qual a reação mais imediata seria o abandonar tudo. É simplista demais supor que um professor possa procurar implantar uma metodologia alternativa se ele se encontra sozinho, sem o apoio de um grupo (SILVA, 1998, p. 57).

Preocupadas em responder à pergunta “como elaborar uma proposta de ação pedagógica, cuja metodologia e avaliação estejam voltadas para a sala de aula, com ênfase na aprendizagem do aluno?”, Leitão, Passerino e Wachowicz (2003, p. 164) identificam a organização do currículo em disciplinas que não dialogam entre si um favorecedor do ensino tradicional. As autoras propõem sua superação por meio de uma reestruturação curricular na universidade onde atuam, aliada à mudança de foco do ensino do professor para a aprendizagem do aluno e no desenvolvimento de suas competências.

A proposta da PUCPR envolve uma mudança significativa de foco ao deslocar o eixo de atenção do ensino para a aprendizagem, ao mesmo tempo em que concentra o trabalho pedagógico no desenvolvimento de competências dos alunos em vez do simples acúmulo de conteúdos. A construção do conhecimento por parte do estudante na compreensão dos fenômenos complexos é a proposta que fundamenta os programas de aprendizagem que compõem a estrutura curricular do projeto pedagógico de cada curso [...] Os pressupostos fundamentais da concepção de educação, a visão do todo e a produção do conhecimento permitem ir além da simples aquisição de informações, da fragmentação do conhecimento, de um processo centrado no conteúdo e no ensino do

professor, que caracterizaram o desenvolvimento do currículo em disciplinas (LEITÃO, PASSERINO e WACHOWICZ, 2003, p. 163-164).

Muitos autores já apontados apontam para a necessidade dos professores se preocuparem com a capacidade crítica dos alunos, como Romano [et al] (2011), Souza-Silva e Davel (2005) e Silva (1998). Melo de Amorim e Castanho (2008), ao afirmar que o ensino tradicional é fruto da racionalidade ocidental, visando, além da mera transmissão e reprodução de conhecimento, apenas o saber teórico, defendem esse argumento da seguinte forma:

No ensino, de forma geral – tanto em escolas quanto em universidades –, há o privilégio da racionalidade ocidental, que torna alunos e professores pessoas eminentemente voltadas ao saber teórico, encerrado em livros didáticos, em aulas-padrão, em conteúdo não renovado [...] eis o fundamental: tornar o conhecimento algo próprio e não meramente ingerido. Com isso, pretende-se que a educação não se fixe no conhecimento transmissivo (se é que se pode assim chamá-lo), repassando informações, encadernando-as e cristalizando-as no entendimento dos alunos. O aluno precisa inventar o conhecimento, produzir suas crenças, fabricar suas convicções (MELO DE AMORIM e CASTANHO, 2008, p. 1180-1181).

Outros autores vão além e afirmam que a função principal da universidade seria justamente gerar capacidade crítica em seus alunos. Para Souza-Silva e Davel (2005):

Grande parte das organizações de ensino superior não alcança seu objetivo educacional mais nobre que é a formação de um cidadão competentemente crítico e reflexivo, pois o aluno é frequentemente considerado como um cliente que não deve ser contrariado, por ser uma fonte de lucro. Quando essa concepção é generalizada e busca-se satisfazer o aluno a qualquer custo, as avaliações do processo de ensino-aprendizagem, por exemplo, podem se configurar apenas como um jogo

de faz de conta. Conseqüentemente, muitos estudantes são aprovados nas disciplinas sem qualquer proficiência nas mesmas. É o pacto do "finge-se que se ensina e finge-se que se aprende". Nesse esquema, o professor é coisificado, visto como um mero recurso, uma espécie de expositor de aulas padronizadas, cujas características seguem a lógica das linhas de produção. O mestre - capaz de contribuir para o pensamento crítico do aluno - é menos valorizado nessa racionalidade instrumental. Em suma, o papel do docente torna-se desmoralizado e desrespeitado, sendo que ele passa a se configurar como mais uma engrenagem da mentira educacional (SOUZA-SILVA e DAVEL, 2005, p. 119).

Da mesma forma, Ferreira (2011, p. 74) entende que o despertar de uma visão crítica no aluno é o papel principal de um educador e de uma instituição de ensino: *“el saber debe despertar el sentido crítico de los educandos. Se entiende que solamente de esa forma el profesor desempeña el papel de educador y la función social del proceso educativo juntamente con la institución de enseñanza”*. Também Boclin (2004), ao pesquisar a qualidade do desempenho docente com base na informação dos alunos de diversos cursos de Ciências Sociais Aplicadas, concluiu que, dentre as atitudes e procedimentos dos professores que podem oferecer um resultado qualitativo apreciável, está estimular o desenvolvimento do pensamento crítico pelos alunos.

Narváez (2006), no mesmo sentido, afirma que o professor universitário é um agente de desenvolvimento moral e que em sua sala de aula se constrói identidade, autonomia e responsabilidade. Para tal, a autora defende uma relação aberta e plural entre professores e estudantes e entre estes e o conhecimento. Dessa forma, esta e os outros autores apontados concluem que o ensino tradicional não se baseia nessa “relação aberta e plural” que a autora advoga e, portanto, não seria capaz de gerar autonomia e visão crítica nos alunos universitários.

Objetivos e questão de pesquisa

Portanto, o foco dessa pesquisa recairá na percepção de que o paradigma tradicional de ensino que identificamos existir no ensino superior, incluindo aí o ensino superior de música, gera um tipo de aprendizagem que privilegia a memorização e reprodução de conteúdos. Além disso, entende-se também que, durante a tarefa de memorização e cópia de conceitos de música, os alunos memorizam, copiam e aceitam também ideias, ideologias, preceitos etc. (in)conscientemente. Dessa forma, esses alunos, futuros educadores musicais, não se tornam agentes capazes de formar a área. Tornam-se apenas reprodutores de ideias e conceitos de seus professores da graduação.

Em outras palavras, trabalho com o conceito de que o paradigma tradicional de ensino que prepondera no ensino superior de música não permite inovação ou evolução na área. Futuros educadores se formam meros "aplicadores" de ideias e métodos e meros repetidores de conceitos e ideias de seus professores universitários. Nas palavras de Silva (1998, p. 55), “a questão não está somente em aprender o conteúdo, mas em contrapor-se ao processo de “auto-silenciamento” (Confrey, 1995) e de “assujeitamento” (Althusser, 1985)”.

Justificamos ainda a necessidade dessa pesquisa por meio das palavras de Tardif (2002), que advoga em favor da necessidade dos pesquisadores da área de educação voltarem suas atenções ao ensino universitário, questionando seus pressupostos básicos e, dessa forma, adequando-o à realidade atual:

Na universidade, temos com muita frequência a ilusão de que não temos práticas de ensino, que nós mesmos não somos profissionais do ensino ou que nossas práticas de ensino não constituem objetos legítimos para pesquisa. Esse erro faz com que evitemos os questionamentos sobre os fundamentos de nossas práticas pedagógicas [...] (Tardif, 2002, p. 276).

Desse modo, com o intuito de “desenvolver uma nova perspectiva que simultaneamente rejeite, transforme e preserve o que existe”, como advoga Doll Jr. (1997, p. 27), a pesquisa de

doutorado em andamento tem como objetivo geral investigar possibilidades de práticas pedagógicas para superar o paradigma do ensino tradicional, entendido como tecnicista, reprodutor e transmissor de conteúdo, que ainda prevalece no ensino de música universitário. Como objetivos específicos, pretendo: averiguar se essa metodologia favoreceu a construção da autonomia pelos alunos; verificar se essa metodologia possibilitou a construção e a manifestação de uma consciência crítica por parte dos alunos; e avaliar se essa metodologia proporcionou, de fato, oportunidades de aprendizagem verdadeira para os alunos. A questão norteadora do estudo é: como elaborar e conduzir uma disciplina de música no ensino superior voltada para a autonomia e consciência crítica dos alunos?

Metodologia de pesquisa

Esta pesquisa se caracteriza como uma pesquisa-intervenção. Este método é bastante utilizado na Psicologia Social e, antes de descrevê-lo, é necessário situá-lo em relação a outros dois métodos de pesquisa: a pesquisa-participante e a pesquisa-ação. Rocha e Aguiar (2003, p. 66) alertam, porém, que “na literatura brasileira, as diversas tendências metodológicas que envolvem o conceito de participação apresentam maior polêmica, gerando muitas vezes dificuldades quanto à sua compreensão”.

Nesse sentido, muitos autores consideram pesquisa-participante e pesquisa-ação como sinônimos. Já Paulon (2005) compreende que a pesquisa pode ser considerada como participante quando o pesquisador está inserido no campo de suas observações, mas sem problematizar esse campo. Caso haja a tanto a inserção do pesquisador como a problematização desse campo, então a pesquisa pode ser considerada como pesquisa-ação. Complementando essa ideia, Thiollent (1987, p. 83) entende que a pesquisa-ação é uma forma de pesquisa-participante:

A PP [pesquisa-participante] se preocupou sobretudo com o papel do investigador dentro da situação investigada e chegou a problematizar a relação pesquisador/pesquisado no sentido de estabelecer a confiança e outras condições favoráveis a uma melhor captação de informação. No

entanto, os partidários da PP não concentraram suas preocupações em torno da relação entre investigação e ação dentro da situação considerada. É justamente esse tipo de relação que é especificamente destacado em várias concepções da PA [pesquisa-ação]. A PA não é apenas PP, é um tipo de pesquisa centrada na questão do agir (THIOLLENT, 1987, p. 83).

Nessa pesquisa, trabalharei a partir da compreensão de Thiollent (1987) de que a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa-participante. No mesmo sentido, a pesquisa-intervenção também será considerada como uma modalidade de pesquisa-participante, que possui similaridades e diferenças em relação à pesquisa-ação. Em outras palavras, a pesquisa-intervenção pode ser considerada como um tipo de pesquisa-participante e compartilha de todas as características da pesquisa-ação crítica citadas anteriormente.

Podemos considerar que a pesquisa participante se constitui em uma metodologia com pressupostos gerais de pesquisa, envolvendo diferenciados modos de ações investigativas e de priorização de objetivos. A pesquisa-intervenção consiste em uma tendência das pesquisas participativas que busca investigar a vida de coletividades na sua diversidade qualitativa, assumindo uma intervenção de caráter socioanalítico (ROCHA e AGUIAR, 2005, p. 66).

Porém algumas diferenças são fundamentais para a existência deste método de pesquisa. Uma delas diz respeito ao fato de que, mais do que uma ação transformadora, os sujeitos envolvidos realizam uma ação para produção de acontecimentos. Dessa forma, os dados de uma pesquisa-intervenção não são criados, mas sim construídos, num processo onde teoria e prática se confundem e se criam mutuamente (PAULON, 2005; ROCHA e AGUIAR, 2003).

O processo de formulação da pesquisa-intervenção aprofunda a ruptura com os enfoques tradicionais de pesquisa e amplia as bases teórico-metodológicas das pesquisas participativas, enquanto proposta de atuação transformadora da realidade sócio-política, já que propõe uma intervenção

de ordem micropolítica na experiência social. O que se coloca em questão é a construção de uma “atitude de pesquisa” que irá radicalizar a idéia de interferência na relação sujeito/objeto pesquisado, considerando que essa interferência não se constitui em uma dificuldade própria às pesquisas sociais, em uma subjetividade a ser superada ou justificada no tratamento dos dados, configurando-se, antes, como condição ao próprio conhecimento (ROCHA e AGUIAR, 2003, p. 67).

A construção dos dados se dará em uma disciplina de Fundamentos Teóricos de Música (FTM) obrigatória do curso de Licenciatura em Música da UFSCar. Segundo o documento⁷² entregue pela Comissão de Especialistas de Ensino de Música ao Ministério da Educação (BRASIL, 1999), estão incluídos como Fundamentos Teóricos da Música (FTM) todos os campos de conhecimento⁷³ “que abordam a música (a) em seu percurso através do tempo e das culturas [história], (b) em sua própria construção [análise] e (c) nas maneiras como ela é percebida [percepção]” (p. 5). Tal definição diz respeito a disciplinas como: História da Música (universal, brasileira etc.), Análise Musical, Harmonia, Contraponto, Linguagem e Estruturação Musicais, Percepção Musical, entre outros.

As técnicas de coleta de dados⁷⁴ utilizadas serão a observação participante semi-estruturada e a entrevista semi-estruturada. Ambas são “semi-estruturadas” porque terão um roteiro básico de perguntas, no caso da entrevista, e de pontos a serem observados, mas o pesquisador terá liberdade para adicionar outros elementos a essas listas, bem como não seguir á risca sua ordem. As observações serão feitas a partir de gravações das aulas da disciplina durante todo o segundo semestre de 2013. As entrevistas serão efetuadas a cada cinco aulas, com os alunos da disciplina.

⁷² Trata-se das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Música, de Junho de 1999. Esse documento serviu como base para o Parecer nº CES/CNE 0146/2002, aprovado em 03/04/2002, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Design. A Comissão de Especialistas de Ensino de Música era composta pela Prof^ª Dr^ª Alda Oliveira, Prof^ª Dr^ª Liane Hentschke e Prof^ª Dr^ª Maria Lúcia Pascoal.

⁷³ O mesmo documento define campo de conhecimento como sendo “o conjunto de saberes específicos e interdisciplinares que particularizam e dão consistência à área de Música” (p. 4).

⁷⁴ Dadas as características da pesquisa-intervenção discutidas no item anterior, seria mais correto utilizar o termo “técnica de construção de dados” neste estudo. Porém, manteremos a nomenclatura “técnica de coleta de dados” por ser esta a utilizada pela literatura levantada. Ressalta-se, porém, que os dados serão, nesta pesquisa, de fato, construídos, e não coletados.

As gravações das aulas serão utilizadas como ponto de partida para as perguntas, que versarão sobre: a construção da autonomia pelos alunos; a construção e a manifestação de consciência crítica por parte dos alunos; e as oportunidades de aprendizagem verdadeira que a disciplina ofereceu para os alunos.

Considerações finais

Por fim, gostaria de ressaltar que, assim como Justo (1978), entendo que a ênfase na figura do professor, na transmissão de conteúdos e na avaliação classificatória e externa é a prática recorrente na enorme maioria das instituições de ensino superior, incluindo aí o ensino superior de música. Este autor aponta ainda para a manutenção desse modelo, quando afirma que não obstante as novas teorias educacionais, a atualização de conteúdos, a melhora nos materiais didáticos, entre outras inovações, o método de ensino continua o mesmo: aulas centradas na figura do professor falando, de forma autoritária, e nos alunos sentados, em silêncio, assimilando o conteúdo e obedecendo ao professor. Acredito que essa pesquisa poderá contribuir para as discussões sobre a superação deste modelo de ensino, oferecendo alternativas metodológicas que tragam conscientização crítica e autonomia aos alunos, além de uma possibilidade de aprendizagem que vá além da mera reprodução de conteúdos.

Referências bibliográficas

- Ariza, R. P. & Toscano, J. M. (2000) El saber práctico de los profesores especialistas: aportaciones desde las didácticas específicas. In Morosini, M. C. (Ed.), *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação* (35-42). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.
- Doll Jr., W. E. (1997). *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Hempel, C. G. (1981). *Filosofia da ciência natural*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Justo, H. (1978). *Carl Rogers: teoria da aprendizagem centrada no aluno*. Porto Alegre: Livraria S. Antônio.

Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Editora Vozes.

Thiollent, M. (1987). Notas Para o Debate Sobre Pesquisa-Ação. In Brandão, C. (Ed.). *Repensando a Pesquisa Participante*, 82-103. São Paulo: Brasiliense.

Periódicos

Paulon, S. M. (2005). Análise de implicação com ferramenta na pesquisa-intervenção. *Psicologia e Sociedade*, 17(3).

Romano, C. C. et al. (2011). A expressividade do docente universitário durante sua atuação na sala de aula: análise dos recursos verbais utilizados e suas implicações para a enfermagem. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 19(5), 1-9.

Boclin, R. (2004). Avaliação de Docentes do Ensino Superior: um Estudo de Caso. *Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais, Rio de Janeiro*, 12(45), 959-980.

Silva, M. R. G. da. (1998). Concepções sobre Assimilação Solidária num curso universitário. *Ciências educacionais (Bauru)*, 5(2), 49-60.

Souza-Silva, J. C. de & Davel, E. (2005). Concepções, práticas e desafios na formação do professor: examinando o caso do ensino superior de administração no Brasil. *O&S*, 12(35), 113-134.

- Lago, P. M. (2007). Desafios para la profesionalización del nuevo rol docente universitario. *Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais, Rio de Janeiro*, 15(56), 341-350.
- Chamlian, H. C. (2003). Docência na universidade: professores inovadores na USP. *Cadernos de Pesquisa*, 118, 41-64.
- Cunha, A. M., Brito, T. T. & Cicillini, G. A. (2004). Dormi aluno(a)... Acordei professor(a): interfaces da formação para o exercício do ensino superior. *Políticas de Educação Superior*, 1(11), 1-15.
- Ferreira, M. de L. da S. M. (2011). El papel de la institución en el escoger, acoger y acompañar al profesor universitario. *Investigação de educação em enfermagem*; 29(1), 68-76.
- López, L. (2008). El profesor universitario en la contemporaneidad. *Revista Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Militar Nueva Granada*, 16(1), 23-40.
- Narváez, M. R. (2006, octubre). El profesor universitario, un agente de desarrollo moral. *Revista Ciencias de la Salud, Universidad del Rosario*, 4(número especial), 103-109.
- Alencar, E. M. de & Fleith, D. de S. (2004). Inventário de Práticas Docentes que Favorecem a Criatividade no Ensino Superior. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(1), 105-110.
- Ruiz, V. M. (2003). Motivação na universidade: uma revisão de literatura. *Revista Estudos de Psicologia, Campinas*, 20(2), 15-24.
- Leitão, V. R., Passerino, L. R. & Wachowicz, L. A. (2003). Novos tempos, novas práticas... repensando metodologia e avaliação no Ensino Superior - Relato de Pesquisa. *Revista Diálogo Educacional*, 4(10), 157-172.

Rocha, M. L. da & Aguiar, K. F. de. (2003). Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. *Psicologia ciência profissional*, 23(4), 64-73.

Melo de Amorim, V. & Castanho, M. E. (2008). Por uma educação estética na formação universitária de docentes. *Educação & Sociedade*, 29(105).

Backes, D. S. et al. (2010). Repensando o ser enfermeiro docente na perspectiva do pensamento complexo. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 63(3), 421-426.

Lemos, D. (2011). Trabalho docente nas universidades federais: tensões e contradições. *Caderno Crh*, 24(1), 105-120.

Manuscritos e trabalhos publicados em eventos científicos

BRASIL. Ministério da Educação. Departamento de Políticas do Ensino Superior. Coordenação das Comissões de Especialistas de Ensino. Comissão de Especialistas de Ensino de Música. Diretrizes Curriculares para os Cursos de Música, de Junho de 1999.

Freire, V. L. B. Música e sociedade: perspectiva histórica e reflexão aplicada ao ensino superior de música. In: Anais do Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM, 01, 1992, Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: ABEM, 1992, CD-ROM.

Galizia, Fernando S. (2007). *Os saberes que permeiam o trabalho acadêmico de professores universitários de música*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Gonçalves Pinto, Maria das Graças C. da S. M. (2004). A formação do(a) professor(a) de educação superior: identidades e práticas. In *Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE*, 12, Curitiba: ENDIPE, 2004, CD-ROM.

Louro, Ana L. M. (2004). *Ser docente universitário-professor de música: dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumento*. Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Estimulando as crenças de auto-eficácia em alunos de piano de nível intermediário

Carmen Célia Fregoneze
UNESPAR - Escola de Música e Belas Artes do Paraná
carmenpianista@gmail.com

Margaret Amaral de Andrade
UNESPAR - Escola de Música e Belas Artes do Paraná.
meg.profe@gmail.com

Resumo

A compilação de peças para piano de nível intermediário em ordem de dificuldade progressiva de compositores latino americanos do século XX, como também a análise das mesmas e as sugestões de estudo pretendem levar aos alunos e professores material de estudo como de ensino e pesquisa de repertório. Trata-se de um antologia que também tem o objetivo de motivar o aluno ao estudo do piano, utilizando a teoria social-cognitiva de Bandura (1977,1986) que considera a auto-eficácia um dos fatores componentes dos mecanismos psicológicos da motivação. Também baseia-se em estudos que Schunk (1989, 1991) desenvolveu na realidade escolar, que mostra que há aumento da auto-eficácia quando os alunos têm a devida orientação para resolver as tarefas, e quando as metas são próximas, específicas e com um nível de dificuldade adequado. Trata-se de uma pesquisa híbrida, pois faz uso de metodologia bibliográfica, análise de partituras e elaboração de exercícios aplicados. Para a seleção das peças foram adotados critérios estabelecidos por Uszler, Gordon e Smith(2000).

Palavras-chave: motivação, repertório de nível intermediário para piano, compositores latino-americanos do século XX.

Abstract

The compilation of intermediate piano pieces in a progressive sequence of difficulties by 20th Century Latin American composers, as well as their analysis and practice suggestions aim to offer the students and teachers a teaching repertoire and research material. It is an Anthology which has also a purpose to motivate the students to practice piano, focusing on Bandura's Social Cognitive Theory (1977,1986) which considers self-efficacy as one of the components of the psychological factors of students' motivation. This research also intends to rely in Schunk's studies (1989;1991) developed in the school reality which shows that the self-efficacy increases if the students have proper guidance to solve tasks with determinate goal to be fulfilled. Moreover, it deals about a hybrid research, because it uses a bibliographical methodology, score analysis and elaboration of applied exercises. To the pieces selection were adopted criterias established by Uszler, Gordon e Smith(2000).

Keywords: motivation, intermediate piano repertoire, 20th Century Latin American composers.

Introdução

O objetivo desta pesquisa é motivar os alunos a estudar piano, fazendo uso da teoria social-cognitiva de Bandura (1977,1986) e em estudos de Schunk (1989, 1991), desenvolvidos na realidade escolar, que mostra que há aumento da auto-eficácia se os alunos têm a devida orientação para resolver as tarefas, e quando os objetivos são próximos, específicos e com um nível de dificuldade adequado. Esta pesquisa em andamento pretende compilar uma série de peças musicais do século XX, de compositores latino-americanos de nível intermediário, em ordem progressiva de dificuldades, e acompanhada de uma análise técnica e musical e acrescida de exercícios rítmicos e melódicos, resultará em uma antologia que poderá servir aos alunos e professores como material de estudo, ensino e pesquisa de repertório.

Para a seleção das peças musicais estão sendo adotados critérios estabelecidos por Uszler, Gordon and Smith(2000), tais como a análise das "características técnicas e composicionais

típicas de peças intermediárias”. Além disso, há considerações sobre teoria musical e performance, e notas sobre os compositores e suas obras.

Metodologia

Esta é uma pesquisa híbrida, pois faz uso de metodologia bibliográfica, análise de partituras e elaboração de exercícios aplicados. O levantamento de compositores latino-americanos e a obtenção de partituras se deram em congressos e encontros de música nacionais e internacionais, pela internet e entre colegas pesquisadores.

Está sendo feita também, uma breve contextualização sobre os compositores e estão sendo criados exercícios rítmicos e melódicos retirados de trechos das peças musicais, onde aparecem maiores dificuldades técnicas. Para a seleção das peças como sendo de nível intermediário, estão sendo adotados critérios estabelecidos por Uszler, Gordon e Smith(2000).

Critérios da análise das peças

Os critérios para escolha e análise das peças de Uszler, Gordon e Smith (2000) e são os que seguem no quadro abaixo⁷⁵:

MELODIAS	-tornam-se mais complicadas devido a ampliação de tessitura, indo além do pentacorde utilizado em repertório anterior. Há um aumento do uso de escalas e arpejos exigindo passagem de dedos e expansão e contração da mão. Há também esquemas mais complexos de articulação e dinâmicas, frases de comprimento variado e introdução de ornamentos
-----------------	---

⁷⁵ Tradução das autoras.

PADRÕES RÍTMICOS	- tornam-se mais complexos e diversos e são apresentados com menos rigidez. Ritmos cruzados são introduzidos e os padrões métricos de forte e fraco tornam-se mais importantes
ACOMPANHAMENTOS	- tornam-se mais elaborados, as peças demonstram mais inversões de acordes e grande variedade de estilos, por exemplo baixo de Alberti, e saltos nos baixos, demonstrando maiores reflexos e constante troca de posição de mão.
MAIOR INDEPENDÊNCIA ENTRE AS MÃOS	- as composições contém duas ou mais vozes independentes (contraponto) entre as mãos e algumas vezes dentro de uma mão (vozes internas). Há um aumento do uso de valores rítmicos contrastantes, articulações diferentes e dinâmica entre as mãos.
HARMONIA E TEXTURA	- tornam-se mais ricas e intrincadas. As obras utilizam uma grande extensão de notas no piano e requerem um melhor equilíbrio de vozes em apenas uma mão e também entre elas. Maior variedade sonora é requerida. São introduzidas notas duplas e uso o do pedal se torna mais extenso e sutil.
ESTUDO TÉCNICO	- torna-se mais importante a medida que as peças ficam mais difíceis. O estudo das escalas, arpejos, exercícios e estudos a parte do repertório passa a ser mais significativo.

Compositores e peças

A seguir, será apresentada uma parte do trabalho, que consta de quatro peças sendo duas de compositores brasileiros, uma de compositor venezuelano e mais uma de compositora cubana. Estão apresentados em ordem cronológica.

1 - María Enma Botet Dubois foi uma compositora cubana que nasceu em Matanzas em 10 de agosto de 1903 e sabe-se que morreu em Miami, mas não a data. Além de compositora, foi

também pianista e professora de música. A sua obra *Suíte Cubana* para Piano consta de sete movimentos. Para este trabalho foi escolhida a de número *VII – Diablito carnavalesco*.

A peça inicia com uma linha melódica expressiva em legato, apresentando um ritmo sincopado que é executado simultaneamente. Apesar da mão direita e esquerda tocarem o mesmo ritmo, há intervalos contrastantes em ambas as claves que requerem independência de dedos e controle sonoro. A melodia mantém seu caráter rítmico e um swing Cubano até o final da peça. Alternância entre textura homofônica e polifônica é outro aspecto importante em *Diablito Carnavalesco*. Elementos musicais contrastantes são introduzidos em diferentes passagens, esperando do executante sonoridade refinada, controle na condução de vozes e das frases, observação detalhada das dinâmicas e articulação, diferentes movimentos em ambas as mãos e apurada coordenação motora para executar as dificuldades rítmicas.

Sugere-se esse exercício rítmico para ambas as mãos:

B) Diablito

Ro - da co - tí - a de noi - te de di - a o ga - lo can - tou e a ca - sa ca - i - u.

2 – O segundo é César Guerra-Peixe que foi um compositor brasileiro que nasceu em Petrópolis no dia 18 de março de 1914 e faleceu no Rio de Janeiro no dia 26 de novembro de 1993. Era filho de imigrantes portugueses de origem cigana.

A Primeira Suíte Infantil de Cesar Guerra-Peixe (Brasil) compreende cinco movimentos que são I - Ponteio, II - Valsa , III - Choro, IV - Seresta, V – Achechê.

Vai ser apresentada a terceira peça da Suíte III Choro. Este *Choro* em forma ABA é uma peça extremamente expressiva que poderia ser tocada por dois violões ou flauta e violão. A textura é rítmica e variada. A seção A é homofônica, iniciando com notas duplas na melodia da mão direita, acompanhada por uma linha cromática descendente na mão esquerda. O compositor indica no primeiro compasso *pp espressivo*, o que gera de imediato um caráter lírico e gentil na

abertura da peça. Ocorre uma sutil modulação na seção B para Dó Maior e um lindo contraponto a 3 vozes. Detalhada indicação de dinâmicas, acentos e sinais de agógica na partitura demandam um estilo refinado de performance.

Exercícios rítmicos para estudo da síncope:

A) Choro

Que tal cho-co-la-te bran-co cho-co-la-te pre-to cho-co-la-te do-ce

cho-co-la-te a-marg-o mas tu-do de cho-co-la-te é bom! e-la cho-co-la-te bom-m!

3 - Antonio Estévez Aponte foi um compositor Venezuelano nascido em Calabozo no dia 01 de janeiro de 1916 vindo a falecer em Caracas no dia 26 de novembro de 1988. Além de compositor e maestro foi fundador do Coro da Universidade Central da Venezuela.

Da sua composição intitulada 17 Peças Infantis, foi aqui escolhida a décima sétima: Tocatina. A Tocatina apresenta características similares àquelas encontradas nas Toccatas Francesas compostas por Debussy na Suite Pour le Piano e Estampes (Jardins sous la pluie). Uma das peças mais difíceis dentro desta coletânea devido às exigências técnicas e musicais. Escrita em moto perpétuo, apresenta uma melodia construída em arpejos e ostinato rítmico em semicolcheias, o qual permanece até o final. A indicação de dinâmicas enriquece a textura e gera uma linda atmosfera sonora, especialmente na melodia da mão esquerda, onde *crescendos* são seguidos por *piano subito* em quase toda a peça. A harmonia é um parâmetro relevante pois ajuda a tomar decisões sobre a sonoridade assim como dar forma e direção às frases.

Modifica-se na seção B, onde as progressões harmônicas se movem rapidamente gerando um colorido distinto. Ocorrem articulações contrastantes em ambas as mãos, sendo este o aspecto técnico que gera a principal dificuldade nessa Tocatina. A execução das articulações requer

grande independência entre as mãos e a ação de dedos leve e rápida. Além disto, o executante precisa ter um bom controle da sonoridade. Toque é outro aspecto que contribui para o colorido sonoro. Dependendo da maneira como o pianista ataca a tecla é possível destacar claramente dois tipos diferentes de som: a melodia no baixo e o acompanhamento harmônico na voz superior.

Há de fato duas vozes como pode ser observado na partitura: uma haste extra na linha do baixo, indicando a melodia que deve ser destacada. Outras questões técnicas a serem observadas são o uso adequado do peso de braço e o deslocamento rápido das mãos no teclado. O compositor indica precisamente como usar o pedal. Acordes inesperados encerram a peça em um caráter brilhante.

Exercícios para estudo da dinâmica:

D) Toccatina

The image shows a musical score for a piece titled 'D) Toccatina'. It is in 4/4 time and consists of three systems of piano exercises. Each system has two staves: the upper staff contains a melodic line with lyrics, and the lower staff contains a rhythmic accompaniment. The lyrics are 'Lá vem vin-do o tren-zi-nho vem che-gan-do vem che-gan-do'. The first system starts with a dynamic marking of *p* (piano) and ends with *mf* (mezzo-forte). The second system starts with *p*. The third system starts with *p* and ends with *ff* (fortissimo). The score includes various musical notations such as beams, slurs, and dynamic markings.

Lá vem vin-do o tren-zi-nho vem che-gan-do vem che-gan-do Lá vem vin-do o tren-zi-nho vem che-gan-do vem che-gan-do

p *mf*

Lá vem vin-do o tren-zi-nho vem che-gan-do vem che-gan-do Lá vem vin-do o tren-zi-nho vem che-gan-do vem che-gan-do

p

Lá vem vin-do o tren-zi-nho vem che-gan-do vem che-gan-do Lá vem vin-do o tren-zi-nho vem che-gan-do vem che-gan-do

ff

4 – O brasileiro Claudio Franco de Sá Santoro, nasceu em Manaus, em 23 de novembro de 1919 e faleceu em Brasília, no dia 27 de março de 1989. Além de compositor também foi maestro.

Entre suas inúmeras composições, para esse trabalho foi escolhida a Sonatina, por se encontrar dentro dos parâmetros desejados para a antologia.

A Sonatina de Claudio Santoro, apesar do título, apresenta uma estrutura formal distinta da Sonatina tradicional. Não apresenta dois temas contrastantes e dificuldades de leitura, no entanto, é tecnicamente difícil, extremamente rítmica e repleta de articulações. Apesar de o compositor ter escrito um padrão rítmico repetitivo de colcheias contra um acompanhamento de semínimas, as ligaduras de duas notas e *marcatos* ocasionam deslocamentos do tempo forte e fraco elevando o nível de dificuldade da performance para outro patamar.

A peça aparenta simplicidade na sua escrita, porém requer controle refinado do toque *legato e non legato*, dedos enérgicos e independentes para tocar *marcatos* e grupos rápidos de quintinas, coordenação entre as mãos e caráter rítmico. É importante também manter atenção na construção da frase e não permitir que a articulação interfira na direção da linha melódica. Há uma frase curta na seção B, onde a melodia aparece na mão esquerda, sendo necessária uma reorganização de gestos em ambas as mãos para evitar dificuldades técnicas. A peça é harmonicamente simples, ocorrendo poucas surpresas nos últimos seis compassos.

Exercício rítmico para estudo das quintinas:

C) Sonatina

Que be-lo di-a on - tem que be-lo di-a ho - je que be-lo di-a vai ser a - ma - nhã, — nê!

Considerações finais

As peças aqui apresentadas são executadas em uma extensão limitada do teclado, as melodias cativam e apresentam um contorno expressivo, proporcionando ao performer a oportunidade de explorar a expressividade e o *cantabile*. Um forte senso rítmico deve ser desenvolvido em todas as obras e o uso refinado do pedal deve ser rigorosamente observado, especialmente na Toccatina.

Acredita-se que os comentários e exercícios teóricos sugeridos para serem lidos e estudados antes de cada peça, como o conhecimento da vida do compositor e de sua época, auxiliarão o aluno a ampliar suas habilidades técnicas e musicais contribuindo como metas a serem atingidas que poderão levá-lo a aumentar as crenças de sua auto eficácia, motivando assim o estudo consciente do piano de maneira que se torne uma experiência artística de qualidade.

Referências bibliográficas

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.

Bandura, A., Azzi, R. G. & Polydoro, S. (2008). *Teoria social cognitiva: conceitos basicos*. Porto Alegre: Artmed..

Botet, M. E. (1975). *Suíte Cubana para Piano*. Editora Musical de Cuba

Bzuneck, J. A. (2001). A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In E. Boruchovitch & J. A. Maurice. *Guide to the pianist's repertoire*. Bloomington: Indiana University Press.

Dubois, Maria Enma Botet http://en.wikipedia.org/wiki/Maria%20Enma_Botet_Dubois

Estévez, A. (1982). *17 Piezas Infantiles*. P. Antolin C. Editor.

Estévez, Antonio. Wikipedia http://en.wikipedia.org/wiki/Antonio_Est%C3%A9vez

Guerra-Peixe, C. (1944). *1ª Suíte Infantil*. Irmãos Vitale

Guerra-Peixe, C. Wikipedia . http://pt.wikipedia.org/wiki/C%C3%A9sar_Guerra-Peixe

Magrath, J. (1995). *The pianist's guide to standard teaching and performance literature*. Van Nuys, Ca: Alfred publishing corporation.

Ritchie, L. & Williamon, A. (2011). Measuring distinct types of musical self-efficacy. *Psychology of Music*, 39(1), 328-344.

Santoro, C. (1954). *Peças Infantis*. Ricordi Brasileira.

Santoro, C. Wikipedia http://pt.wikipedia.org/wiki/Claudio_Santoro

Schunk, D. H. (1991). *Learning theories: an educational perspective*. Nova Iorque, MacMillan.

Uszler, M., Gordon, S. & Smith, S. McBride. (2000). *The well-tempered keyboard teacher*. Belmont, Ca: Schirmer, Thomson learning.

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

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

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

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

Resumo

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

Palavras-chave: Estética, Educação Musical, Arte.

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

Keywords: Aesthetics, Musical Education, Art.

1. Uma breve definição para o conceito de estética

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

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

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

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

O modelo de pensamento sobre estética - ou mesmo sobre o pensamento estético - que elegemos como guia para a nossa reflexão acerca do ensino musical para os dias de hoje, é uma espécie de último desdobramento das tendências filosóficas surgidas na primeira metade do século XX⁷⁶. Oriundo de concepções que compreendem a estética enquanto manifestação dos problemas filosóficos da arte, Luigi Pareyson buscará delimitações para o termo, afirmando que,

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

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

⁷⁶ Uma hermenêutica dos problemas mais gerais da Arte e das obras de Arte, que enredam numa ontologia cujas especificidades são delimitadas pela busca da *origem* e da *essência* na Arte. Tais aspectos foram desdobrados principalmente a partir do pensamento de Heidegger e Gadamer, culminando com as distinções conceituais mais específicas de Pareyson.

diz respeito às ferramentas do autor, da crítica ou do historiador⁷⁷. Assim sendo, a estética e a poética diferenciam-se na abordagem pareysoniana, sendo a estética caracterizada por sua essência reflexiva, experimental e contemplativa da obra, contrária à poética, que legisla preceptiva e sistematicamente em relação à mesma. Após esta breve explicação que remonta à origem das nossas pesquisas, seguiremos expondo nossas reflexões, direcionando-as para educação musical.

2. Educação e estética.

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

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

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

⁷⁷ O pensamento filosófico de Pareyson é especialmente fecundo no que diz respeito à possibilidade e utilidade de distinções conceituais mais profundas. É o caso de sua abordagem sobre a arte, onde *poética* (que pode ser compreendida dentro da concepção aristotélica da *poiésis/ποίησις*) se distingue de *estética*.

O fazer musical pressupõe o pensar, assim sendo, pensamos que o pensar também pode ser fazer música. O primeiro passo nesta caminhada consiste na conscientização de que a imposição das nossas "respostas corretas" e a concepção informativa de ensino impede que nossos alunos pensem e descubram por meio de outros caminhos. A experiência estética "se devidamente questionada, há de mostrar, ela mesma, e destacar no seu imenso âmbito os aspectos ou as regiões que têm um caráter estético ou artístico" (PAREYSON, p. 20). Precisamos acreditar na capacidade criativa dos alunos, e é através de perguntas e não de respostas prontas que formaremos alunos reflexivos, criativos e criticamente autônomos tanto para a arte como para a vida. É preciso, para que isto aconteça que professores e alunos tenham coragem de saírem de suas "zonas de conforto" mergulhando na experiência sem medo do diferente⁷⁸.

Qualquer atividade musical pode ser passível de uma abordagem estética. Uma aula de instrumento, que requer instruções técnico-operacionais para o manuseio do mesmo, pode ser também guiada por um pensamento filosófico⁷⁹. De acordo com Pareyson, "seja qual for a atividade que se pense em exercer, sempre se trata de colocar problemas, constituindo-os originalmente dos dados informes da experiência, e de encontrar, descobrir, ou melhor, inventar as soluções desses problemas". (PAREYSON, 1993: 21)

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

⁷⁸ Isso pressupõe a possibilidade da inserção das manifestações musicais de qualquer cultura sem levar em consideração os preconceitos em relação as identidades nacionais. Abre a possibilidade das abordagens sobre a música contemporânea erudita ocidental, freqüentemente despreza pelos educadores.

⁷⁹ Sobre exemplos de construção e formatação de aulas (de instrumento, apreciação musical, história da música) pautadas pela proposta de uso da estética, dentro da concepção que aqui estamos propondo, conferir um outro artigo de nossa autoria, chamado *Era um rabisco e pulsava* (publicado na ABEM 2011)

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

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

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

3. Experiência estética: filosofia e prática no ensino musical

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Referências bibliográficas

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Resumen

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

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

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

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

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

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

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

Palabras clave: Música contemporánea, recursos compositivos.

Abstract:

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

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

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

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

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

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

Desarrollo

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Referencias bibliográficas

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Resumen

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

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

Abstract

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

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

Antecedentes

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

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

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

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

Objetivos

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

Método

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

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

Resultados – múltiples niveles

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

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

Tabla 1

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

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

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

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

Conclusiones

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

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

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

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

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

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

Referencias bibliográficas

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

Universidad de Almería.

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

Trad). New York: Vintage Books.

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

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

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

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

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

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

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

_____ (2008b). The music educator's professional knowledge. *Music Education Research* , 10(3), 347-359.

_____ (2010). Modelos didácticos en la enseñanza musical. *Revista Musical Chilena*, 214, 52-74.

Loizos, P. (2000). Video, Film and Photographs as Reseach Documents. En Bauer, M. & Gaskell, G., *Qualitative Researching with Text, Image and Sound: A Practical Handbook* (93-107). London: Sage Publications Ltd.

Martínez, M. A. & Jorquera, M. C. (2012). Music Education in Spanish-speaking Countries as Seen in Free Access Videos. In *30th ISME World Conference on Music Education. Music Paedeia: From Ancient Greek Philosophers Toward Global Music Communities*. Thessaloniki: International Society for Music Education.

Moorhead, G. E. & Pond, D. (1941/1978). Chant. En Morrhead, G. E. & Pond, D., *Music of Young Children* (5-27). Santa Barbara, California: Pillsbury Foundation for Advancement of Music Education.

Moorhead, G. E. & Pond, D. (1942/1978). General observations. En *Music of Young Children* (29-64). Santa Barbara, California: Pillsbury Foundation for Advancement of Music Education.

Rudolf, T. & Frankel, J. (2010). *Youtube and Music Education*. Milwaukee, Wisconsin: Hal Leonard Corporation.

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

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

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

Abstract

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

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

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

Resumen

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

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

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

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

Groundwork

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

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

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

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

Description of the experience

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

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

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

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

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

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

Final Summary

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

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

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

References

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

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

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

Resumen

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

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

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

Abstract

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

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

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

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

Descripción de la experiencia

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Fundamentación

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

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

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

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

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

Síntesis

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

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

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

Referencias bibliográficas

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

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

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

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

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

Resumen

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

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

Abstract

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

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

Keywords: Tonality induction, pitch contour, pitch proximity.

Introducción

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

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

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

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

Objetivo

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

Método

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

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

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

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

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

Resultados y discusión

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

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

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

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

Referencias bibliográficas

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

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

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

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

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

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

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

Resumen

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

Palabras clave: conciencia fonológica, lectoescritura, instrucción musical.

Abstract

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

Keywords: phonologic consciousness, literacy, musical instruction.

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

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

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

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

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

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

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

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

Método

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

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

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

Resultados

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

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

Tabla 1.- Muestra el porcentaje de respuestas correctas

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

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

Discusión

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

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

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

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

Referencias bibliográficas

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

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

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

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

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

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

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

Cecilia Barrios Bulling
Universidad de Talca
cbarrios@utalca.cl

Resumen

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

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

Abstract

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

Keywords: project-based learning, musical language competences.

1. Descripción de la experiencia

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

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

1. Objetivo general:

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

2. Objetivos específicos:

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

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

Tabla N°1: Procedimientos evaluativos de proceso y resultados

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

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

a) Fase de planeación:

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

b) Fase de preparación:

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

c) Fase de producción final:

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

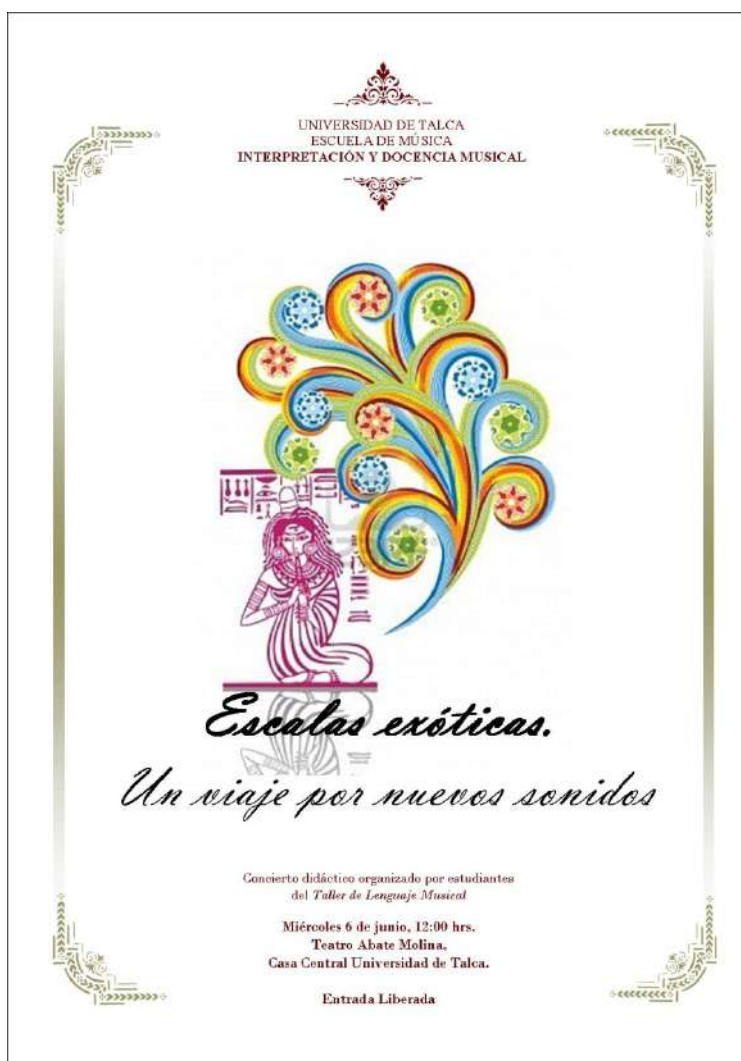
d) Fase de evaluación:

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

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

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

Afiche de concierto



2. Fundamentación

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

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

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

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

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

3. Síntesis final

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Referencias bibliográficas

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

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

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

Cecilia Barrios Bulling
Universidad de Talca
cbarrios@utalca.cl

Resumen

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

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

Abstract

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

Keywords: project-based learning, musical language competences.

Introducción

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

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

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

1. Levantamiento del perfil

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

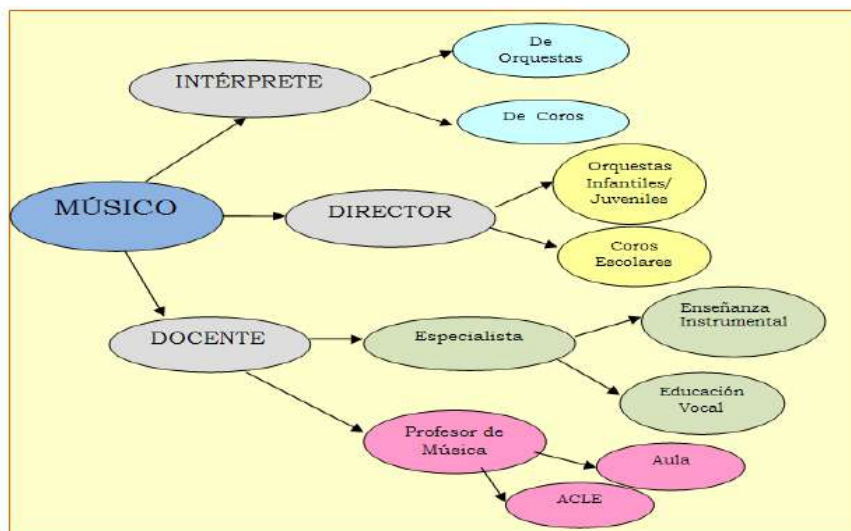
La pertinencia y consistencia del Plan Formativo exigió, asimismo, alinear el currículo con los propósitos de la Universidad, tales como la visión, la misión, los objetivos y el plan estratégico. La identificación de las competencias y subcompetencias del perfil de egreso confluyó en el diseño de la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

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

2. Dimensiones del perfil de egreso




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

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

Diagrama N°1: Visualización del perfil de egreso

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

Tabla N°2: Líneas formativas y tipología de competencias

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

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

Tabla N°3: Competencias de la formación pedagógica escolar

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

3. Estándares de egreso

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

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

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

4. Estructura curricular

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

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

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

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

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

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

5. Implementación de la malla curricular

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

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

¹⁰ Módulo Integrado y Desempeño Integrado de Competencias

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

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

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

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

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

Conclusiones

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

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

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

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

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

Referencias bibliográficas

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

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

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

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

Instrumentation and orchestration: new techniques, new technologies

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

Abstract

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

Keywords: instrumentation, orchestration, information technologies, music education

Resumen

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

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

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

Introduction

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

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

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

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

Background to the Study

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

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

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

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

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

Methodology

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

Current state of research

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

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

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

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

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

References

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

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

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

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

<http://andrewhugill.com/manuals>

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

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

Interpretación y vínculo en una orquesta juvenil

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

Resumen

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

Abstract

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

Introducción

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

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

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

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

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

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

Discusión

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

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

Conclusiones

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

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

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

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

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

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

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

Referencias bibliográficas

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

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

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

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

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

Abstract

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

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

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

Summary of review of literature

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

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

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

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

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

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

Observation of young children and their parents at play

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

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

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

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

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

References

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Martha Gómez Gama
marthagomezdechan@mail.com

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

Iris Ojeda Gante

Resumen

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

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

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

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

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

Referencias bibliográficas

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

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

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

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

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

Fernanda Vera Malhue
Universidad de Chile
fda_vera@yahoo.es

Resumen

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

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

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

Abstract

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

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

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

Antecedentes generales

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

El caso del Seminario Conciliar de Santiago

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Referencias bibliográficas

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

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

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

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

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

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

Fuentes manuscritas

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

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

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

Resumen

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

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

Palabras clave: etnomusicología, educación, MEIF.

Abstract

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

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

Keywords: ethnomusicology, education, MEIF.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Referencias bibliográficas

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

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

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

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

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

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

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

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

Referencias electrónicas

Encyclopedia Britannica Online. Recuperado de

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

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

Andrés Castro Fones
Universidad Alberto Hurtado
acastrof@uahurtado.cl

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

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

Formación Inicial Docente

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Formación pedagógica y formación disciplinar

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

La formación de un profesor de música

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Percepción del estudiante

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Resumen

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

Abstract

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

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

Contextualización

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

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

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

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

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

Descripción de la experiencia

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Competencias Generales a desarrollar en el taller están enmarcada a:

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

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

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

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

Fundamentación

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

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

Síntesis final

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

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

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

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

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

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

Referencias bibliográficas

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Resumen

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

Abstract

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

Introducción

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

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

Contexto

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

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

Comunalidad

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

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

Wëjën-kajën

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

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

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

El suunë y la praxis música-comunidad

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

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

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

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

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

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

Los espacios de aprendizaje

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

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

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

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

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

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

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

Ciclos de música

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

1. Ciclo cívico

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

2. Ciclo de costumbre - Sagrado/Sacro

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

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

3. Ciclo Comunal

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

4. Ciclo humano

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

Conclusiones

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

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

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

Referencias bibliográficas

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Resumen

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

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

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

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

Abstract

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

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

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

Keywords: Evaluation in arts; Portfolios; evaluation instruments.

1. Problema

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

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

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

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

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

2. Objetivos

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

3. Referencias Teóricas

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

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

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

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

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

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

4. Método

4.1 Técnicas

4.1.1 Aplicación de portfolio: seguimiento personalizado a lo largo del curso con intercambio semanal (electrónico y personalizado) entre el tutor asignado y el estudiante¹⁰⁰. Realización de trabajos de variada factura y de concreción quincenal.

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

4.1.3 Progresión Gradiente que parte de las realizaciones más prescriptivas y avanza hacia trabajos de elaboración libre, acordes a las temáticas, bibliografía, y documentación suministradas.¹⁰¹

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

4.2 Instrumentos

4.2.1 Realizaciones cumplimentadas por los estudiantes

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

¹⁰⁰ La modalidad ha sido detallada por Malbrán, García Malbrán y Ramallo (en prensa).

¹⁰¹ Videos, grabaciones, trabajos de alumnos de cohortes anteriores, fotografías, textos, y actas de eventos previos de la cátedra.

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

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

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

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

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

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

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

4.2.2 Instrumentos de evaluación de resultados utilizados por la cátedra

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

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

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

4.2.3 Recursos elaborados por la cátedra

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

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

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

4.2.3.4 *Micro-anales de los pósters*. Compilación y publicación de los abstracts producidos para cada Sesión y publicación online de los Pósters de cohortes anteriores.¹⁰²

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

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

5. Resultados

Asumir la evaluación¹⁰³ como recurso válido para el enriquecimiento académico supone una concepción basada en el ejercicio del análisis crítico de i) las diferencias individuales, ii) el grado de permanencia o cambio entre las conductas de entrada y salida, iii) los componentes actitudinales y su incidencia en otros procesos cognitivos y iv) la revisión permanente de prácticas y performances musicales. Dichos indicadores resultan sustanciales para propender al mejoramiento académico a partir del meta-análisis de las estrategias didácticas intra-cátedra.

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

¹⁰² Las publicaciones de la Cátedra cuya autoría pertenece a los alumnos cuentan con su expresa autorización.

¹⁰³ Se considera que la estructura, desarrollo y procedimientos de la Cátedra han podido llevarse a cabo gracias a la colaboración e interacción sostenida entre el profesor, el ayudante y los tutores pedagógicos.

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

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

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

Referencias bibliográficas

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

NewYork: David Mc Kay.

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

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

La propuesta metodológica del “taller de música”

Denise Álvares Campos
Cepae/UFG
denialvacampos@hotmail.com

Resumen

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

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

Abstract

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

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

Keywords: Methodology; Music Education; Music Workshop.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Aspectos relacionados con la percepción musical

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Discusión

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

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

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

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

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

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

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

Referencias bibliográficas

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

São Paulo: MUSIMED.

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

CEGRAF.

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

Oxford University Press.

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

Unesp.

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

Ricordi.

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

VIII, 4(24), 17-24.

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

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

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

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

Swanwick, K. (1988). *Music, Mind and Education.* Londres: Routledge. (M. Olasagasti, Trad.).

Música, pensamiento y educación. Madrid: Morata.

L'enseignement collectif de la flûte à bec en école de musique : l'exemple de la ville de Sobral au Brésil

Adeline Stervinou,
Université de Toulouse 2 le Mirail et Ecole de Musique de Sobral
adeline.stervinou@univ-tlse2.fr

Résumé

Cet article a pour objectif de présenter une méthodologie d'enseignement collectif appliquée à la classe de flûte à bec de l'école de musique de la ville de Sobral, au Nord-Est du Brésil, proposant l'utilisation d'un répertoire méconnu des élèves afin de leur faire découvrir de nouveaux styles musicaux venus du monde entier. Les extraits musicaux ont été choisis en fonction du niveau des élèves (débutants), réunis dans un livre de partitions et organisés selon une progression adaptée à leur niveau. Afin de justifier ce choix de répertoire et ce projet pédagogique orienté sur les musiques du monde, plusieurs processus d'enseignement collectifs ont été analysés, permettant de mettre en exergue le processus d'enseignement collaboratif, processus principalement développé lors des leçons de flûte à bec à l'école de musique. L'utilisation de l'enseignement collaboratif, principalement basé sur l'élaboration de connections permettant à un groupe de résoudre des problèmes et de produire de nouvelles connaissances (ALMEIDA e MATOS, 2012), a démontré, dans ce cas, les bienfaits de la pratique instrumentale en groupe.

Mots-clés : flûte à bec, enseignement collectif, enseignement collaboratif, région Nord-Est du Brésil.

Abstract

This article aims to present a methodology of collective teaching applied to the recorder class in the music school in the city of Sobral in the Northeast of Brazil, proposing the use of a repertoire which is unknown to the students in order to allow them to discover new musical styles from around the world. The songs were chosen according to the students' level (beginner), and they were collected in a book of scores, organized to follow the students' learning progress. To justify

the inclusion of such repertoire in the pedagogical project geared to world music, several collective teaching processes were analyzed, highlighting the collaborative teaching process, which was specifically developed during the classes of recorder in the music school. The use of collaborative teaching, specially based on the elaboration of connections to solve problems and the production of new knowledge (ALMEIDA and MATOS, 2012), has shown, in this case, to be beneficial for the group's instrument practice.

Keywords: recorder, collective teaching, collaborative teaching.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo presentar una metodología de enseñanza colectiva aplicada en la clase de flauta dulce de la Escuela de Música de la ciudad de Sobral en el Nordeste de Brazil, que propone la utilización de un repertorio desconocido para los alumnos con la intención de descubrir nuevos estilos musicales oriundos de diversas partes del Mundo. Las músicas fueron escogidas en función del nivel de los alumnos (principiantes), reunidas en un libro de partituras y organizadas según la progresión relacionada con el nivel de aprendizaje de los estudiantes. Con la finalidad de justificar la inclusión de ese repertorio en el Proyecto Pedagógico dirigido a las músicas del Mundo, fueron analizados varios procesos de enseñanza colectiva permitiendo destacar el proceso de enseñanza colaborativa, proceso este particularmente desarrollado durante las clases de flauta dulce en la Escuela de Música. La utilización de la enseñanza colaborativa, que está basada principalmente en la elaboración de conexiones para la resolución de problemas y la producción de nuevos conocimientos (ALMEIDA y MATOS, 2012), demostró en ese caso, los beneficios de la práctica instrumental en grupo.

Palabras clave: flauta dulce, enseñanza colectiva, enseñanza colaborativa.

Introduction

Venant d'un pays où la pratique individuelle de l'instrument est le maître mot de l'enseignement de la musique dans les établissements spécialisés¹⁰⁴ et enseignant la musique au Brésil, l'apprentissage d'un instrument de musique par le biais de l'enseignement collectif s'est alors présenté comme une méthodologie nouvelle, pouvant s'appliquer à tous les âges et tous types d'instruments, aussi bien à l'école primaire que dans les écoles de musique. Cet article présente les résultats d'un projet pédagogique développé avec la classe de flûtes à bec de l'école de musique de Sobral, ville de la région Nord-Est du Ceará au Brésil. D'un point de vue économique et social, cette région, en récent développement, est encore considérée comme pauvre en comparaison avec les autres régions du Brésil. En effet, il est commun de constater que des familles vivent encore dans des conditions précaires, recevant peu de revenus.

Dans un tel contexte, l'apprentissage de la musique ne semble pas approprié à la réalité de ces personnes : inscriptions et leçons payantes, instruments de musique coûteux, pour ne citer que quelques aspects. C'est dans cet environnement social que c'est implantée l'École de Musique José Wilson Brasil en 1997 à Sobral, l'unique école de musique publique gratuite de la région Nord-Est de l'état du Ceará, proposant des cours d'instruments (guitare, basse, piano, cordes frottées, instruments à vent, chant, batterie et percussions), des cours théoriques (lecture musicale, histoire de la musique, informatique musical) et de nombreuses pratiques d'ensemble (orchestres à cordes, ensemble de guitares, harmonie, groupe de *choro*, etc.) (MATOS FILHO, 2012). L'école met à disposition des instruments, n'obligeant pas les familles à les acheter. L'inconvénient est que l'élève ne peut pas étudier à la maison, l'instrument devant rester à l'école. Dans le cas de la flûte à bec, la situation s'avère différente. En effet, elle se présente comme un instrument facile d'accès car peu coûteux, permettant d'émettre des sons facilement, de voir les doigtés lors de l'exécution et de pouvoir étudier à la maison.

A l'exception des instruments à cordes frottées où les professeurs fondent leurs leçons à partir de méthodes d'enseignement collectif présentant différents extraits musicaux provenant de

¹⁰⁴ La terminologie « établissement d'enseignement spécialisé » comprend les écoles de musique et les conservatoires.

compositeurs européens (Suzuki), il est observable que pour la grande majorité des professeurs profitent de la culture musicale populaire brésilienne pour l'enseignement instrumental, laissant une distance entre les élèves et les musiques étrangères.

De ce fait l'idée principale de ce projet est de montrer les possibilités pédagogiques et la polyvalence de la flûte à bec en introduisant des extraits de musiques provenant du monde entier afin de proposer une méthode d'enseignement à partir d'un répertoire diversifié, incluant différentes cultures. Travailler sur les musiques du monde est une manière de proposer une ouverture musicale au-delà de la musique brésilienne que les élèves sont habitués à écouter et exécuter, permettant d'aborder les notions théoriques et interprétatives basiques tout en jouant des pièces variées.

Elaboration du projet pédagogique

Différentes petites pièces musicales inspirées des rythmes et mélodies du monde ont été réunies dans la méthode d'enseignement collectif intitulée « La flûte à bec voyage dans le monde¹⁰⁵ » (STERVINO, 2012, non publié), élaborée pour les élèves de 8 à 12 ans de la classe de flûte à bec de l'Ecole de Musique José Wilson Brasil à Sobral au Brésil. Ce projet pédagogique aborde plusieurs concepts fondamentaux spécifiques à l'apprentissage de la flûte à bec à travers d'exemples musicaux proposant la découverte de la culture musicale de différents pays. Les extraits musicaux, regroupés sous la forme d'un livre de partitions inspiré de la méthode française « Flût'issimo » (ALLA, 2007), ont été choisis, premièrement, par le professeur en fonction du niveau des élèves (débutants du premier et deuxième semestre), et deuxièmement, à partir de l'écoute des extraits par les élèves qui ont indiqué leurs préférences musicales. Quatorze destinations ont été retenues par les enfants permettant ainsi d'ouvrir leurs connaissances musicales sur le monde en leur montrant quelques particularités et richesses des musiques provenant d'autres pays. Le professeur a réalisé des arrangements pour deux ou trois parties de flûte à bec soprano de difficultés différentes, adaptés aux élèves du premier et second semestre d'apprentissage, et une partie de percussion afin de les sensibiliser à la pratique rythmique.

¹⁰⁵ «A flauta doce viaja pelo mundo». Cette méthode, en attente de publication, a été réalisée par l'auteur elle-même.

La préparation de ce répertoire a été réalisée lors des leçons collectives de flûte à bec, leçons de cinquante minutes qui ont lieu deux fois par semaine. Les musiques, d'une durée approximative de trente secondes à une minute ont été utilisées en tant qu'exercices musicaux abordant divers aspects techniques et interprétatifs de la flûte à bec comme : l'apprentissage de nouvelles notes et nouveaux rythmes, des altérations, des silences, des répétitions, entre autres symboles ; le respect des nuances ; l'écoute des autres. Lors des séances de travail les élèves, au nombre de huit, commençaient par lire les notes des partitions proposées avec les rythmes, ensuite ils lisaient de nouveaux en montrant les doigtés appropriés à la flûte à bec, et une fois la lecture et les doigtés maîtrisés, ils jouaient la mélodie. Ce procédé d'apprentissage permettait aux élèves de mémoriser le contenu théorique et technique de chaque musique, et permettait au professeur de vérifier s'ils assimilaient correctement ce contenu.

Par exemple, dans le cas d'une nouvelle note et d'un nouveau rythme comme présenté ci-dessous, ce processus s'est avéré très efficace car il a permis aux élèves de mémoriser les nouvelles notes (do, ré et mi) ainsi que le nouveau rythme (croche deux doubles) en seulement une séance :



Figure 1 : Apprentissage progressif de nouvelles notes et de nouvelles figures rythmiques.

L'enseignement collectif

Les élèves réalisaient tous ensemble les exercices techniques mentionnés ci-dessus et il a été observé que ceux qui rencontraient des difficultés pour exécuter les mélodies demandées étaient immédiatement aidés par d'autres, sans que le professeur intervienne, montrant ainsi la mise en place d'une collaboration au sein de l'enseignement.

L'apprentissage musical en groupe est agréable pour les raisons suivantes : l'élève perçoit que ses difficultés sont partagées par les collègues, évitant

les désistements ; l'élève se sent, dès le début des études, comme membre d'un orchestre ou d'une chorale, [...] la qualité musicale de l'étude en groupe est supérieure comparé à l'étude individuel, contribuant à l'accélération du processus d'apprentissage (OLIVEIRA *apud* CRUVINEL, 2005, p.78)¹⁰⁶.

La pratique collective montre, dans ce cas, quelle est un des atouts fondamental à la réussite de l'élève. Il semble alors opportun d'évoquer la définition proposée par Toledo Nascimento (2007) expliquant que la pratique collective des instruments musicaux consiste à enseigner la pratique instrumentale à plusieurs élèves en même temps, sous la forme de cours d'instruments homogènes ou hétérogènes¹⁰⁷. L'apprentissage s'effectue de manière interdisciplinaire, c'est-à-dire que plusieurs matières complémentaires à l'enseignement musical peuvent être enseignées comme : la composition, le solfège, l'histoire de la musique, l'improvisation, entre autres (TOLEDO NASCIMENTO, 2007).

La pratique collective est un des points centraux de la philosophie adoptée par l'école de musique de Sobral. En effet, les cours d'instruments sont tous organisés par groupes d'élèves de même niveau ou niveaux proches afin de former des ensembles homogènes organisés autour de l'apprentissage musical collectif. Il est recommandé à ces élèves d'intégrer, en plus des cours d'instrument, un groupe de musique d'instruments hétérogènes afin de découvrir les timbres des autres instruments et de s'habituer à exécuter la musique dans ce genre d'ensembles.

Au Brésil, différents processus d'apprentissage faisant partie de la pratique collective ont été développés. Deux exemples de pratiques collectives à l'école, se présentant comme les plus appropriés à notre recherche, seront cités dans cet article. Le premier est issu de l'investigation de Kátia Benedetti (2011) relatant une expérience réalisée avec des enfants et des jeunes ayant entre

¹⁰⁶ “O aprendizado musical em grupo é agradável pelas seguintes razões: o aluno percebe que suas dificuldades são compartilhadas pelos colegas, evitando desestímulos; o aluno se sente, logo no início dos estudos, participante de uma orquestra ou de um coral, [...] a qualidade musical no estudo em grupo é muitas vezes superior se comparando ao individual, contribuindo para que o processo de aprendizagem seja acelerado.” Traduction de l'auteur.

¹⁰⁷ Enseignement collectif homogène signifie que le même instrument est enseigné pour tous les membres du groupe. L'enseignement collectif hétérogène a lieu lorsque plusieurs instruments différents se rencontrent au sein d'un groupe (CRUVINEL, 2005, p.74).

5 et 16 ans, provenant de différentes écoles primaires publiques et privées de l'Etat de São Paulo. La méthodologie d'enseignement choisi par cet auteur est d'inclure dans les leçons de musique le répertoire faisant partie du quotidien des enfants. Cette stratégie est proche du processus informel d'enseignement apprentissage privilégiant les échanges et les partages entre les élèves et aussi entre les élèves et le professeur, s'éloignant des pratiques formelles d'enseignement musical. L'auteur démontre que l'utilisation d'une telle méthodologie avec des élèves des écoles primaires a favorisé : l'insertion d'une pratique musicale à l'école, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture musicale, et a contribué à améliorer la technique d'un instrument. Les résultats de cette recherche ont montré que cette méthodologie d'enseignement a aidé les élèves à dépasser les difficultés techniques de l'instrument grâce à une pratique musicale incluant un répertoire faisant sens pour eux (musiques qu'ils connaissent) et ne proposant pas seulement un enseignement basé sur la répétition d'exercices techniques, méthode d'enseignement fréquemment utilisée dans l'enseignement formel (BENEDETTI, 2011).

Une autre méthode fondée sur la créativité des enfants (CUERVO et PEDRINI, 2010), propose d'introduire la flûte à bec lors des leçons de musique à l'école primaire avec des élèves de 6 à 10 ans. L'objectif de cette investigation est d'utiliser les situations de la vie quotidienne de l'enfant (sons du milieu scolaire, sons de la maison, de la rue, etc.) afin d'inciter l'élève à créer des cellules mélodiques par le biais de la flûte à bec à partir des sons perçus dans un environnement donné. Les leçons sont divisées en plusieurs activités où l'écoute, le dessin et la description des événements se côtoient, en ayant toujours à l'esprit l'idée d'explorer de nouvelles connaissances et de créer à partir de nouveaux concepts perçus.

Synthèse

Notre projet pédagogique semble s'intégrer parfaitement au processus d'enseignement apprentissage dans le sens où il inclue l'enseignement de plusieurs disciplines lors des leçons (solfège, composition, écoute musicale, etc.), développant ainsi la créativité des enfants, et se base sur l'enseignement collaboratif, privilégiant les interactions entre eux.

L'enseignement collaboratif des instruments musicaux peut être un outil important dans l'apprentissage musical, une fois que les aspects travaillés attestent une relation réciproque et dialogique entre les élèves. Dans cette perspective, l'apprentissage devient le point principal de la relation pédagogique. Le professeur alors concerné peut être considéré comme un stimulateur de ce projet dans lequel les élèves sont en constante collaboration (ALMEIDA e MATOS, 2012, p. 162)¹⁰⁸.

L'utilisation d'un répertoire musical différent, permettant une ouverture musicale sur le monde, semble avoir intensifié les bienfaits de l'apprentissage collectif, montrant l'enthousiasme et l'investissement des élèves face à la nouveauté. En effet, l'annonce de ce projet pédagogique a été perçue par les enfants comme une opportunité pour connaître de nouvelles musiques venant d'ailleurs. Cette motivation a donné des résultats remarquables. Les élèves ont développé différentes aptitudes grâce à ce projet comme par exemple la reconnaissance de styles musicaux, l'apprentissage plus rapide de nouvelles notions musicales, et ils ont également démontré leur volonté de réussir à exécuter les pièces proposées pour les présenter lors du spectacle de fin de semestre, en gardant toujours cet esprit de collaboration faisant que le niveau musical final de la classe était très satisfaisant et homogène.

Ce spectacle a eu lieu sur la place du théâtre, en face de l'école de musique, sous l'œil attentif des parents des élèves et des professeurs de l'école. Le spectacle a été pensé comme une suite de destinations réalisées par la flûte à bec autour du monde. A chaque arrêt de la flûte dans un pays, un morceau était interprété afin d'illustrer le lieu. Ce voyage musical a permis aux spectateurs de voyager avec nous, de sortir du quotidien. Il a également permis aux enfants de se démarquer lors de ce concert en étant les seuls à proposer ce type de musiques, ouvertes sur le monde. Cette expérience pédagogique et musicale a permis aux élèves de grandir musicalement mais aussi humainement grâce au contact qui s'est établi entre eux et également avec le professeur.

¹⁰⁸ “O ensino colaborativo de instrumentos musicais pode ser uma ferramenta importante na aprendizagem musical, uma vez que os aspectos trabalhados configuram uma relação recíproca e dialógica entre os alunos. Nessa perspectiva, a aprendizagem torna-se foco principal da relação pedagógica. O docente aí envolvido pode-se reconhecer como um incentivador deste processo, em que os alunos estão em constante colaboração.” Traduction de l'auteur.

Références bibliographiques

Almeida, R. & Matos, E. (2012). *Descortinar de uma coletiva realidade: ensino e aprendizagem de instrumentos musicais como exercício da docência*. In Luiz Botelho Albuquerque & Rogério, P. (Eds.). *Educação Musical: Campos de Pesquisa, Formação e Experiências*. Fortaleza: UFC, Coleção Diálogos Intempestivos.

Alla, Th. et al. (2007). *Flût'issimo*, 1. Paris : Van De Velde.

Benedetti, K. (2011). Canções do Cotidiano Como Contexto Significativo Para o Aprendizado Coletivo de Flauta-Doce. In *Ictus - Periódico do PPGMUS/UFBA*, 12(2).

Cruvinel, F. M. (2005). *Educação musical e transformação social*. Goiânia : ICBC.

Cuervo, L. & Pedrini, J. (2010). *Flauteando e criando: experiências e reflexões sobre criatividade na aula de música*. In *Revista Música na Educação Básica*, 2.

Matos Filho, J. (2012). *Escola de Música de Sobral: Propondo um caminho de uma formação para a vida via arte*. ABEM Nordeste.

Toledo Nascimento, M. A. (2007). O método “Da Capo” na Banda de Música 24 de Setembro. In *ISME Regional*.

Libros de texto como *textos visibles*: un estudio piloto

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

Resumen

Los libros de texto han sido analizados desde diferentes puntos de vista, aunque en educación musical existe poca investigación que los considere *textos visibles*, que muestran el estado de la disciplina. Los métodos empleados en el estudio de libros de texto son muy variados. El presente estudio piloto pretende principalmente (1) poner a prueba el método utilizado, (2) evidenciar los contenidos, procedimientos y aspectos educativos que caracterizan la educación musical actual, tal como se muestran en los libros de texto, (3) valorar la funcionalidad del método para mostrar las tendencias de la educación musical actual, y secundariamente, (4) valorar el estado de la disciplina con estos resultados. La aproximación es cualitativa, sirviéndose de dos sistemas de categorías independientes que apuntan a identificar temas educativos y modelos didácticos presentes en una pequeña muestra de textos. Se analizaron las tareas de aprendizaje en los textos para el alumno y las propuestas para el docente en las guías didácticas y demás materiales. Los resultados muestran la adecuación del método empleado y la necesidad de integrar ambos sistemas de categorías. Además de numerosas características de los textos, se evidencia una tendencia fuertemente tradicional, con algunas pocas aperturas y escasa presencia de temas educativos. El texto para sexto curso contiene más tareas de naturaleza conceptual respecto al libro para primero, reflejando una educación musical más abstracta con el aumento de edad. El método resulta útil para mostrar el estado de la educación musical, aunque la muestra no es representativa para llegar a conclusiones generales.

Palabras clave: educación musical, modelos didácticos, libros de texto.

Abstract

Textbooks have been analysed from different points of view. In music education there is little research considering them as *visible texts* showing the discipline's state of affairs. Methods used in studies on textbooks are quite diverse. This pilot study mainly aims at (1) testing the method employed, (2) highlighting the contents, procedures and educational aspects characterizing present music education, as they are shown in textbooks, (3) evaluating functionality of the method to show the trends of present music education, and subsidiarily (4) evaluating the discipline by means of these results. The approach is qualitative, using two independent category systems to identify educational topics, and instructional models in a small sample of books. Tasks in students' books, teachers' activities in instructional guides, and further materials were analysed. Results show the adequacy of the method used in this study, and the need to integrate the two category systems. Besides many features of the texts, a trend towards a strong traditional focus with little more evolved activities, and scarce educational topics were observed. Comparing the textbook for 6th and for 1st grade, the former contains more conceptual tasks, reflecting a more abstract concept of music education for older students. The method showed to be useful in analysing textbooks to display how music education is taught. The sample is too small to allow general conclusions on music education.

Keywords: music education, instructional models, textbooks.

Antecedentes

La literatura sobre libros de texto es muy amplia y cuenta con ejemplos de análisis desde numerosos puntos de vista, sobre todo en aquellos países en que la investigación se realiza desde instituciones especializadas. Johnsen (1996) muestra aproximaciones variadas a la cuestión, de modo exhaustivo, aunque es un análisis que debería actualizarse. Muchos autores analizan el libro de texto para su uso en el aula (p. ej., Colectivo Urdimbre, 2000; Ruesga Ramos et al., 2006) o proponen modelos para su análisis y posterior selección para el aula (en educación musical, p. ej., Galli, 1990; Della Casa, 1993). Otros estudios son de corte histórico (p. ej. Tiana Ferrer, 2000) y también hay autores que analizan un tema específico (p. ej., Deriù et al., 1988;

Jorquera, 1991; García Gallardo y Arredondo Pérez, 2006; Vicente Nicolás, 2010) pensando en su proyección en el aula. Sólo hay pocos estudios que consideran los libros de texto como *textos visibles*, entendiendo que cada asignatura tiene un *código disciplinar* propio (Cuesta Fernández, 1998), y que es un producto *sociogenético* de la historia misma de la disciplina (Goodson, 1991 y 1995; Viñao, 1982), es decir como referentes para diagnosticar el estado de la disciplina (p. ej., Deriù, 1994; Jorquera, 1996; o Llorente et al., 2003, para las artes plásticas y visuales). Estos últimos autores evidencian aspectos paralelos respecto a la educación musical, reconociendo su marginalidad educativa y estatus inferior respecto a otras asignaturas. Independientemente de las disciplinas, Granado (2004) ofrece un análisis del significado del libro de texto en términos educativos, evidenciando los numerosos asuntos conectados con el mismo, como las políticas editoriales y las necesidades que cubren en el aula, sobre todo las cuestiones transversales que afectan a todas las disciplinas. Desde el punto de vista de la disciplina, Jorquera (2010) ofrece como herramienta para el análisis la conceptualización de la educación musical mediante *modelos didácticos*.

La aproximación más frecuente al estudiar libros de texto consiste en analizar sus contenidos sobre todo mediante descripción, hecho que resulta algo problemático, ya que éstos son de naturaleza variada. Llorente et al. (2003) utilizan un método de análisis que tiene como referencia algunos elementos que componen, a su vez, los modelos didácticos Jorquera (2010). Pardo (2004) propone un modelo de análisis en que se clasifican las actividades (correspondientes quizás a *tareas*) según una tipología y luego se cuantifica su presencia en la muestra de textos. Vicente Nicolás (2010) procede por tres niveles desde macrocategorías hasta actividades, todas referidas sólo al movimiento, aplicando finalmente métodos estadísticos. Por tanto, dada la diversidad de objetivos, es necesario formular un método funcional respecto a los conceptos, procedimientos y aspectos educativos expuestos en los libros de texto y que tenga en cuenta los objetivos del estudio.

Objetivos

El presente estudio piloto pretende principalmente (1) poner a prueba el método de análisis, (2) evidenciar los contenidos, procedimientos y aspectos educativos que caracterizan la educación musical actual, tal como se muestra en los libros de texto, (3) valorar la funcionalidad del método para mostrar tendencias en la educación musical actual y, en segundo plano, (4) valorar el estado actual de la disciplina entregado por los resultados obtenidos con la muestra piloto.

Método

La muestra se compone de dos textos, uno para primero y otro para sexto curso de Enseñanza Primaria, cada uno con una guía didáctica para el docente y otros materiales, publicados ambos por la misma editorial. Es un estudio cualitativo, que utiliza análisis de contenido (Huberman y Miles, 1994; Bauer, 2000), identificando como unidad de información (UI) cada tarea dirigida al alumno, y cada tarea propuesta por el docente, además de otras indicaciones entregadas en segmentos de texto de significado uniforme, y coherentes respecto a las categorías de análisis. Se elaboraron dos sistemas de categorías independientes y complementarios a partir de Granado (2004) y Jorquera (2010), uno para el análisis de los aspectos educativos y transversales, presentes en las guías didácticas dirigidas al docente, y otro para el análisis de las tareas propuestas al alumno. El primer sistema incluye el tipo de conocimiento, la flexibilidad del soporte, el formato, la relevancia de los contenidos, tratamiento de temas interdisciplinarios, cuestiones sociales, temas controvertidos, participación del alumnado, presentación de los contenidos y tareas de aprendizaje. A la vez, define tres grados de complejidad, siendo 1 el grado menor y 3 el mayor. El segundo utiliza las dimensiones que componen los modelos didácticos (objetivos, materia, enseñanza, aprendizaje, ideas e intereses de los alumnos, evaluación, concepción de currículum y relación entre la actividad de aula y el sistema social), siendo éstos el académico, el práctico, el comunicativo lúdico y el complejo (Jorquera, 2010).

Resultados

La estructura de ambos textos es análoga: la guía comienza con un apartado introductorio en que se presenta el enfoque del texto y las competencias básicas del nivel, se expone en detalle el contenido del libro del alumno (6 unidades en ambos textos, dos por cada trimestre) y las acciones docentes previstas en el aula con ese material, y un tercer apartado en que se presentan y se ilustran algunos de los materiales complementarios, entre los que hay también fichas preparadas para la evaluación. No se encontraron contenidos interdisciplinarios, sobre cuestiones sociales o temas controvertidos en ninguno de los textos. Tal como se presenta el material, no resulta ser flexible, y su formato es esencialmente cerrado, con pocas aperturas evidenciadas en las guías didácticas. El conocimiento propuesto resulta ser relevante para el docente (grado 1) por limitarse a la disciplina. En síntesis, con el primer sistema de categorías se ha clasificado ambos textos en el grado 1, es decir, en un enfoque muy conservador.

Algunas categorías de este sistema coincidieron con las dimensiones de los modelos didácticos, de modo que resultan ser superfluas: tipo de conocimiento, presentación de los contenidos y tareas de aprendizaje. Además de la cita literal de la exposición en el libro para el alumno, se describe la estructura de éste y las secciones que componen cada página. Luego se dan instrucciones detalladas para el docente en relación con cada tarea específica, enriqueciéndolas con otras propuestas no incluidas en el texto para el alumno. Al final de cada trimestre se incluyen actividades de evaluación, esencialmente escritas. Entre los materiales complementarios se encuentra un cuaderno de *Lenguaje Musical*, dirigido en su totalidad al aprendizaje de la notación tradicional y su escritura.

El segundo sistema de categorías permitió analizar las tareas planteadas en el libro del alumno, identificando 169 UI en el texto 1 y 394 UI en el texto 6. En ambos textos se aprecia una orientación fuertemente tradicional, ya que las tareas de aprendizaje se concentran mayormente entre los modelos académico (texto 1: 36,09%; texto 6: 68,53%) y práctico (texto 1: 52,07%; texto 6: 28,68%), ambos componentes del modelo tradicional, con poca presencia del comunicativo-lúdico (texto 1: 11,24%; texto 6: 1,78%). Sólo en el texto 6 hay una pequeña presencia de tareas clasificables en el modelo complejo (0,25%), aunque quedan dudas sobre ello,

porque el sólo hecho de investigar no constituye por sí mismo un enfoque según este modelo. Numerosas tareas en el texto 1 consisten en dibujar, colorear o realizar manualidades, que poco aportan a la adquisición de conocimiento musical relevante y que reflejan la necesidad de entretener a los alumnos.

La cuestión de la participación del alumno plantea dilemas, ya que se trata de tareas *prácticas* que, sin embargo, son en gran parte de imitación del maestro o tienen fines de comprensión de cuestiones teóricas desligadas de las experiencias musicales del alumnado y del uso social de la música. Por ello, se presentan más bien como tareas aparentemente participativas, aunque se trata de actividades mecánicas, que se podrían definir como de ejecución, más que interpretación musical.

Más allá del análisis del contenido de la propuesta editorial, se detectaron errores de escritura en italiano y alemán en el texto 6, además de información incorrecta. También hay numerosas tareas implícitas, es decir información que se proporciona sin indicar al alumno qué debe hacer con ella; algunas son contradictorias respecto a lo declarado en la introducción; otras se presentan de forma lúdica, aunque el propósito consiste en la asimilación de conceptos que no necesariamente son relevantes, es decir se utiliza el juego como estrategia algo engañosa. Finalmente, hay tareas arbitrarias (conocimiento sin sentido), tareas ambiguas, tareas incompletas, y poco adecuadas al nivel (texto 1).

El único tema controvertido, pero a la vez problemático, no es presentado como tal y se refiere a repertorio navideño relacionado con tradiciones religiosas cristianas que podrían suscitar conflictos en un territorio con amplia presencia de inmigrantes de diferentes credos religiosos.

El cuaderno de *Lenguaje Musical* se analizó con el segundo sistema de categorías, siendo la totalidad de las tareas de aprendizaje de la lectoescritura musical, sobre todo de tipo gráfico en el texto 1, es decir correspondientes al modelo didáctico académico, hecho que refuerza la naturaleza tradicional de la propuesta.

Conclusiones

Las categorías útiles del primer sistema de categorías resultaron ser las referidas a la flexibilidad, al formato, a la interdisciplinaridad, a las cuestiones sociales y a los temas controvertidos. El tipo de conocimiento está también en la dimensión relacionada con la materia en el segundo sistema de categorías y, de manera similar, la participación de los alumnos, al igual que las tareas de aprendizaje, se encuentran en este último sistema en lo relacionado con el aprendizaje. La presentación de los contenidos también se puede asociar a la materia y a la dimensión referida al aprendizaje del segundo sistema. De este modo, sería útil integrar las categorías procedentes de los modelos didácticos con algunas de las dimensiones del primer sistema de categorías propuesto en este estudio piloto. Convendría, además, ampliar estas dimensiones, contemplando 4 grados correspondientes a los diferentes modelos didácticos.

El análisis de las tareas propuestas a los alumnos mostró que sólo pocas dimensiones de los modelos didácticos son útiles para ello. Sin embargo, merecería la pena utilizarlas para analizar las guías didácticas, además del libro del alumno. En éstas se encuentran *Actividades complementarias* y *Actividades de apoyo a la acción educativa*, que incluyen numerosas tareas no explicitadas en el libro del alumno, además de *Orientaciones didácticas*, que muestran claramente las características del modelo didáctico propuesto. Al atribuir al docente la función exclusiva de *aplicar* las propuestas en el aula, se le coloca en posición de técnico, sin necesidad de tomar decisiones y poniendo en práctica un *modelo tecnológico* (García Pérez, 2000).

El análisis del cuaderno de *Lenguaje Musical* corrobora el modelo tradicional de la propuesta, ulteriormente confirmado por las actividades de *evaluación*, que se dirigen sobre todo a verificar la adquisición de *conceptos*, sin tener en cuenta la naturaleza misma de la educación musical y proponiendo un concepto abstracto de la misma. Posiblemente esto se debe a la necesidad de conferir estatus a la disciplina, proponiendo modalidades “escolares” de adquisición del conocimiento, a pesar de que la educación musical requeriría otras aproximaciones. Esta situación resulta ser similar a lo evidenciado por Llorente et al. (2003) en relación con la educación plástica y visual, reconociendo que la disciplina todavía tiene un largo camino por recorrer. Estos autores también mencionan la desconexión entre los objetivos declarados –

esencialmente para cumplir con las exigencias de la administración – y las características de la propuesta didáctica de la editorial, lo que corresponde exactamente a los dos textos estudiados.

Integrando ambos sistemas de categorías el análisis podría revelar las tendencias de la educación musical tal como se evidencian en los libros de texto, sean éstos actuales o de tiempos pasados. Esto permitiría construir con *textos visibles*, de manera crítica, teniendo en cuenta las cuestiones que determinan las políticas editoriales, y completando el panorama con otros elementos, una historia de la disciplina. Además, se podría diagnosticar el estado actual de la disciplina para implementar una formación docente que tenga en cuenta el estado de cosas en educación musical.

Afortunadamente los resultados poco estimulantes en cuanto a innovación se refiere, se circunscriben exclusivamente a la pequeña muestra de textos considerada. Si ésta reflejara el estado de la educación musical, el panorama daría razones para preocuparse: habría que pensar en cómo romper el círculo de la tradición para introducir contenidos, procedimientos y aspectos educativos relevantes en la formación del profesorado.

Referencias bibliográficas

- Bauer, M. W. (2000). Classical content analysis: A review. En M. W. Bauer y G. Gaskell (Eds.), *Qualitative Researching With Text, Image and Sound* (131-151). Londres: Sage.
- Colectivo Urdimbre. (2000). *Libros de texto y aprendizaje en la escuela*. Sevilla: Díada.
- Cuesta Fernández, R. (1998). *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España, entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal.
- Della Casa, M. (1993). Una griglia per l'analisi dei libri di testo. *Musica Domani*, 89, 12-20.

- Deriù, R. (1994). Testi, contesti, pretesti: L'editoria scolastica in Italia dal '63 ad oggi. En G. Grazioso (Ed.), *L'educazione musicale tra passato, presente e futuro* (36-63). Milán: Ricordi.
- Deriù, R., Pasquali, A., Tugnoli, P. & Ventura, M. (1988). La cultura dei ragazzi nei programmi e nei testi scolastici. En G. Stefani y M. Vitali (Eds.), *Musica nella scuola e cultura dei ragazzi* (37-47). Bologna: Cappelli.
- Galli, C. (1990). Che cosa offrono i libri di testo? *La Cartellina*, 68, 3-7.
- García Gallardo, F. J. & Arredondo Pérez, H. (2006). *La imagen de la música tradicional andaluza en los materiales curriculares de la educación primaria*. Sevilla: Fundación Centro de Estudios Andaluces.
- García Pérez, F. F. (2000). Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa. *Biblio 3W, Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 207 Recuperado de <http://www.ub.es/geocrit/b3w-207.htm>
- Goodson, I. F. (1991). La construcción social del currículum. *Revista de Educación*, 295, 7-37.
- _____ (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Granado Alonso, C. (2004). Política y didáctica de los materiales curriculares. En E. L. Lucio Villegas Ramos (Ed.), *Investigación y práctica en la educación de personas adultas* (99-136). Valencia: Nau Llibres.

- Huberman, A. M. & Miles, M. B. (1994). Data management and analysis methods. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (428-444). Thousand Oaks: Sage.
- Johnsen, E. B. (1996). *Libros de texto en el calidoscopio: Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Jorquera, M. C. (1991). Musica e movimento V: Il movimento nell'educazione musicale, I libri di testo. *La Cartellina*, XV(75), 12-18.
- _____ (1996). Musikpädagogik in Italien zwischen Tradition und Fortschritt. En Oebelsberger, M. & Reinstadler, W. (Eds.), *Musikpädagogik. Tradition und Herausforderung. Festschrift für Josef Sulz zum 65. Geburtstag* (309-317). Anif (Salzburg): Müller-Speiser.
- _____ (2010). Modelos didácticos en la enseñanza musical: El caso de la escuela española. *Revista Musical Chilena*, 214, 52-74.
- Llorente, E., Andrieu, A., Montorio, A. & Lekue, P. (2003). Análisis de libros de texto de Expresión Plástica y Visual de Educación Primaria. *Psicodidáctica*, 014, 149-160.
- Pardo, P. (2004). ¿Qué actividades proponen los libros de texto elaborados para enseñar Geología? *Pulso*, 27, 49-60.
- Ruesga, P., Valls, F. & Rodríguez, T. (2006). Un instrumento para seleccionar libros de texto de Matemáticas. Aplicación al bloque curricular de Geometría. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(9(1)), 1-13.

Tiana Ferrer, A. (2000). *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Vicente, G. (2010). Las actividades de movimiento en el aula de música: Una aproximación a través de los libros de texto. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 209-226.

Viñao, A. (1982). *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea. Examen especial de sus relaciones con la Enseñanza Secundaria*. Madrid: Siglo XXI.

Mejorando el aprendizaje del análisis musical Reporte de una experiencia educativa universitaria

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

Resumen

Este trabajo presenta los resultados de un proyecto de investigación acción cuyo objetivo fue mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje en un curso de análisis musical. Los estudiantes realizaron un diario de aprendizaje que funcionó como herramienta de integración entre el análisis teórico y la práctica musical. A través de entrevistas semiestructuradas y de la revisión de los diarios, se realizó un análisis comparativo de dos semestres continuos –sólo en el segundo semestre se realizó el diario. Los resultados del análisis describen la relación de este enfoque integrador con una motivación más intrínsecamente regulada y un aprendizaje de mayor calidad.

Palabras clave: enseñanza y aprendizaje integrado, análisis musical, práctica instrumental, aprendizaje significativo, motivación intrínseca.

Abstract

This paper reports the findings of an action-research project devoted to the improvement of the teaching and learning process in a musical analysis course. Students were asked to keep a learning diary intended to integrate the theoretical analysis to the musical performance practice. These diaries and semi-structured interviews were the main data sources for a comparative analysis of two adjacent semesters –the diary was made only during the second semester. The findings suggest a relation between this integrating strategy, an intrinsically regulated motivation and an improvement in the quality of learning.

Keywords: integrated teaching and learning, musical analysis, performance practice, meaningful learning, and intrinsic motivation.

Antecedentes y descripción del problema

Este proyecto nació como una necesidad de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje en un curso de Análisis Musical. Un diagnóstico inicial de los grupos señaló que: los estudiantes carecían de una formación teórica sólida; la mayoría de ellos no se sentían motivados a estudiar análisis; no comprendían la utilidad de la teoría y el análisis desde su práctica musical; y no correlacionaban conceptos de diferentes aproximaciones teóricas (ej. historia, estilo, armonía, contrapunto).

Para el diseño del proyecto, utilicé tres supuestos derivados de la información recolectada: a) la falta de integración de los conocimientos teóricos, y de comunicación entre teoría y práctica, había generado una concepción limitada del fenómeno musical y un aprendizaje no-significativo de la teoría; b) la práctica como instrumentistas era la principal motivación de los estudiantes; y c) esta falta de integración de la teoría con el foco más importante de motivación bloqueaba el aprendizaje significativo de la teoría musical.

Marco teórico

Los tres supuestos descritos me llevaron a sustentar el diseño de la investigación en un marco teórico que abordara el aprendizaje significativo basado en la integración de los conocimientos prácticos y teóricos, y que explicara el papel de la motivación en el proceso de aprendizaje. Con este fin utilicé el concepto de aprendizaje significativo definido por Ausubel *et al.* (1983), unido al las reflexiones filosóficas de Rogers (1984) sobre integración vs. separación en la enseñanza de la teoría musical, y las de Estelle Jorgensen (2005) a cerca de las relaciones entre teoría y práctica en la enseñanza. Finalmente para explicar el factor motivacional utilicé el constructo de motivación intrínseca definido por Ryan *et al.* (2000) en su teoría de autodeterminación.

Descripción del proyecto

El proyecto se realizó en un curso de estudiantes de análisis musical en un programa de estudios musicales exclusivo para instrumentistas. El curso tenía una duración de dos semestres, y se implementó en dos generaciones diferentes, a lo largo de dos años. Cada estudiante realizó un diario de aprendizaje durante el segundo semestre del curso, y al final, cada uno fue invitado a una entrevista. En el diario, los estudiantes registraron el proceso de aprendizaje de una pieza de su repertorio de instrumento principal, al cual trataron de aplicar los conocimientos adquiridos en las clases de análisis. Además, registraron otros factores que pudieron influir en el aprendizaje e interpretación de la pieza; ej., la intuición musical del estudiante y las discusiones con profesores y compañeros. La realización diario en el segundo semestre del curso permitió tener un semestre de control para evaluar qué tan determinante había sido esta estrategia en la motivación y el aprendizaje significativo.

Mi hipótesis general consiste en que el diseño de estrategias de enseñanza-aprendizaje que promueven la integración entre teoría y práctica musical, en la formación de intérpretes, aumentan el interés por la teoría y facilitan su aprendizaje significativo. La estrategia, en este caso, fue el diario.

A pesar de que mi preocupación se centraba en el aprendizaje del análisis musical, ésta hipótesis tiene una doble dirección que ya ha sido señalada por Jorgensen en su modelo de *polaridad*, y por Rogers en su reflexión sobre integración vs. separación de la enseñanza teórica. ‘El análisis musical sirve de guía al oído, al mismo tiempo que es guiado por éste’ (Rogers, 1984, p.18). De ahí que no sólo se esperó mejorar el aprendizaje del análisis, sino la interpretación musical de la pieza del diario, y de otras aprendidas después de esta experiencia.

Metodología

Al inicio del semestre los estudiantes recibieron lineamientos generales para realizar el diario. La obra escogida debería ser estudiada durante todo el semestre. Al final del semestre los alumnos

recibieron una calificación por la realización del diario por ser éste de carácter curricular; sin embargo la información para éste proyecto proviene de entrevistas semiestructuradas realizadas voluntariamente, después de acordar la calificación final del estudiante. Esto con el fin de reducir sesgos.

Para complementar esta información y ampliar las posibilidades de obtener información relevante, realicé un registro sobre el desempeño de cada estudiante en el que observé principalmente tres aspectos: compromiso con los objetivos del curso, autonomía, e interés por la materia. Esto lo hice a partir de la observación de actividades como: participación en clase, realización de tareas, y profundidad del análisis del repertorio visto en clase.

La primera generación de participantes comprendía 6 estudiantes, de los cuales sólo participaron 4. Entre ellos incluyo a uno quien, aunque no realizó el diario, insistió en que trató de llevar un diario mental por su interés y pudo ofrecer información relevante para el proyecto. Este estudiante decidió participar en el proyecto sabiendo que no podía ser evaluado formalmente para la materia, y demostró que no tenía ningún interés en recibir una calificación. La segunda generación se componía de 8 estudiantes, de los cuales participaron 5. En este grupo de participantes, uno obtuvo una calificación reprobatoria por trabajo insuficiente con el diario. Sin embargo decidió participar en la entrevista, aportando también información relevante.

Hallazgos

Los estudiantes serán denominados por letras del alfabeto y tendrán un subíndice que hará referencia a la generación a la que pertenecieron.

Dividí los hallazgos en seis categorías según las preguntas de investigación: 1. dificultades para realizar el diario; 2. fortalezas generales del diario; 3. influencia del diario en la motivación del estudiante; 4. evolución cronológica del contenido del diario; 5 influencia del diario en el aprendizaje significativo; 6. influencia del diario en la Integración de conocimientos teóricos, el análisis y la práctica musical.

La dificultad más importante tuvo que ver con un rechazo inicial hacia la estrategia. 7 de los 10 estudiantes respondieron que dudaban de la utilidad del diario, y, entre ellos, 3 afirmaron verlo como una molestia para el estudio de la pieza escogida. Esto último está relacionado a la evolución de la motivación en la elaboración del diario y respalda el modelo de interiorización de la regulación de Deci y Ryan. Todos reportaron haber iniciado el diario por obligación para cumplir con los requisitos de la materia. Así mismo, todos excepto I2, afirmaron que en el transcurso del semestre habían empezado a ver la utilidad de esta actividad y había mejorado la motivación.

A cerca de los frutos generales del diario, todos, excepto F2 fueron explícitos a cerca de la utilidad del diario para entender mejor la pieza que estaban tocando. Adicionalmente, 7 estudiantes reconocieron que el diario les había ayudado a cambiar su postura frente a problemas musicales. Finalmente, 3 estudiantes mencionaron que el diario les había sido útil para mejorar sus habilidades de comunicación escrita; convirtiendo esta dificultad en fortaleza.

Para analizar el efecto del ejercicio del diario en la motivación general de los estudiantes obtuve dos tipos de información: por un lado, sobre el factor central en su motivación para estudiar música, y por otro, sobre papel jugó el diario en la motivación por el análisis y por la música en general.

A pesar de que dos estudiantes, D1 y F2, afirmaron que su instrumento no era central en su motivación por estudiar música, todos menos D1 fueron explícitos al decir que la práctica musical era lo más importante para ellos. Esto confirmó mi suposición a cerca de que su motivación más fuerte –es decir, la más intrínsecamente regulada- era su práctica musical como instrumentistas.

Sobre el papel del diario en la motivación por el análisis encontré cuatro categorías: determinante, importante, parte del proceso y no influyente. Los estudiantes B1, C1 y G2 coincidieron en que el diario fue determinante por que les permitió aplicar los conceptos teóricos directamente sobre su práctica instrumental, y marcó una gran diferencia con el primer semestre. Los estudiantes A1, E2, F2, H2 y J2, lo consideraron importante debido a las mismas razones,

pero afirmaron que para ellos los análisis hechos en clase durante todo el año del curso fueron de igual importancia. Sin embargo A1 reporta que ‘no hacía las tareas de análisis si no se trataba de una pieza para su instrumento,’ y más adelante reconoció que su interés por el análisis aumenta cuando se hacía sobre el repertorio para su instrumento y que el diario aumentó su autonomía como intérprete. Debido al contexto del curso yo interpreté sus respuestas como: el diario si fue determinante en su motivación hacia el análisis pero no es la única estrategia que puede motivarlo.

Finalmente, J2 dice que ‘el diario fue parte del proceso, no central;’ y D1 afirma que este ejercicio no afecta su motivación por el análisis. Debemos recordar que D1 no escribió el diario. Su entrevista se basó en su experiencia realizando lo que él llamó ‘un diario mental.’

A cerca de la motivación por la música en general, B1, C1 y G2 afirmaron que el diario tuvo una influencia importante.

Sobre la influencia del diario en el aprendizaje significativo traté de recolectar información relevante a partir de dos procesos. Primero, evaluando cuál era el estado de comprensión de las metodologías de análisis vistas a lo largo del año; y segundo, explorando el cambio en las concepciones de música, análisis y práctica musical.

A cerca de los conceptos específicos de las metodologías encontré niveles dispares de aprendizaje. Los estudiantes que, de acuerdo al registro de mis observaciones en clase, mostraron un mayor compromiso con las actividades de la materia, obtuvieron mejores resultados. Sin embargo, llama la atención que, en general, el aprendizaje no fue el deseado. Sólo un alumno demostró, a través del diario y la entrevista, comprensión y aplicación de prácticamente todos los conceptos clave estudiados a lo largo del año.

A pesar del resultado de mi evaluación sobre el aprendizaje de conceptos específicos a las metodologías de análisis estudiadas, todos los participantes, excepto I2, manifestaron que, gracias a la aplicación práctica sobre el repertorio de su instrumento, el ejercicio del diario había

facilitado su aprendizaje. De nuevo, para B1, C1 y G2 el diario fue determinante para el aprendizaje; para los demás fue sólo importante.

De acuerdo a mis registros de clase, entre más autónomos y comprometidos con la materia fueron los estudiantes, menos determinante fue el diario. Una excepción fue la estudiante C1, quien a pesar de haber demostrado un nivel de desempeño alto durante todo el año, con cumplimiento de tareas y participación en clase abundante y de calidad, en la entrevista reconoció que el primer semestre había estado sujeta a estímulos como mantener un buen desempeño y sacar una buena calificación. En cambio, durante el segundo semestre el diario hizo que el análisis se convirtiera en un asunto más personal, llevándola a un aprendizaje de mayor calidad.

La otra excepción fue I2, quien demostró un alto grado de autonomía y motivación durante el primer semestre, pero en el segundo parecía que la materia le había dejado de interesar. Su diario fue escaso y fue el único que no hizo referencia a ningún concepto estudiado en el curso.

Si bien el diario no ha demostrado ser efectivo en el aprendizaje deseado de todos los conceptos específicos clave, su influencia sobre el cambio de macroconceptos como música, práctica musical y análisis, fue importante. Además existe una correspondencia entre el grado de influencia del diario sobre la motivación y sobre el aprendizaje significativo expresado a través del cambio de estos macroconceptos.

Todos los participantes coincidieron en que a lo largo del año su concepción y actitudes ante la música en general, la práctica musical y el análisis habían cambiado. Un objetivo de esta investigación era ver cuándo había cambiado más y qué papel había jugado el diario en esta transformación. Las categorías resultantes en el análisis esta información resultó similar a las hechas con relación a la motivación. Nuevamente, el diario probó ser determinante para A1, B1, C1 y G2. Para los demás, el diario fue determinante sólo en algunos aspectos de esta transformación.

Sobre la integración de los conocimientos teóricos con la práctica todos los participantes coincidieron en que el diario fue fundamental. A cerca de la integración de diferentes tipos de conocimientos teóricos, el diario representó una ayuda en diferentes grados, los cuales coincidieron nuevamente con las categorías establecidas en el aprendizaje significativo.

Para concluir esta sección de hallazgos, el contenido cronológico de los diarios demostró en general un dominio creciente del análisis, una mejor comprensión del repertorio y un aumento en la motivación.

Discusión

La estrategia del diario de aprendizaje probó ser de gran utilidad en el desarrollo de los participantes. Un hallazgo importante fue la relación entre autonomía y compromiso del estudiante y cantidad de beneficio que obtuvo del diario. Entre más autónomos y de mejor desempeño, los estudiantes dependieron menos del diario para motivarse, para integrar los conocimientos teóricos y para llegar a un aprendizaje significativo. El caso aparentemente excepcional de C1 demostró confirmar esta hipótesis ya que durante la entrevista la estudiante admitió no haber sido realmente autónoma durante el primer semestre. Tratando de ponerlo en términos de Deci y Ryan, su motivación estaba regulada por presiones que pudieron ser sociales o personales, pero que no estaban integradas a sus necesidades reales. Las otras dos excepciones fueron D1 e I2, quienes desafortunadamente no se dieron la oportunidad de trabajar con el diario, como lo hicieron sus compañeros.

El vacío en el aprendizaje de conceptos específicos sugiere que el diario es sin duda una buena estrategia pero debe ser combinada con otras que se adecuen a diferentes estilos de aprendizaje. Las dos generaciones coincidieron en que el segundo semestre fue menos formal y más flexible que el primero, causando dificultades en el aprendizaje de conceptos.

La efectividad del diario radicó en que, en todos los casos, fue determinante para integrar la teoría y la práctica, y para la mayoría fue importante en la integración de diversos conceptos teóricos.

Debido a que la práctica musical era el foco de motivación de todos los participantes, el diario fungió como catalizador para integrar el análisis y la teoría a este regulador que, en términos de Deci y Ryan se encontraba integrado a las necesidades internas de los estudiantes. De esta manera la estrategia del diario cumple su función de aumentar la motivación intrínseca por el análisis a través de la integración de éste con la práctica musical.

Este mismo mecanismo sirvió para incrementar la calidad del aprendizaje. Si bien la comprensión de conceptos no fue la esperada, la transformación que sufrieron los macroconceptos de música, práctica musical y análisis prueban que el aprendizaje fue significativo. Fue principalmente la aplicación práctica del análisis lo que redundó en un cambio de concepción y actitudes hacia los tres macroconceptos. Los testimonios de los participantes sugieren que el modelo de *polaridad* de Jorgensen es de gran utilidad para procesos educativos de calidad. Tanto el análisis sirvió para mejorar la práctica, como la práctica para comprender mejor los conceptos de análisis.

¿Qué tan determinante fue el diario para este proceso? Ya hemos visto que está relacionado con el nivel de autonomía y motivación interna, que según Deci y Ryan van estrechamente ligados. De esta manera se cierra el argumento a favor de la eficacia de esta estrategia y de su necesidad de estar acompañada por otras. La evidencia sugiere que los estudiantes con menor autonomía y automotivación recibieron un mayor beneficio de una estrategia que se proponía justamente mejorar la motivación interna y el aprendizaje significativo.

Conclusiones

Los resultados de esta investigación sugieren la importancia del constructo de motivación intrínseca con respecto al aprendizaje significativo. Además, prueban su eficacia en la 'integración de la enseñanza en espacios separados.' (Rogers, 1984, p. 18)

Por otro lado, presenta evidencia a favor de la investigación acción en el salón de clases como medio para remediar situaciones complejas de dilucidar. Si bien la presente investigación nunca se propuso ir a las causas curriculares o pedagógicas de la problemática que la inspiró, ha probado ser de utilidad para mejorar el aprendizaje. No se debe olvidar que es en el salón de clase donde finalmente confluyen los objetivos de cualquier diseño curricular.

Finalmente, creo que la principal conclusión de esta experiencia es que los profesores debemos indagar sobre la manera en que nuestros estudiantes perciben los contenidos y las estrategias que utilizamos en nuestras materias. El estado de motivación de los estudiantes debe ser una variable fundamental en la toma de decisiones. Parte del trabajo docente es velar por que los ideales y aspiraciones de un currículo no se trunquen. Esta experiencia nos presenta evidencias que señalan que el salón de clase es un terreno fértil donde realizar esta tarea.

Referencias bibliográficas

- Ausubel, D.P., Novak, J.D. & Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas,
- Givvin, K.B., Stipek, D.J., Salmon, J.M. & MacGyvers, V.L. (2001). In the eyes of the beholder: students' and teachers' judgments of students' motivation. *Teaching and Teacher Education*, 17, 321-331.

- Jorgensen, E. R. (2005). Four Philosophical Models of the Relationship Between Theory and Practice. *Philosophy of Music. Education Review*, 13, 21-35.
- Renwick, J. M. & McPherson, G. E. (2002). Interest and choice: student-selected repertoire and its effect on practicing behaviour. *British Journal of Music Education*, 19, 173-188.
- Rogers, M. (1984). *Teaching Approaches in Music theory. An Overview of Pedagogical Philosophies*. Southern Illinois University Press.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-Determination theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social development, and Weell-Being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Rusinek, G. (2004). Aprendizaje musical significativo. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en educación Musical*, 1. Disponible en <http://www.ucm.es/info/reciem/v1n5.pdf>

Memórias de (auto) formação em educação musical

Mariana Fonseca Lopes¹⁰⁹

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
marizinhah_lopes@hotmail.com

Soraia Rodrigues Santana¹¹⁰

Universidade Federal de Santa Maria
soraiasantana@gmail.com

Resumo

Este trabalho é um relato da experiência de monitoria e tutoria de duas bolsistas da disciplina de Educação Musical no curso de Pedagogia de uma universidade pública de Porto Alegre/Brasil. Ao lado da professora da turma, acompanhamos a formação das estudantes, que registravam em memoriais narrativos as suas experiências com a música. As reflexões que aconteceram em paralelo a esse trabalho constituem o objeto de estudo do presente e texto, ao qual nos dedicamos em examinar nossas experiências a partir dos aportes teóricos do método autobiográfico. Os principais autores utilizados foram António Nóvoa (2011), Marie-Christine Josso (2004-2010) e Maria da Conceição Passeggi (2008). O trabalho desenvolvido pela professora permitiu retomar aspectos da identidade cultural coletiva, gerando na classe sentimentos comuns de pertencimento a um mesmo contexto histórico e cultural. Foram nesses momentos que nossas memórias musicais também foram mobilizadas e pudemos refletir sobre o processo de (auto)formação pelo estávamos passando. Acreditamos que a música na vida das estudantes possui um potencial formador capaz de promover um melhor conhecimento de si e de suas capacidades para a docência a partir do fazer musical. Por outro lado, nos tornamos sujeitos aprendentes, no momento em que a experiência potencializou nossa prática docente e ressignificou nossa compreensão sobre o ensino e a aprendizagem.

Palavras chaves: Educação Musical, Histórias de Vida, Experiências de formação, Memórias.

¹⁰⁹ Professora iniciante da Educação Básica, bolsista participante do PROGRAMA OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO, CAPES; Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Música e Educação – EDUCAMUS, CNPq. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRGS, sob orientação da Dra. Leda de Albuquerque Maffioletti.

¹¹⁰ Pós-Graduada do curso de Tecnologias da Informação e Comunicação Aplicadas à Educação da UFSM. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Música e Educação – EDUCAMUS, CNPq.

Abstract

This paper is a collaboration that reports the experience with tutoring of two former scholarship recipients in the Musical Education classes related to Pedagogy course at a public university in Porto Alegre, Brazil. Its purpose is to reflect on the musical development of students who were observed during a semester. Classes were structured accordingly to the students' Life Stories, coming from different musical backgrounds but all involved with music previously. Theoretical contribution came from Life Stories theory and memorials. Authors cited include António Nóvoa (2011), Marie-Christine Josso (2004-2010) and Maria da Conceição Passeggi (2008). The work of the teacher allowed the class to resume collective aspects of cultural identity, generating common feelings of belonging to the same historical and cultural context. At these moments our musical memories were also mobilized and we could reflect on the process of self-education we were going through. We believe that music in the lives of students has an educational potential that is capable of inciting a better understanding of themselves and their capacities for teaching. On the other hand, we become subject learners, in the moment that the experience has enhanced our teaching practice and re-signified our understanding of teaching and learning.

Keywords: Musical Education, Life Stories, Formation Experience, Memories.

1 Encontro com a música

O presente trabalho tem por objetivo relatar nossas experiências como bolsistas da disciplina de Educação Musical, do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), período em que assumimos juntamente com a professora a tarefa de planejar e acompanhar as atividades da classe, garantido momentos individuais e coletivos de aprendizagem musical. Esse período proporcionou a realização de reflexões sobre a formação inicial de professores para o ensino de música na escola básica, como também auxiliou em nossa própria formação, enquanto participávamos do processo formativo das estudantes de Pedagogia. Apesar da inexistência da educação musical no curso de Pedagogia que cursamos, houve interesse da nossa parte em trabalhar com a música, aprofundar os conhecimentos na área, aprender através da cultura das estudantes e das intervenções da professora da disciplina. O interesse em escrever e

compartilhar nossas experiências se deve ao fato de compreendermos a importância do papel da música na formação pessoal e na dimensão humanizadora da música no espaço escolar, ao permitir que a musicalidade faça parte do processo educativo.

2 Realidade brasileira recente sobre o ensino de música na escola básica

Atualmente a realidade educacional brasileira propõe o ensino de música na escola básica. Com a aprovação da Lei 11.769/2008, relativa à obrigatoriedade da música na educação básica como “conteúdo obrigatório, mas não exclusivo”, do ensino da arte (Brasil, 2008), assegurou-se um espaço para a música no currículo, ampliando sua presença na escola, abrindo múltiplas possibilidades no campo da educação musical.

Porém, não há exigência de um professor de formação musical específica para desenvolver esses conteúdos, ou seja, essa demanda deve ser atendida pelas professoras pedagogas. Em escolas da rede privada a presença de professores com formação em Música é mais efetiva, já nas escolas públicas é mais raro encontrar professores específicos.

Acreditamos que o pedagogo é capaz de desenvolver práticas musicais com qualidade. Entretanto, preocupa-nos a carga horária de apenas 45 horas aula, como é o caso do nosso curso, uma vez que nem sempre dá conta das necessidades das estudantes em formação para atender desde o berçário até as turmas da Educação de Jovens e Adultos.

O certo, é que a inserção da área de música na formação acadêmica do pedagogo torna-se altamente relevante, possibilitando que os conhecimentos e as vivências musicais previstas nessa formação o levem a um fazer musical no contexto de seu trabalho, integrando-se ao processo de desenvolvimento de seus alunos.

3 Como aconteciam as aulas que acompanhávamos?

Durante o período de um semestre compartilhamos a experiência de monitoria presencial e tutoria virtual das aulas de educação musical. Participávamos do planejamento e organização das aulas, auxiliávamos a professora a avaliar a participação dos alunos, o envolvimento nas aulas, o crescimento de cada estudante e a presença nas atividades virtuais.

Nossa experiência com Educação Musical permitiu a compreensão de que para formar professoras (pedagogas) é preciso partir da cultura das estudantes para aprofundar os conceitos musicais. Ao considerar as histórias de vida de cada uma, descobrimos que é possível formar pedagogas mais seguras para realizar práticas musicais. Percebemos que a possibilidade de falar sobre si incentivou a participação das estudantes nas aulas e no ambiente virtual.

Os encontros da disciplina aconteciam uma vez por semana, durante um semestre. Para facilitar o entendimento da estrutura das aulas de música, a seguinte tabela explicita o modo como as atividades eram propostas ao longo do semestre:

Apresentação inicial	Conversa sobre a vida pessoal e a relação com a musicalidade.
Debates sobre os textos	A literatura escolhida para a disciplina é relacionada com as aulas práticas. Alguns debates eram realizados virtualmente.
Participação online	Conversa sobre instrumento favorito dos alunos; discussões sobre os textos da disciplina; compartilhamento de materiais.
Experiências de ensinar e aprender música	Apresentação individual: uma música, dinâmica ou brincadeira musical. Apresentações em grupo: trabalho sobre conceitos musicais; trabalho de pesquisa sobre algum tema relacionado à música, de escolha das estudantes.

- Quadro sobre a estrutura da disciplina de Educação Musical.

Conforme o quadro demonstra, a apresentação inicial era uma conversa presencial entre professora, monitora e alunas. Nesse momento, as estudantes eram convidadas a falar sobre sua relação com a música. Destacamos a presença de familiares, professores, amigos e namorados

nas histórias contadas pelas estudantes. Vale lembrar que essa é uma característica muito frequente em experiências com teorias de Histórias de Vida, conforme destaca Pierre Dominicé. Segundo o autor, é comum ao sujeito em processos de (auto)formação evocarem a presença de familiares e amigos. (DOMINICÉ, 2010).

Além desse envolvimento e de outras pessoas nas histórias narradas em aula, também destacamos que assim como algumas estudantes expressavam sua paixão pela música, boas experiências e desejo de aprender, outras narravam pavor, experiências negativas, até mesmo desanimadoras como o sentimento de vergonha e o medo de se expor aos olhares dos outros.

Sobre os debates dos textos que alimentavam as discussões teóricas da disciplina, é preciso destacar que as leituras principais acompanhavam o tema de cada aula. Dessa forma, as estudantes poderiam focar a prática pensando na teoria, para então compreender o que há de teoria na prática que desenvolvemos. Também funcionava ativamente. A participação das alunas em atividades online na Plataforma MOODLE foi efetiva e frequente. A tutora da disciplina encarregou-se de mediar a relação das estudantes com as tecnologias educacionais, incentivando as postagens das estudantes para debater autores, ideias e conceitos estudados.

Ainda sobre a participação online, havia os fóruns sobre temas específicos, onde a participação individual na discussão coletiva era a modalidade mais enfatizada. Outros fóruns foram abertos para dar conta da diversidade dos temas de emergiam na sala de aula e continuavam na plataforma MOODLE. Nesse espaços as estudantes compartilhavam materiais, vídeos interessantes da internet, jogos, brincadeiras, versos e as músicas que eram ensinadas nas aulas.

As experiências de ensinar e aprender música eram momentos na aula nos quais as próprias estudantes ensinavam aquilo que sabiam. Havia espaço, semanalmente, para que duas ou três pessoas apresentassem uma música para os colegas. A ideia era que todas tivessem a chance de ter uma experiência de ensino musical e que, ao mesmo tempo, ajudasse a construir um repertório de músicas para que elas pudessem trabalhar com seus próprios alunos nas práticas ou estágios acadêmicos. Essa oportunidade era um importante momento para àquelas que nunca

havam ensinado música, pois precisavam ensaiar, preparar materiais, inventar alguma brincadeira, enfim, planejavam e desenvolviam uma atividade musical com seus colegas.

Já os trabalhos em grupo, tinham diferentes focos e funcionavam na modalidade de oficinas sobre temas, por exemplo, estudo sobre os parâmetros sonoros e/ou os elementos que constituem a música. Os temas deveriam ser estudados por cada grupo, compreendidos e pesquisados, por fim transformados em atividades práticas a serem desenvolvidas com as colegas da disciplina.

Essa oportunidade era muito interessante, pois as estudantes apresentavam importantes conhecimentos da música, fazendo sempre a relação com as experiências práticas vividas no contexto sociocultural. Por exemplo, alguns temas como música em alemão, espanhol, inglês, música judaica, capoeira e seus cantos, oficinas de construção de instrumentos musicais, entre outros.

O trabalho final era mais acadêmico, o momento em que as estudantes escolhiam o tema musical que gostariam de pesquisar. Essa pesquisa era construída por um grupo ao longo do semestre e apresentada no final. Novamente a riqueza das diferentes culturas das emergiram no grupo. Temas como “canções de ninar”, “diferentes etnias”, “música na televisão e em filmes”, análise de letras de algum tipo de música, entre outros apareciam, já que o tema era de livre escolha.

A seguir passamos a falar sobre a influência dessa experiência para nós, monitora e tutora das aulas de Educação Musical.

4 E para nós, o que ficou?

Em meio à formação musical das estudantes, estávamos intervindo, refletindo, aprendendo, recordando nossas próprias experiências com a música e o compromisso da docência. Ou seja, ao participar da formação das estudantes, estávamos realizando a (auto)formação. Ao passo que

interagimos e intervimos nas práticas, nas discussões de textos, nas reflexões sobre a música na vida de cada estudante, estávamos aprendendo sobre a prática docente.

Esse período foi importante para a nossa formação, pois significou uma transformação em nossa compreensão sobre o ensino de música. Aprendemos, na prática e na teoria, a importância de conhecer a cultura das estudantes para a partir disso aprofundar conhecimentos da área estudada. Aprendemos a trabalhar colaborativamente, sempre fazendo as combinações necessárias entre nós antes de passar as informações às alunas. Aprendemos a integrar as aulas presenciais com as aulas virtuais, que para nós e para a professora, era o grande desafio do semestre. Enfim, vivenciamos as dúvidas, ideias, medos e descobertas das estudantes e aprendemos muito com elas.

Relacionamos nossa experiência com as teorias de Histórias de Vida, amplamente estudada e debatida por autores como António Nóvoa (2010-2011) e Marie-Christine Josso (2004-2010), pois aprendemos o potencial da valorização das histórias de cada estudante e, também, a possibilidade da construção de novos conhecimentos sobre música e sobre si mesmo, partindo das histórias que eram trazidas para a sala de aula e através dos registros no ambiente virtual de momentos significativos com a música. Para Josso (2010), é preciso que o ser em formação torne-se capaz de intervir em seu processo de aprendizagem:

O ser em formação só se torna sujeito no momento em que a sua intencionalidade é explicada no ato de aprender e em que é capaz de intervir no seu processo de aprendizagem e de formação para favorecê-lo e para reorientá-lo. (JOSSO, 2010, p.78)

Para nós, essa possibilidade torna-se realidade em experiências como a que tivemos, nas quais as estudantes interviam em seus próprios conhecimentos, para ensiná-los às colegas. Vale lembrar que, também nos tornamos “*sujeitos aprendentes*”¹¹¹ (Josso, 2010), no momento em que a experiência potencializou nossa prática docente e ressignificou nossa compreensão sobre o ensino e a aprendizagem. Por considerar importante o registro dessas memórias, também fazemos

¹¹¹ Termo adotado pela autora para os sujeitos que passam pelo processo de (auto)formação.

relação com as ideias de Passeggi (2008), que deixa claro que o memorial potencializa a compreensão do processo formativo.

A escrita de si possibilita a reflexão e a aprendizagem sobre as situações do dia-a-dia, que estão entrelaçadas na formação docente. “A arte do conhecimento de si constitui uma forma de autogoverno, como sugere o preceito délfico: *Conhece-te a ti mesmo e conhecerás os deuses e o universo.*” (PASSEGGI, 2008, p.29). A partir da escrita, é possível conhecer a si mesmo e apontar os processos pelos quais passam os docentes. Nossas reuniões e a escrita das memórias sobre a experiência com a Educação Musical demonstram o quanto aprendemos e queremos continuar a aprender sobre o ensino da música e nossa formação docente.

Referências bibliográficas

BRASIL. Lei nº 9.394, de 26 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27833.

BRASIL. Lei n. 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 ago. 2008. p. 1.

Dominicé, P. (2010). A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In Nóvoa, A. & Finger, M. (Org.). *O método (auto)biográfico e a Formação* (143-155). Natal: Edufrn.

Dominicé, P. (2010). O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: Nóvoa, A. & Finger, M. (Org.). *O método (auto)biográfico e a Formação* (81-95). Natal: EDUFRRN.

Josso, M-C. (2004). *Experiências de Vida e Formação*. São Paulo: Cortez..

_____ (2010). Da formação do sujeito...Ao sujeito da formação. In Nóvoa, A. & Finger, M. (Org.). *O método (auto)biográfico e a Formação* (59-79). Natal: EDUFRRN.

Passeggi, M. (2006). A formação do formador na abordagem autobiográfica. A experiência dos memoriais de formação. In Souza, E.C. & Abrahão, M. H. (dir.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*, (203-218). Porto Alegre: EDIPUCRS.

_____ (2008). Barbosa, T. M. (Org.). *Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente*. Natal: EDUFRRN.

Microcanções CDG: primeiros registros

Helena de Souza Nunes. UFRGS. helena.souza.nunes@gmail.com

Clarissa de Godoy Menezes. UFBA. cla110581@caef.ufrgs.br

Cláudia Elisiane Ferreira dos Santos. UFBA. claudiaefs@ig.com.br

Jaqueline Câmara Leite. UFBA. leitejaqueline@yahoo.com.br

Leandro Libardi Serafim. UFBA. serafim.caef@gmail.com

Leonardo de Assis Nunes. UFBA. assisnunes@gmail.com

Resumo

Este relato resgata as primeiras experiências musicais e pedagógicas referentes à construção de um processo composicional de microcanções CDG. Busca-se, com isso, compreender a natureza dessa proposta de criação e de ensino, que tem por foco um modelo ao mesmo tempo, estruturante e libertador, para práticas de musicalização, formação de professores e oferta de repertório escolar.

Palavras-chave: Composição. Microcanção. Proposta Musicopedagógica CDG. Musicalização. Formação de Professores.

Abstract

This report rescues the first musical and educational experiences for the construction of a compositional process of microcanções CDG. The aim is, therefore, to understand the nature of this proposal for the creation and teaching, which is focused on a model at the same time, structuring and liberating to music learning practices, teacher's education and school supply of school repertoire.

Keywords: Composition. CDG Musicopedagogical Proposal. Music Learning Practices. Teacher's Education.

Introdução

Os autores deste texto têm sido testemunhas e participantes do nascimento de um roteiro para criação e ensino de composição de microcanções para a escola, baseada na Proposta Musicopedagógica CDG (WÖHL-COELHO, 1999). Cada um vivenciou essa história do seu próprio jeito, em diferentes contextos e momentos. Aqui, somam essas narrativas individuais, com vistas a contribuir na sistematização de uma metodologia para promover o que, de momento, denominam Processo Composicional de Microcanções CDG.

De onde surgiu a ideia

As primeiras experiências de composição de microcanções estão registradas no livro *Musicalização de Adultos através da Voz* (COELHO, 1991), resultado da dissertação de mestrado de Helena de Souza Nunes¹¹², *Musicalização de Adultos Através da Voz – uma proposta metodológica de abordagem multi-modal (sic)*. Este método, conhecido sob a sigla MAaV, foi desenvolvido entre os anos de 1987 e 1990, junto ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Nesta primeira fase, o método era constituído de quinze unidades e propunha o desenvolvimento simultâneo de todos os parâmetros musicais, quando por ocasião de um processo de musicalização. Cada uma dessas unidades de estudo continha uma canção de caráter didático (microcanção), composta pela autora do MAaV, com o objetivo de ilustrar os conteúdos nela desenvolvidos (COELHO, 1991). Conforme Borges e Nunes (2006), as canções não serviam apenas para ilustrar o conteúdo estudado, mas também deveriam ser executadas (cantadas) pelos alunos, junto com o acompanhamento de instrumento harmônico feito pelo professor.

Nos anos imediatamente seguintes, não se tem conhecimento de outras ocasiões, nas quais a ideia tenha sido utilizada; mas no encarte de um cancionário publicado junto com o primeiro registro sonoro do CDG (1991) encontramos um relato de suas autoras, no qual é narrada a história de como uma tomou conhecimento do trabalho da outra. Ressaltando a então grave falta de repertório infantil de caráter educativo, contam como procuraram ressaltar a identificação do

¹¹² Nos registros mais antigos a autora é citada bibliograficamente como Helena Wöhl Coelho.

potencial pedagógico de suas canções e a necessidade de desenvolver um caráter individual para cada uma delas. Desta parceria, nasceram as primeiras composições CDG que, neste momento, ainda tinham a extensão usual de uma canção, com cerca de três minutos de duração. Neste mesmo contexto, qual seja, a Escola Maternal Pingo de Gente e a Associação Cante e Dance com a Gente (ACDG), ambas em Novo Hamburgo, no ano de 1998, constata-se sinais do reaparecimento do formato microcanções. Com o grupo de cerca de 30 crianças e adolescentes, então participantes do projeto, foi ensaiado um musical, que, partindo da proposição de uma microcanção intitulada “Cena de Acidente”, que foi ampliada com a participação autoral de todos os seus integrantes. Nunca chegou a ser apresentado publicamente, mas fez renascer o interesse pelo tema (1999).

Em 1999, na disciplina Canto para a Escola, oferecida no curso de Licenciatura em Música da UFRGS e parte integrante da grade curricular do curso de Educação Artística – hab. Música, desta mesma universidade. Na época, os alunos trabalhavam sob a orientação direta da autora e, com isso, predominava um processo ainda intuitivo e exploratório de composição de canções, a serem criadas pelos alunos do curso. Posteriormente, no projeto Quero-quero, desenvolvido pela UFRGS em parceria com o Instituto Ayrton Senna, no período 2002 a 2003, a microcanção foi novamente utilizada, como proposta para a criação de cenas musicopedagógicas.

Sobre os propósitos da iniciativa

A falta de material didático e repertório para a escola, assim como para a formação de professores, que sejam criadores e não só reprodutores da mídia ou reféns do que foi produzido até aqui, motivaram a produção de novas canções, no âmbito da Proposta Musicopedagógica CDG (NUNES, 2003) Busca-se acima de tudo, então, permitir, que o professor, olhando para si mesmo, seja também um crítico consciente da produção cultural contemporânea e, superando a posição de reprodutor e/ou refém, adquira a condição de proponente. Iniciadas algumas experiências de composição e diante dos primeiros resultados, mais representativos a partir do PROLICENMUS, percebeu-se a necessidade de sistematização desse processo até então relativamente espontâneo. Assim, no momento, ao mesmo tempo em que se pensa em compor e

proporcionar oportunidades propícias à composição de microcanções, também se procura compreender o fenômeno de processo composicional em si.

Tem-se constatado que, à medida que se aplica essa metodologia, mais se é musicalizado, num processo de desenvolvimento das capacidades de observação e (auto)crítica. Ao que parece, essa forma de trabalho também é libertadora, no sentido de oferecer uma opção de composição diferente de outras tradicionais; contudo, tem se mostrado mais eficaz à medida que tem sido mais bem estruturada e fundamentada. Assim, é necessário sistematizar as ideias sobre composição de microcanções CDG; porém, sem perder seu permanente espírito de improviso, sua leveza bem-humorada e sua perspectiva abrangente. Essa, por sua vez, inclui vivência e seu correspondente dar-se conta, leitura e escrita, habilidades de performance, e compreensão da totalidade da Música. Tal totalidade advém do contato como um percurso, que vai desde o puro envolvimento no fenômeno psicoacústico até o uso de linguagem compartilhada. Ambos são objetos de musicalização, implicando um modo de comunicar ideias.

Entende-se, que o privilégio de viver musicalmente é dado a todos, a ideia geradora das microcanções CDG é oferecer um modo de apresentar Música às pessoas, em sua fase de formalização inicial, sob uma estrutura reduzida e concisa, que possui totalidade, isso é: expõe e contextualiza um único tema, o conduz a um conflito e o resolve... musicalmente. Essa narrativa musical deve ter plasticidade, ao associar texto com cadências musicais, estruturas rítmico-melódicas com referenciais estilísticos, som com coreografia e paisagem, peça finalizada com retratos da vida de cada um, e assim por diante, tudo de modo concentrado, o qual transcende ao que é apenas dito diretamente. Sendo também versátil, pode ser democrática e acessível a qualquer pessoa, tornando a Música real também para aquele, que sequer a pode escutar, em particular em tempos da busca por uma educação inclusiva. Por isso, a microcanção pode ampliar-se para além dela, à medida que se completa muito mais por intermédio do que é sugerido, do que por aquilo, que é economicamente explícito. Ser econômico significa que, sem estender-se por maiores complexidades ou extensão, a obra criada remete a pedaços musicais da vida de cada pessoa e grupo social, em seu próprio tempo ou revivendo tempos de outros, os quais são detalhados e ricos em informações. Fechando-se essa lógica de construção, portanto, pode-se afirmar, que a riqueza das microcanções, distinguindo-a daquelas de uma canção

pequena, advém da capacidade de, por intermédio da precisão, consistência interna e coerência de poucas palavras (notas e valores, enfim), remeterem a muito, descortinando um leque imenso de possibilidades, no caso, musicopedagógicas.

Por onde andaram as experiências desenvolvidas

A proposta musicopedagógica para composição de microcanção CDG foi aplicada no curso de Licenciatura em Música, modalidade EAD (PROLICENMUS), da UFRGS. As aulas do PROLICENMUS iniciaram em abril de 2008 e foram concluídas com a formatura de 189 alunos, em maio de 2012. Este projeto, vinculado ao Programa Pró-licenciatura fase II do MEC, teve abrangência nacional (BRASIL, 2005). Quando nos confrontamos com o desafio de relatar esse momento específico da experiência aqui abordada, o pensamento deixa de ser predominantemente intuitivo e passa a ser predominantemente intelectual. Até porque, o momento de ensinar sobre microcanções na modalidade EAD exigiu grande exercício intelectual, à medida que soluções improvisadas, na realidade presencial, a distância funcionavam de outro modo: era necessário que fossem previstas e imaginadas soluções, antes mesmo que fossem formuladas questões. Resumindo, as respostas precisavam anteceder às perguntas. Como lidar com isso, num processo criativo?

A proposta musicopedagógica microcanções CDG em aplicação presencial, enquanto *sui generis*, permitia modificações e adaptações instantâneas, posto que se caracterizava como uma proposta subjetiva, flexível, aberta. No entanto, quando transferida para o curso EAD, precisava adquirir um caráter de "método escrito". Criou-se então, uma indesejável tendência à cristalização e generalizações apressadas de entendimentos parciais. No sentido de dar transparência ao método, se buscava orientar os alunos por meio de etapas e regras facilitadoras. Contudo, se esperava que reagissem espontaneamente... Foi daí que surgiu e se impôs a indagação: como tratar algo então subjetivo, num espaço que exige e pressupõe objetividade? Entender a natureza desta proposta de processo criador significou, naquele novo contexto, conviver com uma estrutura, que ao mesmo tempo delimitava e precisa libertar. Tal constatação, num processo

essencialmente vivencial e instantâneo, como o fora até então a criação de microcanções CDG, representavam grande ameaça.

Na ocasião, três mundos perceptivos distintos e concomitantes foram sendo evidenciados: o dos tutores presenciais, no polo; o dos alunos; e o dos tutores na sede. À medida que se aplicava a proposta, mais se vivenciavam os ironicamente chamados "processos do processo". No "tempo de polo", os tutores presenciais vivenciaram etapas de criação metodológica, constatando entre os alunos felicidades, angústias e incertezas da/na proposta. Quando os tutores interagem com a proposta juntamente aos alunos do polo, muitas vezes servia como retomada de conteúdos, ao mesmo tempo que eram supridas carências de suas próprias formações acadêmicas. No "tempo dos alunos", dirigiam-se ao corpo docente em grande expectativa, esperando respostas prontas, as quais nunca vinham, mesmo que os professores colaborassem com eles extrínseca e intrinsecamente, formulando enunciados e respondendo dúvidas de modo o mais objetivo possível, e evidenciando conhecimentos musicais e expressões individuais inerentes a cada novo momento, respectivamente. No "tempo dos tutores na sede", as microcanções trabalhadas como exemplos de composição e de proposta de musicalização (solfejos, prática vocal e instrumental) foram compostas e levadas aos alunos; logo, o material existia à medida que a proposta era aplicada, conduzida pela exigência de transformá-los em compositores.

No momento atual

A partir do segundo semestre de 2012, o processo de composição de microcanções vem sendo aplicado na disciplina Prática de Conjunto Instrumental I e II, do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal da Bahia (UFBA), sob a supervisão da professora Jaqueline Leite, e orientação da professora Helena de Souza Nunes. A primeira experiência aconteceu durante o Tirocínio Docente da mestranda Cláudia Elisiane dos Santos, atuando junto a licenciandos a partir do quinto semestre de curso. O programa da disciplina foi dividido em três momentos: elaboração e execução de arranjos de canções da cultura de tradição oral e canções de autoria dos alunos, criação de microcanções a partir da proposta CDG, ensaio e apresentação do repertório trabalhado.

Durante o primeiro momento, aspectos da proposta foram inicializados como, por exemplo, a utilização de texto expressivo nos arranjos e a correção de erros de prosódia nas canções de autoria. Neste momento, foi apresentada aos alunos a Ficha de Análise CDG (NUNES, 2012a), a qual foi utilizada para examinar as canções escolhidas. No segundo momento, a proposta de composição aqui discutida foi apresentada e vivenciada na mesma ordem e com os mesmos materiais didáticos do PROLICENMUS (UFRGS, 2010). Depois dos ensaios, os licenciandos apresentaram o repertório em uma escola da rede municipal de ensino de Salvador. Ao final da experiência, avaliaram a proposta, considerando-a interessante e destacando o princípio dela, que partiu da fala expressiva e da exploração de movimentos de entonação. Alguns destes alunos, advindos do curso de Composição, afirmaram que apesar de já terem experiência na área, não possuíam uma metodologia para fazer canções, o que os limitava a composições instrumentais. Neste momento, junho de 2013, está sendo realizada a elaboração do relatório deste tirocínio, o qual integra a análise do processo aplicado e das microcanções produzidas. Paralelamente, esse mesmo processo de composição está sendo aplicado durante o Tirocínio Docente do mestrando Leonardo de Assis Nunes, (2013), na mesma disciplina do mesmo curso, contudo em outra turma. O mestrando, ex-tutor residente em um polo do PROLICENMUS, está re-vivendo as mesmas unidades de estudo; porém agora sob a ótica do curso presencial. Sua pesquisa e dissertação de mestrado, com defesa prevista para 2015, junto ao Programa de Pós-Graduação da UFBA, pretende explicitar os caminhos metodológicos deste processo, explicando seus vínculos no campo da Composição Musical.

Uma pesquisa registrada na UFRGS (2013) está realizando a revisão e a análise das microcanções dos alunos e tutores do PROLICENMUS, produzidas entre 2010 e 2011, com fins de registro e publicação das mesmas em um cancionário. Também se tem notícias de aproveitamento dessa ideia por egressos do PROLICENMUS, em seus campos de trabalho; contudo, um estudo mais rigoroso sobre esse tema ainda não foi conduzido. Estas ações objetivam explorar, expandir e estruturar a proposta de composição CDG, que vem contribuindo para ampliar o repertório escolar, para musicalização de licenciandos e de seus alunos, e também para suprir uma lacuna nos currículos de licenciatura, como por exemplo no caso da UFBA e da UFRGS.

Conclusão

Na condição de integrantes das experiências aqui narradas, imaginamos ser possível sistematizar rumos para um processo composicional incipiente, particularmente destinado à musicalização, à formação de professores e à oferta de repertório escolar. Paira, contudo, uma questão metodológica importante: por um lado, investe-se em sua sistematização, porque se acredita, ser possível utilizá-lo em larga escala tão logo esteja sistematizado; por outro lado, o fato de estar sendo criado à medida que vem sendo utilizado é, precisamente, aquilo, que o torna peculiar. Não sabemos, ainda, onde este caminho nos conduzirá, posto que cada integrante deste processo criativo colaborativo e aberto acabará somando a ele sempre renovadas definições de caminhos a trilhar, sejam por ruas, que levam a outras, sejam por ruas sem saída. Apesar dessa inquietação e possivelmente devido a ela mesma, os resultados já obtidos apontam perspectivas merecedoras de consideração. Acima de tudo, vem sendo acumuladas experiências e se vem produzindo conhecimentos. O registro, a reunião de evidências e a sistematização do percurso até agora vivido é parte da ampliação do processo composicional de microcanções CDG.

Referências bibliográficas

ACDG - Arquivos: Relatório Bianual 1998-1999. Novo Hamburgo/RS, 1999.

Borges, S. & Nunes, H.de S. (n.d.). *A musicalização de Adultos na Proposta Musicopedagógica CDG*. Disponível em http://www.caef.ufrgs.br/produtos/boletim/index.php?option=com_content&view=article&id=709:a-musicaliza-de-adultos-na-proposta-musicopedaga-cdg&catid=176:agosto-de-2006&Itemid=69

Coelho, H. de S. (1991). *Musicalização de adultos através da voz: material do aluno*. São Leopoldo: Sinodal.

_____ (1991). E Acontece Que a Música na Escola... In ACDG. *Cante e Dance com a Gente*. Direção Artística: Helena de Souza Nunes Wöhl Coelho e Laura Franch Schmidt Silva. Porto Alegre: ISAEC.

Nunes, H. de S. (2012.) A canção brasileira infantil na perspectiva da Ficha CDG para Análise e Composição de Canções. In *Revista Brasileira de Estudos da Canção*, 1(1), 151-173.

Disponível em

http://rbec.ect.ufrn.br/index.php/A_can%C3%A7%C3%A3o_brasileira_infantil

_____ (2005). *Bichos e Brinquedos*. Porto Alegre: CAEF da UFRGS.

_____ (Org.) (2012). EAD na Formação de Professores de Música: fundamentos e prospecções. Porto Alegre: UFRGS.

_____ (2011). Fundamentos Pedagógicos de um Curso de Licenciatura em Música

EAD. In *Ictus*, 12(1), 6-16. Disponível em

<http://www.ictus.ufba.br/index.php/ictus/article/view/211>

_____ (2003). O musical escolar CDG como moldura de educação musical. In *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, 9, 55-63.

UFRGS. (2010). Música Aplicada. In *Unidades de Estudo do Curso de Licenciatura em Música modalidade EAD - PROLICENMUS*, vinculado ao Programa Pró-Licenciaturas do MEC.

Porto Alegre: UFRGS.

Wöhl-Coelho, H. (1999). *Cante e Dance com a Gente: ein Projekt für die Musikerziehung in Brasilien*. Frankfurt am Main; Berlin; Bern; New York; Paris; Wien: Lang.

Música e cérebro: Práticas mediadas pelas tecnologias digitais

Luciane Cuervo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
luciane.cuervo@ufrgs.br

Anelise Sonza
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
anelise.sonza@gmail.com

Milton Zaro
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
zaro@ufrgs.br

Resumo

O presente relato de experiência apresenta a implementação de curso extensionista sobre a expansão dos conhecimentos das bases neurobiológicas do processamento musical, cujo conteúdo ainda não tem sido abordado na formação de músicos nos cursos de graduação no Brasil. A proposta visa contemplar a introdução à temática música e neurociências para estudantes e profissionais da música por meio da discussão sobre como o cérebro processa se dá sentido e emoção aos sons. O trabalho parte da descrição metodológica, elencando como pontos norteadores da produção do material didático os usos e funções dos recursos tecnológicos inerentes à educação à distância.

Palavras-chave: Música, neurociências, educação a distância.

Abstract

This experience report presents the implementation of extension course on the expansion of knowledge of the neurobiological bases of musical processing, the contents of which have not yet been addressed in the training of musicians in undergraduate courses in Brazil. The proposal aims at providing an introduction to the theme of music and neuroscience for students and music professionals through discussion on how the brain processes and gives meaning and emotion to

the sounds. The work starts from a methodological description, listing the uses and functions of technological resources inherent in distance education as the guiding points of the teaching materials production.

Introdução

O Curso de Música e Cérebro foi concebido a partir da constatação de uma lacuna na formação dos estudantes de música do Ensino Superior no que tange aos avanços científicos sobre a neurobiologia do processamento musical. Trata-se de uma iniciativa no âmbito da extensão universitária, dentre um conjunto de ações de fomento nesse campo interdisciplinar, cujo objetivo em comum é fomentar as discussões sobre a temática música e cérebro. Com duração de 30 horas em sua primeira edição e de 40 horas na segunda edição, vem sendo oferecido de forma aberta à comunidade, com o intuito de disseminar o conhecimento, estimular a curiosidade e discussões sobre a temática e delinear uma possível arquitetura pedagógica direcionada ao Ensino Superior.

Objetivando promover e democratizar o acesso a investigações científicas atualizadas sobre como se dá o processamento musical no sistema nervoso, inicialmente foram concebidas sete unidades temáticas (objetos virtuais de aprendizagem – OVA) para a aplicação no ambiente virtual de aprendizagem, nesse caso o Moodle Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Como a natureza do curso mescla as modalidades presencial e a distância, a carga horária foi distribuída de forma igualitária entre ambas e o material didático foi construído prevendo essa metodologia de trabalho.

A avaliação da proposta em sua primeira edição foi realizada através de aplicação de questionário aos participantes, solicitando análise discente sobre quesitos como relevância da proposta, horário e carga horária, material didático, infraestrutura, abordagem da ministrante, fluência das modalidades presencial e educação a distância (EAD). A oferta da 2ª edição, no corrente ano, foi baseada na avaliação detalhada dos participantes da 1ª edição do Curso de Extensão Música e Cérebro, bem como da alta receptividade e demanda constatada da proposta.

A 2ª edição previu o trabalho colaborativo entre pesquisadores do Departamento de Música, do Programa de Pós-Graduação em Neurociências e do Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação da UFRGS, cujo projeto de extensão é parte integrante da tese de doutorado da autora principal, orientada pelo professor Milton Zaro, um dos coautores desse trabalho.

A metodologia proposta consiste em sete encontros presenciais semanais (50% da carga horária) em aulas no formato de seminário de discussões antecedida da apresentação expositiva do conteúdo. As aulas presenciais possuem apoio de recursos hipermediáticos e continuidade dos trabalhos por meio das unidades de aprendizagem e ferramentas inerentes à plataforma virtual de aprendizagem através da educação a distância (50% restantes da carga horária), como fórum, questionário, hipertexto, glossário, dentre outras.

A utilização de recursos digitais ocorreu em ambas as modalidades, presencial e a distância. Nos encontros presenciais foram previstos recursos como vídeos e animações didáticas do processamento neuronal, macromodelos de peças anatômicas, vídeos publicados com livre acesso, bem como apresentação e discussão de objetos de aprendizagem construídos especificamente para o curso, sendo parte desses recursos já aplicados em sua 1ª edição. A cada aula presencial o material é apresentado e discutido e, posteriormente, publicado no ambiente virtual, permitindo o acesso dos alunos aos objetos de aprendizagem de maneira autônoma e sem limites de tempo ou espaço. Esses OVAS são retroalimentados por intervenções dos alunos, na medida em que colaboram com dicas de materiais didáticos e reflexões pertinentes ao enriquecimento do debate da turma. Essa é uma estratégia pedagógica que visa valorizar a bagagem cultural dos participantes, além de incentivar a interação e o engajamento no processo de construção do conhecimento.

Outro recurso proposto regularmente é o fórum, no qual os alunos são convidados a dar continuidade às discussões, bem como compartilhar recursos e materiais concernentes ao tema. De maneira intercalada com essas duas ferramentas foram propostos recursos como a criação de glossário de termos comumente empregados nas neurociências e relacionados ao processamento

neural da música, questionários com questões dissertativas e optativas, análise de vídeo publicado no ambiente, dentre outros.

O conteúdo desenvolvido busca introduzir conhecimentos básicos de neuroanatomia, desenvolvimento do sistema neuropsicomotor, neurobiologia do aprendizado, também chamada de neuroeducação e funções básicas do sistema nervoso central, especialmente no que diz respeito ao processamento neuronal da música. Dentre os cinco sentidos, a audição recebe atenção especial, sobre a qual se discute o processo psicoacústico e neurofisiológico da escuta. Ambiciona-se partir da discussão sobre a musicalidade humana sob o ponto de vista evolutivo e encerrar com implicações educativo musicais dos conhecimentos neurocientíficos sobre o cérebro musical.

Destacam-se dois importantes elementos norteadores da proposta: a natureza multidisciplinar dos estudos de neurociências aplicadas à música e educação, bem como a consideração dos diversos fatores que estão imbricados no complexo processo global de desenvolvimento humano, numa abordagem multifatorial (CUERVO, 2011).

Os estudos realizados buscam contemplar a complexidade da manifestação musical, articulando hábitos e os legados culturais a fatores como maturação biológica e o desenvolvimento cognitivo. Pesquisas de Maffioletti (2001; 2011a; 2011b) e Cuervo (2009; 2011) aprofundaram a análise de fatores que consolidam a ideia de que a musicalidade é uma característica humana, acessível a todos, enfatizando o pressuposto de que a essa capacidade pode ser potencializada no processo educacional.

Fundamentação

As duas últimas décadas foram marcadas por expressivos avanços das investigações sobre o processamento neuronal diante comportamento musical. Esse campo de estudos do se fortalece por meio de pesquisas apoiadas por recursos tecnológicos de ponta, particularmente recursos de

imageamento funcional, que visam enriquecer a compreensão sobre o funcionamento neuronal durante o fazer musical.

A proposta do Curso de Extensão Música e Cérebro busca discutir alguns dos principais mitos em relação ao cérebro e ideias sobre um conjunto de conhecimentos básicos necessários para a qualificação da formação musical. A concepção norteadora dessas reflexões é a proposta dialógica entre cultura e biologia na compreensão da musicalidade humana.

No que concerne à atuação e formação de professores de música ou educadores musicais, cabem dois questionamentos norteadores: *Quais são os conhecimentos básicos acerca do tema música e cérebro, a ponto de que esse saber reflita-se na qualificação do processo educativo-musical? Qual o papel do educador musical nesse sentido?*

Atualmente constata-se um verdadeiro fascínio das neurociências com o cérebro musical, pois a música domina diversas regiões neurais e transforma o sistema nervoso central de forma impressionante. A música oferece uma ferramenta de estudos em diversificadas áreas das neurociências desde a aprendizagem das habilidades motoras até a emoção (Latorre, 2005). Sacks (2007a) explica que a música domina o cérebro, tendo conquistando muitas partes dele, inclusive modificando-o significativamente:

Estudos com imagens do cérebro já comprovaram a ampliação de determinadas regiões no cérebro de músicos. Vendo imagens de cérebros, não dá para dizer quem é matemático ou escritor. Mas dá para dizer facilmente quem é músico quando essas estruturas ampliadas aparecem.

Ilari (2003) defende o necessário consenso sobre a importância do cérebro no desenvolvimento humano, assim como na aprendizagem e cognição. Em suas palavras: “Não há novidade alguma em dizer que o cérebro controla nossas ações e pensamentos, entre elas nossas atividades musicais” (Ilari, 2003, p.7). Quase duas décadas antes Despins (1986, p. 16) explicava que, nos Estados Unidos, as pesquisas na área de neuropsicofisiologia avançaram de tal forma

que alavancaram um enorme interesse pela aplicação dessas descobertas em todas as esferas da educação, incluindo aí a educação musical.

Como explicam Muszkat, Correia e Campos (2000, p. 70), o interesse interdisciplinar entre música e neurociências reflete uma mudança paradigmática, cuja ocorrência se dá tanto nas chamadas ciências humanas quanto nas ciências biológicas, “no qual as especializações dão lugar às fronteiras e à unificação de áreas, antes seccionadas do conhecimento como as ciências e as artes”. A visão otimista desses pesquisadores, no entanto, ainda encontra obstáculos no Ensino Superior no Brasil: o diálogo interdisciplinar nem sempre é fácil entre as unidades de ensino, departamentos e mesmo nas relações intradepartamentais.

Alguns pesquisadores são cautelosos em explicar que as descobertas neurocientíficas não podem ser forçadamente implementadas no processo educacional, mas podem qualificar o planejamento docente a ponto de aperfeiçoar estratégias metodológicas, de acordo com Guerra (2011). Não é uma relação direta e simples e tão pouco os resultados parecem não ser facilmente mensuráveis.

A necessidade de afirmar a área interdisciplinar dos estudos sobre mente, cérebro e educação em contextos nem sempre favoráveis foi relatada por renomados pesquisadores da área no I Fórum Internacional de Mente, Cérebro e Educação (2012). Haddad defendeu que a Neurociência deveria ser vista como uma ciência básica da Educação, suscitando a criação de “pontes” de diálogo entre a visão epistemológica, as ações metodológicas na relação pesquisa laboratorial e a pesquisa na sala de aula permeadas por dados quantitativos e qualitativos. Acima de tudo, essas ações visam efetivamente diminuir o fosso entre neurociências e educação, buscando responder propositivamente à questão “o que a neurociência pode oferecer à educação”. Scholl-Franco, no mesmo evento, ressaltou a relevância da integração disciplinar, contexto no qual as artes e dos desportos deveriam ser levados em conta. Esse pesquisador entende que somente um conjunto de ações na formação profissional e continuada, possuindo a universidade um papel estruturante como produtora e difusora de conhecimentos.

Nessa linha de pensamento, Zaro *et al.* (2010) ressaltam que, no contexto contemporâneo de exigências múltiplas, a aplicação da Neuroeducação mostra a necessidade de integração entre pedagogos, neurocientistas e psicólogos, abarcando todas as demais áreas das Ciências Cognitivas, da Comunicação e das Ciências da Informação. Dessa forma, pode-se supor que não seja tarefa fácil integrar estudos e práticas de equipes com essas características, porém “não é plausível supor que os processos de ensino-aprendizagem voltem a depender apenas de uma boa teoria, ou de um bom quadro-negro, mesmo que estejam integrados a um bom fundamento neurocientífico”, como ressaltam os mesmos autores (2010, p.206).

Piaget (1973) afirma existir um conjunto de fatores que influenciam no desenvolvimento intelectual: fatores sociais e biológicos, experiência física e o processo de equilíbrio (que indica o desafio cuja nova aprendizagem gera, “desestabilizando” o sujeito em busca do equilíbrio gerado pela nova aprendizagem) são indissociáveis entre si. Em consonância com este pensamento, Cuervo (2009, p.75) defende que esses fatores não agem de forma independente, mas, sim, concomitantemente:

Em relação à musicalidade, bem como em qualquer área de desenvolvimento intelectual, fatores biológicos e culturais são complementares, formando uma rede de elementos indissociáveis entre si. Relacionando essas afirmações à música, constatamos que a musicalidade é constituída por um conjunto de elementos do fazer musical que vão além de habilidades técnicas específicas.

Outra ação de fomento aos estudos sobre as relações entre música e neurociências é a construção em andamento do acervo de artigos e materiais hipermediáticos, disponível no site Educação Musical e Musicalidade pelo link <http://paginas.ufrgs.br/musicalidade/ovas/musica-e-neurociencias>. Este material contribui para a complementação da ação de extensão aqui proposta, como fonte de pesquisa e interação com a temática proposta.

Conclusão

Os efeitos da música no cérebro humano constituem um campo rico e em aberto, já tendo indícios de sua relevância comprovados por estudos realizados por equipes interdisciplinares com profissionais renomados de países como Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos.

Nesse sentido, acredita-se que propostas como vêm ao encontro da difusão e democratização dos conhecimentos da interação do sistema nervoso aplicados à música e, em especial, à educação musical. As tecnologias digitais assumem um papel facilitador da aprendizagem, propiciando que diferentes recursos e ferramentas sejam utilizados de modo a qualificar e aperfeiçoar a construção do conhecimento.

A intenção é fomentar novos estudos e debates acerca das possíveis contribuições das neurociências para o processo educativo musical, com a convicção de que há muito a ser desvendado e consolidado nesse campo.

Dessa forma, assim como as neurociências concentram-se nos benefícios que as habilidades musicais proporcionam no enriquecimento de conexões entre os processos mentais - emocionais e sensoriomotores, a educação musical poderá favorecer-se de diferentes formas com a difusão e incorporação de conhecimentos neurocientíficos, englobando a performance, a criação e a apreciação musical. O assunto de maneira alguma se esgota nessas reflexões, as quais são motivadas por um vasto campo a ser explorado.

Referências bibliográficas

Cuervo, L. (2009). *Musicalidade na Performance com a Flauta Doce*. (Dissertação mestrado).
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

- _____ (2011). Articulações entre música, educação e neurociências: Ideias para o Ensino Superior. *Anais SIMCAM VII*. Brasília, Universidade de Brasília.
- Guerra, L. (2011). O diálogo entre a neurociência e a educação: da euforia aos desafios e possibilidades. *Revista Neurociência e Educação*, 4(4).
- Haddad, H. (2012). *As Ciências Cognitivas e a Educação*. Conferência proferida no I Fórum Internacional de Ciência da Mente, Cérebro e Educação. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Cultura.
- Ilari, B. (2003). A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, 9, 7-16.
- Latorre, R. (2005). Music: The food of neuroscience? *Nature*, 434, 312-315.
- Levitin, D. (2010). *A Música no seu Cérebro*. (Trad. Clóvis Marques). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Maffioletti, L. (2001). A. Musicalidade humana: Aquela que todos podem ter. In IV Encontro Regional da ABEM Sul, *Anais Educação Musical hoje: Múltiplos Espaços*. Novas demandas profissionais, 53-63. Santa Maria: UFSM/RS.
- _____ (2011a). Musicalidade, Mitos e Educação. In *Musicalidad Humana. Actas del X Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Música*, 273-382. Buenos Aires: SACCoM.
- _____ (2011b). Aprendizagens sociais propiciadas pela música na infância. In Santiago, D; Broock, A. & Carvalho, T. *Educação Musical Infantil*. Salvador: PPGMUS-UFBA.

Muszkat, M., Correia, C.M.F. & Campos, S.M. 2000. Música e Neurociências. *Neurociências*, 8(2), 70-75.

Peretz I. (2003). *The cognitive neuroscience of music*. Oxford: Oxford University Press.

Piaget, J. (1973). *Problemas de Psicologia Genética*. Rio de Janeiro: Forense.

Sacks, O. *Música domina o cérebro humano, diz o neurocientista*. (2007a). Entrevista concedida à Jansen, R. O Globo, seção O Globo Entrevista,. Disponível em <http://blogdofavre.ig.com.br/2007/09/musica-domina-o-cerebro-humano-diz-neurologista/>

_____ (2007b). *Alucinações Musicais: relatos sobre a música e o cérebro*. São Paulo: Cia. das Letras.

School-Franco, A. (2012). *Neuroeducação: novos caminhos para uma pedagogia do século XXI*. Conferência proferida no I Fórum Internacional de Ciência da Mente, Cérebro e Educação. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Cultura.

Tokuhama-Espinosa, T.(2010). *Mind, brain and education conscience: a comprehensive guide to the new brain base teaching*. New York: NY WW Norton.

Zaro, M., Rosat, R. M., Meireles, L. O. R., Spindola, M., Azevedo, A. C. R. & Timm, M. I. (2010). Emergência da Neuroeducação: a hora e a vez da neurociência para agregar valor à pesquisa educacional. *Ciências & Cognição*, 15(1), 199-210.

Música e história: uma experiência interdisciplinar

Maria Carolina Leme Joly, maroljoly@yahoo.com.br

Mariana Barbosa Ament, edmusical.ma@gmail.com

Natália Búriço Severino, nataliadasluzes@gmail.com

André Gomes Felipe, andregfelipe@gmail.com

Matheus Felipe de Oliveira Pagliacci, pagliacci.matheus@gmail.com

Universidade Federal de São Carlos

Resumo

Este trabalho é um relato de experiência sobre o projeto “Música também ensina História”, realizado na sétima série “B” da Escola Estadual Dona Aracy Leite Pereira Lopes, no interior de São Paulo. Oito bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da área de Música da Universidade Federal de São Carlos, por meio de uma parceria entre escola e universidade, realizaram esse projeto, proposto por uma professora da escola, que uniu Música e História. Com o objetivo de promover um bom convívio em sala de aula e de resgatar valores e comportamentos, foram realizadas algumas atividades de apreciação musical, vinculadas a discussões e reflexões. Como resultado final, os alunos criaram suas ‘idéias musicais’ e essas composições foram gravadas para a posteridade. Neste trabalho, serão descritos os objetivos do processo, sua metodologia, bem como os resultados alcançados.

Palavras-chave: Educação Musical Escolar, Humanização, Interdisciplinaridade, Educação e Comunidade.

Abstract

This paper is an experience report about a project named “Music also teaches History” held in a seventh grade in the public school named Dona Aracy Leite Pereira Lopes in the São Paulo upstate. Eight graduate students that works in a Institutional Program for Teaching Initiation (PIBID) from the Federal University of São Carlos Music graduation, through a partnership

between university and school, started this proposal, with the school's History teacher that united music and history. With the aim of promoting good fellowship in the classroom and rescue values and good behaviors, there were developed some activities with music appreciations, and discussions about that experience. As a final result of this proposal, the students created their own music, and those compositions were recorded for posterity. In this paper, the objectives from this experience, the methodology and the results will be exposed.

Keywords: School Music Education, Humanization, Interdisciplinarity, Education and Community

1. Introdução e objetivos

No início do ano de 2010, o curso de graduação em Música – Habilitação em Educação Musical da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), integrou ao projeto interdisciplinar de apoio à docência do Ministério da Educação, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Sua proposta visa à valorização do magistério mediante apoio aos estudantes de licenciatura plena, das instituições municipais públicas e comunitárias, sem fins econômicos, de educação superior (Ministério da Educação, Brasil, 2009). A intenção principal do projeto PIBID é que as escolas coloquem suas demandas para os cursos participantes visando uma proposta dialógica e, a partir destes desejos, os alunos e professores da universidade desenvolvem projetos em parceria com professores e coordenação da escola.

Após um primeiro contato, surgiram duas propostas: a reativação da fanfarra escolar, e a possibilidade de um trabalho interdisciplinar com uma professora de História, cujo objetivo inicial da educadora era proporcionar aos seus alunos a integração de conteúdos musicais com os conteúdos da sua disciplina, a fim de oferecer ferramentas para a melhoria do desempenho individual e coletivo da turma. Sendo assim, relataremos nossa experiência, enquanto alunos(as) de graduação e orientadora do programa, sobre o exercício docente na sétima série, de uma escola estadual do município de São Carlos.

2. Caminhos metodológicos

A proposta de parceria entre os bolsistas do PIBID-Música e as aulas de História foi iniciativa da própria professora da disciplina por conta da dificuldade de comunicação com os alunos e devido a presença de hábitos e comportamentos inadequados dos mesmos para com o ambiente escolar. Os primeiros contatos com a escola, antes da parceria, foram turbulentos, devido à essas condutas sociais dos alunos, que eram dos mais diversos tipos: gritarias, bombas, entre outros comportamentos com os quais nós não nos sentíamos preparados para vivenciar na perspectiva de futuros educadores.

Estes comportamentos observados na primeira entrada na escola, apesar de gerar insegurança, nos mobilizaram a encontrar saídas que permitissem ultrapassar as barreiras impostas por eles e propor um trabalho que permitisse explorar as qualidades daquela turma, uma vez que ela era reconhecida na escola apenas pelos seus aspectos negativos. Desse modo, a convivência fraterna, a tolerância e o respeito mútuo passaram a integrar os nossos objetivos enquanto educadores musicais.

Sob essa perspectiva, iniciamos o trabalho. Ainda inseguros na primeira intervenção com a turma, uma de nossas orientadoras realizou as atividades, de modo que os(as) bolsistas se aproximassem dos alunos(as) para iniciar o contato. A reação dos alunos(as) perante as atividades propostas demonstrou resistência àquilo que foi proposto; como por exemplo, conversas paralelas, aparelhos eletrônicos ligados, saída frequente da sala de aula, alguns alunos deitados nas carteiras, bem como pequenos grupos fechados à nossa tentativa de diálogo.

A partir das observações realizadas na aula e reflexões posteriores, nós bolsistas constatamos certa disparidade entre o tema abordado e a realidade sociocultural dos alunos. O tema abordado foi a vinda da Família Real portuguesa ao Brasil. Apesar do êxito do desenvolvimento da atividade de escuta ativa baseada em uma música barroca e sua contextualização histórico-social, não houve de fato uma identificação por parte dos alunos. Diante disso, os planejamentos das aulas seguintes foram elaborados com a preocupação de utilizar músicas e/ou gêneros que dessem margem à exploração de elementos musicais e sociais

de origem popular, e que pudessem, talvez, gerar um maior interesse e identificação com aqueles alunos. Sobre a utilização de gêneros musicais de origem popular, Fernando Galizia (2009) escreve:

Axé, *techno* brega, *funk*, *rap*, enfim, todos os estilos que nossos alunos vivenciam em seu dia-a-dia poderiam estar em sala de aula para se trabalharem conteúdos técnico-musicais, ou senso crítico, ou ainda como elemento motivador. Dessa forma, o ensino de música nas escolas passaria a ter um sentido concreto nas vidas dos alunos, aproximando-se de seu cotidiano (GALIZIA 2009, p.78).

As atividades, então, foram estruturadas com o intuito de promover maior aproximação do cotidiano com os conteúdos de música e história. As temáticas da disciplina que trabalhamos juntamente com a apreciação musical foram a **Revolta de Malês** e a **Internacional Comunista**. Os conteúdos e as abordagens utilizadas serão descritos a seguir.

2.1 Revolta de Malês

A Revolta de Malês foi um movimento de resistência, durante o período regencial onde centenas de escravos negros mulçumanos – chamados “Malês” - se rebelaram contra abusos e maus tratos. A principal reivindicação desse povo foi a liberdade de prática religiosa, no caso o Islamismo, proibida pelo catolicismo (Secretaria de Educação, Brasil, 2009).

Enquanto a professora desenvolvia o conteúdo histórico, nós decidimos trabalhar com os alunos alguns cantos dos escravos africanos que descrevem a vida sofrida, mas que, ao mesmo tempo, retratam a esperança de um povo unido. Através de escuta ativa, utilização de musicogramas¹¹³, movimentos corporais e análise de letras musicais, apresentamos as músicas: “Shosholoza” e “Muriquinho Piquininho”¹¹⁴.

¹¹³ Musicograma: forma de notação alternativa que se utiliza de gráficos. Extraído do livro “Audição Musical Activa” de Jo Wuytack e Graça Boal Palheiros.

¹¹⁴ A canção “Shosholoza” é de origem sul-africana e integra o folclore do país. É um canto de trabalho criado por escravos mineradores. “Muriquinho Piquinino” também é um canto de escravos mineradores proveniente de Minas Gerais, considerado parte do folclore brasileiro. Ambas as músicas são de domínio público.

Com o desenrolar das atividades, os alunos foram se envolvendo cada vez mais e seus esforços investidos na gritaria e bagunça aos poucos foram canalizados para nossas propostas e ganhamos espaço e confiança para realizar as atividades.

2.2 Internacional comunista

A Internacional Comunista foi um organismo coordenador de diferentes organizações socialistas de diversos países, cujo objetivo era apoiar a ação da classe trabalhadora contra a ordem política, social e econômica, em meados dos séculos XIX e XX. Destacando alguns elementos, como a essência ideológica de tais revoltas e os pontos em comum entre elas, o caderno de planejamento da disciplina de História, possibilitou o desenvolvimento, juntamente com os alunos, de uma reflexão sobre a presença de elementos como revolta, protesto e rebeldia, dentro do universo das Artes – em especial, na Música.

Com essa intenção, foram escolhidos três gêneros musicais representativos de classes sociais distintas, a saber: RAP, Punk e MPB (Canções de Protesto), que traziam um elemento comum: expressão de ideias contrárias à organização social estabelecida, em uma mesma época histórica – segunda metade do século XX. Nosso objetivo foi proporcionar reflexões acerca da possibilidade de grupos ou pessoas se expressarem através da linguagem musical.

Recordando também as músicas utilizadas nas aulas anteriores (inclusive a do período barroco), traçou-se uma análise da estética musical, época e contexto social de cada gênero escolhido. Seja da periferia (RAP), classe operária (Punk) ou pertencente à classe média alta (MPB) cada estética se afirmou enquanto arte, pois o mundo da qual emergem as necessidades que os indivíduos têm de estar e modificar o mundo bastou para justificá-la. Portanto, cada ser humano tem uma contribuição social a ser compartilhada, inclusive cada integrante daquela sétima série. Então, o que eles tinham para “falar”?!

Lançamos assim uma atividade de composição. Em pequenos grupos, os alunos tiveram que criar uma música que refletisse características da identidade pessoal e demonstrasse seu posicionamento perante a vida. Não foi estabelecido estilo, nem qualquer outro limitador. O

resultado? O grupo de meninas de maior resistência à nossa atuação aderiu à atividade pela primeira vez desde que o trabalho começou, criando um Funk auto descritivo onde suas ações debochadas e postura agressiva compuseram o eixo temático. Outro aluno, vítima de zombarias por parte dos companheiros de sala, fez uma música em homenagem à sua mãe e por meio dessa composição, conseguiu a adesão de quase a todos os colegas de classe para cantarem juntos. Ainda tivemos a participação de dois alunos, considerados os mais desordeiros, que criaram um RAP retratando o cotidiano pessoal, abordando a violência e sentimentos de revolta. Essas transformações observadas reforçam uma proposta de Educação Musical escolar:

[...] que [ofereça] condições a crianças e jovens de tomarem contato prazeroso e afetivo com sua própria musicalidade, desenvolvê-la e vivenciá-la, mediante experiências criativas, a música em seu fazer humanamente integrador e transformador; o que significa desenvolverem seus potenciais, conhecerem-se melhor e qualificarem sua existência no mundo (KATER, 2012, p. 42-43).

Após a apresentação das composições para a turma, os bolsistas elaboraram arranjos instrumentais e fizeram algumas adequações na prosódia e/ou na forma das músicas. Realizados alguns ensaios com toda a turma, pudemos apresentar na Feira do Conhecimento¹¹⁵ que gerou uma repercussão positiva tanto por parte do público presente (alunos e pais de alunos), quanto pelo corpo docente da escola.

Outro resultado que consideramos muito importante foi a visita e a gravação das músicas na rádio da UFSCar. Fomos com a turma toda para uma participação ao vivo em um programa da rádio, o que possibilitou tanto a divulgação como a gravação do resultado musical deste processo educativo.

Ter um espaço ao vivo em uma rádio da Universidade e um registro das próprias músicas, com suas vozes gravadas, teve um forte impacto tanto para a turma, quanto para os

¹¹⁵ Evento promovido pela Escola em parceria com o PIBID, cujo objetivo era expor aos alunos e a comunidade local os trabalhos realizados durante o ano em diversas áreas do conhecimento.

bolsistas. Pelo relato das professoras que acompanharam esta visita, nunca se viu a turma tão comportada e concentrada como naquele dia. Parecia a melhor, e não a pior turma da escola, como eram conhecidos. Essa mudança de comportamento se deve ao que Gadotti e Gutiérrez sugerem: “todas as condutas se aprendem, e são aprendidas em um ambiente, e todos os ambientes têm capacidade de educar se soubermos percebê-los e nos relacionar com eles significativamente” (Gadotti; Gutiérrez, 1999, p. 113).

Depois da visita à rádio, fomos todos almoçar no restaurante universitário, o que nos proporcionou um momento único para sentarmos e conversarmos sobre as experiências que estávamos construindo juntos: brincarmos, contarmos piadas, enfim, fortalecemos os vínculos. Pudemos perceber que havia confiança entre a própria turma, o que, antes do trabalho, não ocorria, pois se separavam em grupos desiguais e não dialogavam entre si. Esta relação se estendeu também ao grupo de bolsistas. Sobre esse aspecto, Oliveira e Stotz (2004) escrevem:

Para que aconteça o convívio, há algumas condições. No nível pessoal, todos concordam com a simpatia – aquela que nos põe em sintonia com o outro – e a sensibilidade, para que os outros gostem de estar junto, de estar por perto, de conversar. Para tanto, é necessário gostar de estar lá, de conhecer pessoas, um gostar autêntico que coloca as pessoas em uma relação de confiança. [...] A confiança, a simplicidade que nos põe como iguais, a partir da aceitação das diferenças, que faz com que todos se sentem e tenham espaço para falar e ouvir (OLIVEIRA; STOTZ, 2004, p. 06-07).

3. Resultados do processo e discussões

Esta experiência com o projeto PIBID nos permitiu vivenciar e refletir sobre nossa formação e atuação profissional como educadores musicais. Estar em sala de aula, conviver, arranjar composições musicais, estudar e relembrar conhecimentos gerais, através da interação social, do respeito ao próximo e do trabalho colaborativo, entre bolsistas, alunos(as) e professores da

Universidade e da escola, nos faz acreditar nas possibilidades do trabalho musical e nas suas potencialidades.

É nesta perspectiva que a parceria entre Música e História pôde proporcionar reflexões nos alunos. Quais são as possibilidades de transformação do mundo em que vivem e como podem agir para que elas ocorram?

É no processo de transformação e tomada de consciência que esses jovens podem se construir como cidadãos e se identificar enquanto sujeito pertencente a um grupo, com objetivos em comum, que os levam a unirem-se e respeitarem-se na busca da expressão, da igualdade e da humanização. Nesse processo Flávia Cruvinel (2005) ainda aponta que a aula de música coletiva pode proporcionar novos comportamentos, ideias e valores emergidos do processo de ensino e aprendizagem de todos os participantes do grupo e que, por meio da música conquistam seu momento de igualdade - com as mesmas oportunidades de atuarem também como produtores de conhecimentos musicais e, portanto re-significando sua trajetória de vida - “vivenciando a humanidade pouco exercida” (Cruvinel, 2005, p. 244).

Esta humanidade à que a autora se refere se percebe ao longo deste trabalho, nos momentos em que estes jovens têm a oportunidade de se expressar e de serem ouvidos, e neste processo iniciaram um movimento de transformação e sensibilização. Podemos perceber que a música facilita este processo, mas é o fato de estar junto, de compartilhar a vida e se abrir à relação com o outro que modificou esta turma e vem transformando nossa concepção do que é ser educador musical neste espaço delicado que é a Instituição Escolar. Sobre isso, Penna (2002), alerta:

[...] seja buscando novas formas de atuar na escola, seja construindo propostas pedagógicas e metodológicas adequadas para esse contexto educacional, seja ainda repensando a formação do professor, é preciso aprofundar cada vez mais o compromisso com a educação básica, pois só assim a educação musical pode de fato pretender o reconhecimento de seu valor e de sua necessidade na formação de todos os cidadãos. Este é, portanto, o grande desafio (PENNA, 2002, p. 18).

4. Considerações finais

Apesar de esta experiência ter ocorrido no início da nossa atuação na escola, os resultados obtidos foram notórios e significativos. As mudanças no tocante à disciplina repercutiram em outras matérias e mais especificamente no grupo, tendo em vista a observação de uma maior integração entre os próprios colegas de sala e destes com a professora de História, e com a gente.

Essa experiência docente no ambiente escolar nos permitiu construir coletivamente procedimentos didáticos de forma empírica e medir o retorno de nossas investidas. Estar em grupo nos transmitiu maior segurança em relação ao exercício docente e ter a oportunidade de ingressar em tal contexto, ainda na graduação, nos proporcionou uma experiência enriquecedora no sentido de nos preparar para a realidade do ensino público do país.

A busca em conhecer os alunos e nos aproximar deles foi decisiva para o sucesso dessa trabalho. Segundo Oliveira e Stotz (2004):

...quando se realizam trabalhos na base do diálogo com o outro, aprende-se a convivência, e com ela, aprende-se sobre o outro e sobre si mesmo, a gostar de si e da vida. Aprende-se pessoalmente e profissionalmente, com isto ganha a pessoa que convive e ganha o conhecimento eu se produz. Aprende-se, essencialmente, sobre humanidade e que, como seres humanos, somos ricamente diversos e iguais (OLIVEIRA; STOTZ, 2004, p. 15).

Há também, um exercício constante de aplicação das teorias aprendidas na graduação, bem como a reflexão a partir da experiência prática. Partindo disso, podemos compreender a importância da Educação Musical, com um caráter humanizador e socializador no contexto escolar. É um meio e um fim em si mesmo, capaz de mobilizar e transformar.

Referências bibliográficas

- BRASIL, Ministério da Educação. (2009). Programa institucional de bolsa de iniciação a docência. Brasília. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=467&id=233&option=com_content&view=article
- BRASIL, Secretaria da Educação. (2009). Caderno do Professor: história, ensino fundamental – 7ª Série, 3º bimestre, vol.3. São Paulo : SEE
- Cruvinel, F. M. (2005). *Educação musical e transformação social – uma experiência com ensino coletivo de cordas*. Goiânia: Instituto centro-Brasileiro de Cultura.
- Galizia, F. S. (2009). Educação musical nas escolas de ensino fundamental e médio: considerando as vivências musicais dos alunos e as tecnologias digitais. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, 21, 76-83.
- Gadotti, M. & Guttiérrez, F. (Orgs.). (1999). *Educação comunitária e economia popular*. São Paulo: Cortez.
- Wuytack, J. & Palheiros, G. B. (1995). *Audição Musical Ativa*. Portugal.
- Oliveira, M.W. & Stotz, E. N. (2004). Perspectivas de diálogo entre organizações governamentais e não governamentais e instituição acadêmica: o convívio metodológico. In *Anais da 27ª reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) - GT Educação Popular*. Caxambu.

Kater, C. (2012). “Porque Música na Escola?”. Algumas reflexões. *A música na escola*. São Paulo: Alluci & Associados Comunicações.

Penna, M. (2000, setembro). Professores de Música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, 7.

Música na educação infantil: a formação de profissionais que trabalham com música

Larissa Rosa Antunes
Universidade de Brasília
larissarosa.musica@gmail.com

Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo
Universidade de Brasília
criscarvalhocazevedo@gmail.com

Resumo

A presença da música na Educação Básica tem sido tema de discussão na área de Educação Musical e envolve temáticas relacionadas às políticas educacionais, às concepções de ensino de música, às práticas pedagógico-musicais, às funções da música na escola, às políticas e ações formativas. Dentre elas, a formação de professores tem se mostrado temática atual no contexto político e educativo. Nesse sentido, este artigo apresenta recorte de pesquisa de mestrado em andamento que tem como objetivo investigar a formação e a atuação de professores que trabalham com a Música na Educação Infantil em Brasília. Utilizando questionários, entrevistas e observação como instrumentos de coletas de dados, sendo um estudo quali-quantitativo. Até o momento os dados apontam para presença representativa de profissionais nas escolas particulares, enquanto na rede pública apresenta-se a ausência. Quanto a formação, a maioria é de licenciados em Música e de professores que estão se cursando a graduação em Música.

Palavras-chave: Música na Educação Infantil, Formação de Professores.

Abstract

The presence of music in the Primary Education has been a topic of discussion in the field of music education and involves issues related to educational policies, the conceptions of music education, musical-pedagogical practices, the functions of music in school policies and training actions . Among them, the teacher training has been shown to current issues in the political and educational. Accordingly, this article presents research outline masters in progress that aims to

investigate the formation and action of teachers who work with the Music in Early Childhood Education in Brasilia. Using questionnaires, interviews and observation as tools for data collection, being a qualitative and quantitative study. So far the data point to the presence of representative professional in private schools, while the public shows the absence. As for training, most are licensed in Music and teachers who are pursuing a degree in Music.

Keywords: Music, Early Childhood Education, Teacher Training.

1. Introdução

A presença da música na Educação Básica é um dos principais temas de discussão na área de Educação Musical e envolve questões relacionadas às políticas educacionais, às concepções de ensino de música, às práticas pedagógico-musicais, às funções da música na escola, às políticas e ações formativas. Dentre estes, neste artigo, pretende-se abordar o debate sobre a música e a formação de professores para a Educação Básica.

As discussões vigentes desde os anos 1970, sob diferentes perspectivas, colocam em discussão a presença/ausência da música na Educação Básica, o profissional habilitado a ministrar o conteúdo música (impasse entre polivalência ou especificidade), interpretações divergentes da legislação e sua regulamentação. Apesar da promulgação da Lei nº 11.769/2008, que altera a LDBEN 9394/96 e regulamenta a música como conteúdo curricular obrigatório na Educação Básica, ainda não há, no país, consenso sobre como essa inclusão deverá ser efetivada: em aula autônoma e específica? Conteúdo da aula de Artes? Atividade complementar? Integração das possibilidades anteriores?

Para cada uma das propostas supracitadas subentende-se um perfil de educador: professor de música, especialista? Professor de Arte, polivalente? Animador cultural, músicos ou voluntários? Colaboração entre diferentes profissionais? Cada um desses profissionais demandará um tipo de formação com objetivos e habilidades direcionados a sua atuação na escola, o que coloca em evidencia os contextos formativos: universidade? Cursos de capacitação? Treinamento em serviço? Formação continuada?

O debate sobre a formação docente (inicial e continuada) é recorrente na educação e assume diferentes dimensões de acordo com as demandas políticas, sociais, educacionais e profissionais. No contexto brasileiro atual, vivenciamos uma diversidade de posições e concepções que dependem de decisões políticas definidas no âmbito federal, estadual e municipal. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional (LDBEN 9394/96) a formação de professores para atuar na Educação Infantil (EI) e nas séries iniciais do Ensino Fundamental (EF) é competência dos cursos de Pedagogia aceitando-se a formação em cursos de nível Médio realizados nos Institutos Federais de Educação. Para atuação nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, a formação de professores para ministrar o componente curricular Arte (música, artes visuais, artes cênicas e dança) deve ser realizada em cursos de Licenciatura plena, oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior (IES). Neste cenário, a música deve integrar a formação de pedagogos e os cursos de música devem formar professores. Contudo, no cotidiano da escola observamos uma situação distinta daquela recomendada pela legislação: licenciados em música, estudantes de música (cursos de licenciatura, bacharelado e técnico), técnicos, músicos profissionais e amadores atuando na escola como professores, monitores e voluntários, principalmente na EI e séries iniciais do EF. No caso específico da Educação Infantil, nível educacional em processo de escolarização no Brasil, a presença de diferentes profissionais atuando com o conteúdo música tem suscitado reflexões que podem ser agrupadas em três linhas: 1) capacitação musical do(a) pedagogo(a)¹¹⁶; 2) atuação do professor de música e 3) trabalho colaborativo entre pedagogos(as) e professores de música.

A primeira linha de reflexão, a capacitação musical do pedagogo(a), é objeto de estudo para Bellochio (2000) e Figueiredo (2004, 2005) que discutem a relação do(a) pedagogo(a) com a música e suas práticas docentes. Em seus estudos, Bellochio (2003), afirma que a formação deve auxiliar a prática musical, e que sua capacitação não exclui a presença do professor especialista, mas reforça a importância da música na escola (BELLOCHIO, 2003). Esse pensamento é reforçado por Diniz (2005), que ao investigar a presença da música na Educação Infantil aponta para a necessidade de investimento na formação musical continuada de pedagogos(as) e no

¹¹⁶ Os pedagogos, formados nos cursos de Pedagogia, tem a Educação Infantil com um dos campos de atuação profissional. Chamados também de generalistas, unidocentes ou educadores, os pedagogos são os professores que trabalham com conteúdos de naturezas diversas, desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento.

desenvolvimento de parcerias entre as instituições formadoras e o ensino de música na Educação Infantil.

Essas pesquisas destacam a necessidade de formar musicalmente o(a) pedagogo(a) e não excluem a presença do professor de música nessa etapa educacional. No Brasil, a presença do licenciado em música na EI é regulamentado por lei em alguns estados brasileiros. Em Natal, por exemplo, a pesquisa de Gomes (2011) discute as concepções e práticas que caracterizam a atuação desses professores. Seus resultados revelam a influência da formação musical na atuação dos professores e indicam que as aulas consideradas “boas” pelos docentes são articuladas com o universo infantil, por meio do repertório, da ludicidade, da relação com outras disciplinas ou projetos temáticos. Seus resultados apontam a importância de uma formação que integre conhecimentos musicais aos conhecimentos sobre a criança e sua cultura. Por outro lado, o trabalho de Marques (2011) ao discutir a ação pedagógico-musical de uma professora de música na Educação Infantil em Brasília revela que este profissional contribui para o desenvolvimento musical da criança. Segundo a pesquisadora, a sua participação na EI pode envolver três possibilidades de atuação: colaborativa, individual e conjunta (MARQUES, 2011, p. 68-71).

Por fim, com relação ao trabalho colaborativo entre pedagogos(as) e professores de música, Beaumont, Baesse e Patussi (2006) observam a dificuldade de integração desses dois profissionais no currículo escolar. Segundo as autoras, nas escolas investigadas, a música apresenta-se como uma prática descontextualizada das atividades cotidianas, contribuindo para a fragmentação do currículo. A integração entre esses profissionais, quando ocorre, se concretiza na preparação de datas comemorativas. Para as autoras, as aulas de música na EI apresentam-se como um componente extra-curricular, um diferencial que destaca a escola no mercado educacional. De modo geral, a música é considerada importante, pois atrai candidatos para a escola e é pano de fundo para ensinar comportamentos, disciplinas, conhecimentos e habilidades associados à linguagem, movimento e conhecimento do mundo. O conteúdo musical em si não está integrado ao cotidiano escolar o que exige formar professores (pedagogos(as) ou licenciados(as)) que saibam fundamentar e argumentar sobre a importância da música para o ser humano.

As reflexões apresentadas implicam a necessidade de aprofundar os estudos sobre o profissional que está atuando com o conteúdo música na EI, sua formação e sua atuação, procurando compreender como ele interage com o universo infantil, com a proposta curricular da escola e com os profissionais que nela trabalham. Nesse sentido, este artigo apresenta pesquisa de mestrado em andamento que objetiva investigar a formação e a atuação de professores que trabalham com a Música na Educação Infantil em Brasília, DF. O texto, inicialmente, apresenta o conceito de formação docente que orienta as políticas públicas na área, para em seguida discutir a formação do profissional de educação infantil no Brasil. Para finalizar são apresentados dados sobre

2. Formação Docente

No Brasil, desde a década de 1990, a formação de professores tem sido considerada prioridade nos discursos políticos e educacionais. Na literatura especializada, ela é entendida como um processo contínuo e permanente de aprendizagem. Segundo Garcia (1999), a formação de professores pode ser dividida em etapas, fases ou ciclos que compreendem a formação inicial, a formação durante o período de iniciação a carreira e o desenvolvimento profissional. Cada uma dessas etapas envolve características próprias que interessam aos pesquisadores e formadores.

Ao analisar estudos sobre a formação inicial, Garcia (1999) argumenta que nessa etapa o futuro professor adquire mais do que conhecimentos acadêmicos, pedagógicos e práticos que contribuirão para sua prática educativa. Para o autor, nessa fase, devem ser incorporadas atitudes, competências e conhecimentos que capacitem o professor a identificar, refletir e compreender as situações complexas da prática docente. De maneira semelhante, Imbernón (2010) afirma que na formação inicial o futuro professor deve “apreender os fundamentos de uma profissão, o que significa saber por que se realizam determinadas ações ou se adotam algumas atitudes concretas, e quando e por que será necessário fazê-lo de outro modo” (IMBERNÓN, 2010, p. 67-68). Para ele, essa fase deve abranger conhecimentos científicos, culturais, sociais, psicopedagógicos e pessoais visando uma atitude crítica e reflexiva sobre a prática docente e o contexto em que o professor estará inserido.

Com relação à iniciação profissional, Garcia (1999) a considera um período de amadurecimento em que os docentes fazem a transição de estudantes para professores. Esse momento é caracterizado pela aquisição de conhecimento profissional advindos de tensões e aprendizagens que surgem nos contextos em que eles estão inseridos.

A última fase da formação docente, desenvolvimento profissional, é contínua e está relacionada com o trabalho e a carreira docente, ou seja, com o desenvolvimento pessoal do professor, a sua interação com a comunidade escolar e a organização da escola, do currículo e do ensino (GARCIA, 1999). Segundo Garcia (1999), esse desenvolvimento relaciona-se com o propósito de modificar as atividades institucionais e transformar a prática pedagógica visando à melhor aprendizagem dos alunos. Nessa mesma perspectiva, Imbernón (2010) associa os processos de formação de professores a profissionalização docente. Para esse teórico, as mudanças ocorridas na história da educação refletem na profissão docente, cujo profissional deve assumir novas competências pedagógica, científicas e culturais. A formação então é constituída como um espaço “de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e com a incerteza” (IMBERNÓN, 2010, p. 15).

A formação, portanto, deve ser dinâmica e estar em sintonia com as transformações da sociedade. Segundo Pimenta (1999), o processo de formação docente deve capacitar o professor a mobilizar conhecimentos, atitudes, habilidades, de acordo com as necessidades da realidade em que se encontra, construindo saberes que constituem sua atividade: o ensinar. Complementando o pensamento de Pimenta, Tardif (2011) afirma que “ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los pelo e para o trabalho” (p. 21). O trabalho então, é o espaço em que o professor mobiliza, reproduz, adapta os saberes produzindo a sua prática profissional e a sua própria formação.

Considerando a relação entre trabalho docente e formação, esta pesquisa é relevante uma vez que se propõe a conhecer a realidade dos profissionais que atuam com música na EI em Brasília para melhor qualificar sua formação tanto nos cursos de pedagogia quanto nos cursos de formação de professores de música.

3. Metodologia

Para investigar a atuação e formação de professores que trabalham com a Música na Educação Infantil, esta pesquisa adota como metodologia um estudo quali-quantitativo de pequeno porte com questionários, entrevistas e observação. Nesta pesquisa, a coleta de dados está sendo realizada em três fases: 1) distribuição de questionário para conhecer a formação dos professores atuantes na EI; 2) entrevistas com professores de música, licenciados para aprofundar informações sobre sua prática docente e sua interação na escola, e 3) observações de algumas aulas para auxiliar a realização das entrevistas. O questionário foi elaborado com questões abertas e fechadas, que possibilitam o respondente opinar, justificar e dar sugestões. As entrevistas deverão seguir roteiro estruturado com base nas respostas dos questionários dos professores selecionados.

Para definir a amostra da pesquisa, foram coletadas informações em documentos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Segundo o Censo Escolas, a Educação Infantil (EI) na cidade é oferecida em 633 instituições educacionais. Ela ocupa o segundo lugar com relação ao número de instituições (públicas e particulares) da Educação Básica, ficando entre o Ensino Fundamental (952 escolas) e o Ensino Médio (197 escolas). O grande número de escolas (633) exigiu uma seleção intencional por região administrativa que possibilitasse fácil acesso: Coordenação Regional de Ensino Plano Piloto Cruzeiro (CRE-PP-Cruzeiro) com 114 instituições. Dentre elas, a maioria é de escolas particulares credenciadas, 66% (75 escolas), seguida de 24% (28 escolas) da rede pública, e 10% (11 escolas) particulares conveniadas. Após definição da região, foram contatadas por telefônico e/ou visita as 114 instituições para conhecer a presença ou não de profissionais atuando com o conteúdo música na escola. Das 114 escolas, 82 responderam. Destas, 60,9% (50 escolas) afirmaram contar com a presença de um profissional (leigo ou formado) que desenvolve um trabalho musical intencional diferenciado das práticas musicais tradicionais da EI.

Após esse levantamento, foi encaminhado, por email ou pessoalmente, um questionário autoadministrado para os profissionais das 50 escolas identificadas. Após 2 meses de

contato e solicitação de retorno dos questionários, apenas 26% (13 profissionais) responderam. Dentre os respondentes, foram identificados 5 (38, 4%) professores licenciados em Educação Artística, com habilitação em Música. Dentre eles, 3 foram contatados para a fase final da pesquisa, observação e entrevistas, em andamento.

4. Considerações Finais

O ensino de música na Educação Básica brasileira é uma reivindicação da sociedade e dos educadores. De modo geral, pedagogos(as) e professores de música reconhecem a importância do trabalho musical na educação da primeira infância. Contudo, ainda não há um consenso sobre o papel de cada um nessa tarefa. As pesquisas revelam a diversidade de concepções e práticas que permeiam essa etapa educacional, e apontam a relevância do trabalho colaborativo entre esses dois profissionais. Segundo resultados parciais desta pesquisa, no contexto educacional do Distrito Federal, professores de música, pedagogos(as), músicos e estudantes de música atuam na EI. Dentre as respostas sobre que conhecimentos eles consideram necessários para trabalhar com a música nesse contexto educacional, esses profissionais afirmaram que é necessário saber sobre a criança e seu desenvolvimento, mas também sobre música e seu ensino. Assim, espera-se, com esta pesquisa, desenvolver um trabalho mais integrado entre a Licenciatura e a Pedagogia.

Referências bibliográficas

- Beaumont, M. T. de., Baesse, J. A. & Patussi, M. E. (2006). Aula de música na escola: integração entre especialistas e professoras na perspectiva de docentes e gestores. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, 14, 115-123.
- Bellochio, C. R. (2003). A formação profissional do educador musical: algumas apostas. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, 8, 17-24.

- _____ (2000). *A Educação Musical nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor*. Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Diniz, L. N. (2005). *Música na educação infantil: um survey com professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre - RS*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Figueiredo, S. L. (2004). A preparação musical de professores generalistas no Brasil. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, 11, 55-61.
- _____ (2005). Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, 12, 21-29.
- Garcia, C. M. (2009). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. (I. Narciso, Trad.). Barcelona: Porto.
- Gomes, C. Ch. (2011). *O ensino de música na educação infantil da cidade de Natal: concepções e práticas docentes*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- Imbernón, F. (2010). *Formação Docente e Profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza*. (S. Cobucci, Trad.). São Paulo: Cortez.
- Marques, M. L. (2011). *A ação pedagógico-musical na Educação Infantil: um estudo de caso com professora de música*. Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.

Pimenta, S. G. (1999). Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In Pimenta, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*, 15-34. São Paulo: Cortez.

Tardif, M. (n.d). *Saberes docentes e formação profissional*. (F. Pereira, Trad.). Petrópolis.

Musical futures and transformative music engagement to improve sight-reading and improvisational skills

Yaroslav Senyshyn
Simon Fraser University
senyshyn@sfu.ca

Susan O'Neill
Simon Fraser University
sao@sfu.ca

Abstract

Musical Futures originated in the UK and is growing in the music education community internationally (O'Flynn, 2010). It brings informal music learning practices identified by Green (2001) to more formal school music programs. As well, it engages preteens and teens (students aged 11-18) in relevant, meaningful music learning that connects in-school and out-of-school experiences and makes use of aural learning that integrates listening with practical music making, improvising, and composing. It develops leadership skills as students take initiative for making music and act as peer leaders. This also encourages real-world inquiry and reflection – as in the student-led participatory action research of this project. Students were “dropped into the deep end” to learn a piece of music without notation or direct instruction. They worked collaboratively in small groups and were able to use any instrumentation to complete the task. Students were observed and videotaped – and their written reflections were analyzed using a thematic, grounded theory approach that examined themes and meanings that emerged through students' experiences. Through the use of this transformative music engagement approach, students were challenged to think of the different ways one can learn music. They experienced purposeful music listening and enjoyed the success associated with playing by ear and coming to understand that playing by ear is a different, but no less valuable, musical skill than reading music. And their sight-reading skills improved through an enhanced confidence that they were able to acquire as musicians by figuring out melodies through listening and working with others.

Keywords: transformative music engagement, Musical Futures, sight-reading, improvisation

Resumen

Futuros Musicales originó en el Reino Unido y es cada vez mayor en la comunidad de la educación musical a nivel internacional (O'Flynn, 2010). Trae las prácticas de aprendizaje musicales informales identificados por Green (2001) para los programas más formales de música de la escuela. Además, la organización implica preadolescentes y adolescentes (estudiantes de 11 a 18 años) en el aprendizaje de música valiosa y relevante que se conecta en la escuela y las experiencias fuera de la escuela y hace uso del aprendizaje auditivo que integra la práctica de escuchar con la creación musical, la improvisación, y componer. Desarrolla las habilidades de liderazgo que los estudiantes toman la iniciativa para hacer música y actúan como líderes de grupo. Esto también fomenta la investigación y la reflexión en el mundo real - como en la investigación-acción participativa dirigida por los estudiantes de este proyecto. Los estudiantes se "dejan caer en la parte más profunda" para aprender una pieza de música sin la notación o instrucción directa. Ellos trabajaron colaborativamente en pequeños grupos y fueron capaces de utilizar cualquier instrumento para completar la tarea. Se observaron y filmaron estudiantes - y sus reflexiones escritas se analizaron utilizando un enfoque de teoría fundamentada temático que examina temas y significados que surgieron a través de experiencias de los estudiantes. Mediante el uso de este enfoque de participación música transformadora, los estudiantes fueron desafiados a pensar en las diferentes formas en que uno puede aprender música. Ellos experimentaron escuchar música con propósito y disfrutaron el éxito asociado a tocar de oído y llegar a entender que tocar de oído es diferente, pero no menos importante, la habilidad musical de leer música. Y sus habilidades de lectura a primera vista mejoró a través de una mayor confianza de que eran capaces de adquirir como músicos por averiguar melodías a través de escuchar y trabajar con los demás.

Palabras clave: compromiso transformador música, Futures musicales, lectura a primera vista, la improvisación

Introduction

Musical Futures originated in the UK and is growing in the music education community internationally (O’Flynn, 2010). It brings informal music learning practices identified by Green (2001) to more formal school music programs. Informal music learning has been defined in a variety of ways that are often considered in contrast to what takes place in formal education (Frierson-Campbell, 2008; Jaffurs, 2004). However, this need not be the case. Mans (2009) describes informal learning as a form of enculturation that enables learners to make informed choices about what they learn based on their understanding of a particular social context. Green’s (2001, 2008) definition of informal music learning includes four main criteria: (1) *encountering* knowledge and practices outside of a formal educational setting; (2) *enculturation* in musical practices, through lived experience in a musical environment from both conscious and unconscious listening; (3) *interaction* with their peers, family, and others who are not acting as teachers in formal capacities; (4) *self-teaching* by developing independent learning techniques, acquiring skills and knowledge. Although informal music learning is often conceptualized as taking place outside of formal educational settings, the Musical Futures project uses informal music learning practices to engage students in school-based music education. Activities include “purposive listening” and copying recorded music, memorizing songs and “playing by ear”, self-teaching and learning with peers, as well as improvising and creating musical compositions.

In this study, we used O’Neill’s (2012) transformative music engagement framework to challenge the students to think of the different ways one can learn music. Transformative music engagement is an approach to music learning that fosters expansive learning opportunities through young people’s critical reflections on their values and conscious efforts to plan and implement actions that bring about new ways of transforming themselves, others, and their community in relation to music activities. Specifically, learners are encouraged through a process of dialogue, inquiry, and shared meaning making to explore their own musical ideas. Transformative music engagement is a dynamic, transformational, and multidimensional theory that operates on many interdependent levels (personal, sociocultural, systemic). This study relied on activities such as “purposive listening” and copying recorded music, memorizing songs and “playing by ear”, self-teaching and learning with peers, improvising, and creating musical

compositions. We were interested in exploring the students' own perceptions of their experiences, as well as their learning process and outcomes.

Method

Participants

The students who participate in this study were 44 Grade 7 students from two beginning instrumental music classes. The students attended a co-educational independent school for students in K-12.

Procedure

The students participated in a two-phase project for 10 sessions that took place weekly over several months. In phase 1 – ‘In at the Deep End’ students were observed and videotaped – and their written reflections were analyzed using a thematic, grounded theory approach that examined themes and meanings that emerged through students’ experiences. Students were “dropped into the deep end” to learn a piece of music without notation or direct instruction. They worked collaboratively over five 50-minute sessions. They were required to learn to play a piece of music without the use or benefit of notation or any direct instruction from their two teachers. Freedom was given to the students to choose their working groups of four to five. They also had to choose a piece of music that reflected the interest of their group. All the groups involved chose popular music for their selections. Although they could not use sheet music they were allowed to use any other processes or resources (various instrumentations) of their own choosing. But they all had to play at least a part of the piece on a band instrument originally assigned to them by their teacher.

Phase 2 of this project consisted of four further 50-minute sessions. The purpose of these sessions was to enhance an awareness and understanding of informal music learning. All students were required to answer “What I did to learn to play a song by ear”. This was then followed by a collaborative project. The purpose was to engage them in thinking about the how of learning and the different ways of learning music compared to the experience of working together in the band.

Students also researched the performance particulars of their chosen song along with YouTube clips of other performances of these songs. This enabled them to compare their arrangements with the original version of these songs. These activities were based on YPAR principles associated with working partnerships between youth and adults in their respective communities (Cammarota & Fine, 2008). YPAR stresses the importance of critical consumer research and active problem solving through the active role of learners through ownership and the generating of knowledge. These inquiry-based projects resulted in a visual representation (word cloud) of their collective experiences that contributed to a sharper focus shared with other groups. This activity through specific challenges was derived from an active engagement and enablement in an informal learning of music.

Results

The students demonstrated their ability to both deconstruct and then (re)construct their chosen songs. One female student wrote in a written reflection that "...we had no music to look off of, so we had to try different combinations... If we didn't get something right, you had to keep trying again until you got it right." During this process the students had to learn new fingerings, negotiate transposition, adding harmonies and instrumentation. In the 6th session student groups played their songs for each other. During the sixth session, the groups played their songs for each other and offered each other supportive and constructive feedback on their performances. One student described the positive nature of this performing experience: "Our final performance that we did was spectacular, because after all the time of trying and failing, we finally got it and when we performed all of the parts fit really well together. Throughout the performance, we worked together really well, and helped each other out if we did something wrong or got confused."

We will present evidence that through this Musical Futures project, the students were challenged to think of the different ways one can learn music. They experienced purposeful music listening and success playing by ear, often to their own surprise. They came to understand that playing by ear is a different, but no less valuable, musical skill than reading music. The students also grew in their confidence as musicians, with several expressing a recognition that

they could now figure out melodies by listening and working with others. They came to identify themselves as musicians and found “musical freedom”.

The main themes to emerge from their inquiry projects were then used to produce a visual representation (word cloud) of their experiences, which they shared with the other groups. Each group was also involved in a “press conference” activity where the friendship-group bands came to face their classmates’ questions about their informal learning experiences using a real-life press conference format. This event was used to help the students make further connections with the experiences of popular musicians so that they might see parallels with their own experiences in phase 1 of this project.

Discussion

A musical unit based on this project is now part of the Grade 7 music program each spring. Students in the Senior School music classes (Grades 8-12) also participate in projects inspired by this original project. It cannot be underestimated that the use of aural learning that integrates listening with practical music making, improvising, and composing also develops leadership skills as students take initiative for making music and acting as peer leaders. The students were challenged to think in different ways about learning music when they made use of aural learning that integrated listening with practical music making, improvising, and composing. We found evidence of developing leadership skills, as students took their own initiative for making music and acted as peer leaders in learning and acquiring music skills. In addition to these benefits, when the students began learning in the more traditional methods, they found that their sight-reading skills had improved because they were more aurally centred on the music. Less reliance on the musical text as a visual ‘paint by numbers’ approach means that students also find the courage to improvise music as well in other formal and informal learning contexts. In conclusion, it may be said that it is very encouraging that perhaps the greatest benefit of this project may very well be that students were very enthusiastic by and throughout this study and genuinely felt engaged in a transformative experience that left them more confident and inspired in their music-making and a heightened sense of their musicianship.

Acknowledgments

Thank you to Deanna Peluso for her work with videotaping and video editing. As well, we wish to thank Dr. Kevin Bessflug, Steve Burrage, and the students of Southridge School for their participation in this project.

References

- Cammarota, J. & Fine, M. (2008). *Revolutionizing education: Youth participatory action research in motion*. New York, NY: Routledge.
- Frierson-Campbell, C. (2008). Beyond Lucy Green: Operational theories of informal learning. *Visions of Research in Music Education*, 12(1). Retrieved from <http://users.rider.edu/~vrme/v12n1/vision/EDITORIAL.Volume%2012%20-%20Green.pdf>
- Green, L. (2001). *How popular musicians learn: A way ahead for music education*. Aldershot: Ashgate.
- _____ (2008a). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Aldershot: Ashgate.
- _____ (2008b). Lucy Green Responds [Response to panel. Special edition - Beyond Lucy Green: Operational theories of informal learning]. *Visions of Research in Music Education*, 12(1). Retrieved from <http://users.rider.edu/~vrme/v12n1/index.html>
- Jaffurs, S. (2004). Developing musicality: formal and informal practices. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 3(3), 17 pages. Retrieved from http://act.maydaygroup.org/articles/Jaffurs3_3.pdf

Mans, M. (2009). Informal learning and values. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 8(2), 79–93. Retrieved from http://act.maydaygroup.org/articles/Mans8_2.pdf.

O’Flynn, J. (2010). [Review of the book, *Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy* (2008), by L. Green]. *Journal Of The Society For Musicology In Ireland*, 5(0). Retrieved from <http://www.music.ucc.ie/jsmi/index.php/jsmi/article/view/73/70>

O’Neill, S. A. (2005). Youth music engagement in diverse contexts. In Mahoney, J. L., Larson, R. & Eccles, J. S. (Eds.), *Organized activities as contexts of development: Extracurricular Activities, After School and Community Programs* (255-272). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

O’Neill, S. A. (2012). Becoming a music learner: Towards a theory of transformative music engagement. In McPherson, G. E. & Welch, G. (Eds.), *The Oxford handbook of music education*, 1, (163-186). New York: Oxford University Press.

Musicalidade e sujeito: As polifonias forjadas ao longo da vida

Simone Nogueira Rasslan
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
simone.rasslan@gmail.com

Leda de Albuquerque Maffioletti
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
leda.maffioletti@gmail.com

Resumo

Este trabalho apresenta algumas reflexões a respeito da musicalidade humana como linguagem e produto da relação entre o sujeito e o meio sociocultural, problematizando a partir de Michel Foucault a posição do sujeito frente ao discurso musical. A musicalidade e sua subjetivação são analisadas neste trabalho com relação: às funções adaptacionista e psicobiológica que pretendem explicar o prazer na atividade musical; à problematização do conceito de música e sua implicação na produção do sujeito; à sua prática social, como interação e linguagem e portanto como prática discursiva;

Palavras-chave: Musicalidade, Sujeito, Subjetividade, Discurso.

Abstract

This paper presents some reflections on the human musicality as product language and the relationship between the subject and the socio-cultural environment, questioning from Michel Foucault the subject position opposite the musical discourse. The musicianship and his subjectivity are analyzed in this paper with respect to: the adaptationist and psychobiological functions that try to explain the pleasure in musical activity, to problematize the concept of music and its implication in the production of the subject, its social practice, such as interaction and language therefore as discursive practice.

É importante já de início dizer que não há neste trabalho a pretensão de esgotar o tema musicalidade e sua relação com subjetividade e posição do sujeito.

O texto pretende registrar algumas reflexões que poderão ampliar a discussão sobre as relações entre musicalidade e subjetividade, espalhando ideias, suspeitando de conceitos admitidos como verdades inquestionáveis. Ao por em suspenso alguns conceitos, propõem-se encarar a produção musical como produto de um tempo determinado e transitório, que dialoga com outras áreas do conhecimento e do fazer humano.

Para este trabalho fazer sentido, nos apropriamos do pensamento de Foucault que propõe a suspensão da noção de *tradição*, na qual está implícita a atribuição de um lugar de origem intocado e puro; de *influência*, em que se transmite pela comunicação a ideia de repetição e de semelhança; de *desenvolvimento* ou de *evolução*, onde o futuro passa a ser melhor que o passado a partir de agrupamentos de acontecimentos esparsos relacionados a um único lugar de início; e de *mentalidade* ou *espírito* de uma época, onde se explica a ideia de consciência coletiva, ou um pensamento geral dominante (FOUCAULT, 2013, p.24-25). Essa maneira de ver os acontecimentos na história faz uma operação de deslocamento do pensamento pelo qual fomos forjados e construídos, não sem que houvesse resistências e sujeições e que nos objetiva e nos subjetiva.

Para Foucault, os modos de subjetivação e objetivação se articulam. Na sua obra esses conceitos são tratados como: 1. Modos de investigação que pretendem ascender ao estatuto de ciências, por exemplo quando o sujeito fala a partir de uma gramática geral ou de uma linguística, visto em *Le Mots et Les Choses*; 2. Como práticas que dividem o sujeito entre, por exemplo, o louco ou o são, o delinquente e o indivíduo bom, visto em *Histoire de La Folie, La Naissance de La Clinique y Surveiller et Punir*; 3. Como práticas em que o ser humano se transforma em sujeito se conscientizando da sua posição de sujeito, visto no seu último trabalho *Histoire de la Sexualité*. (CASTRO, p.518-519)

Humanidade, música e suas implicações

Os estudos na área da musicalidade mostram que a música e o homem estão interligados no tempo de sua história, desde a formação da espécie humana. Para os estudiosos sobre o tema (Mithen, 2006; Cross & Morley, 2009; Varela, 2011) música é uma invenção humana, sendo difícil falar em musicalidade sem falar em humanidade.

De acordo com Mithen (2006), somos impelidos a fazer música. Essa pré disposição para produção musical é uma característica ao mesmo tempo incrível e misteriosa. Essa mesma dualidade foi sinalizada por Charles Darwin, conforme destaca Varela (2011)

Como tanto o prazer despertado pela música, como a capacidade de produzir notas musicais, são qualidades desprovidas de utilidade imediata para o homem, no que se refere a seus hábitos de vida usuais, não temos outra saída senão classificá-las entre as mais misteriosas dentre aquelas das quais o ser humano é dotado. (DARWIN, 1871/2004, p, 502, apud VARELLA, 2011, p.48).

Música e linguagem são dois lados de uma mesma moeda. Mithen (2006) propõe que a presença da música na humanidade deu-se a partir das modificações na atividade humana. As primeiras vocalizações só foram possíveis com as alterações na anatomia do corpo, quando os hominídeos desceram das árvores e passaram a buscar seu alimento no chão, revirando a terra para procurar fontes de proteína, plantas e raízes. As transformações teriam oportunizado também o aparecimento da vida social. Segundo o autor, esse processo ocorreu entre o nosso ancestral comum há 6 milhões de anos atrás e os primeiros *Homo Sapiens* há menos de 2 milhões de anos atrás.

As pesquisas de Mithen (2006) o levaram a admitir que a música teria surgido de vocalizações como “hummmmm”, ligadas à linguagem referencial, mas que transforma-se num sistema complexo de comunicação ligada à expressão das emoções. Para Mithen (2006) “hummmmm” especializou-se em seu papel e tornou-se o que hoje admitimos como música.

(MITHEN, 2006, p. 266).

Analisando a natureza da musicalidade, Cross e Morley (2009) observam que os autores não são unânimes quando se trata de uma análise adaptacionista da ação musical. Para esses autores não há dúvidas quanto à reação de prazer que a música provoca nos seres humanos, e que todas as atividades prazerosas estão diretamente ligadas ao instinto de sobrevivência, uma vez que levam à recompensa e, conseqüentemente, à repetição. Para citar algumas: alimentação, acompanhar o crescimento dos filhos, excretar, fazer sexo, expor o corpo ao sol, entre outras. Steven Brown (2000) é um dos estudiosos citados por Cross e Morley (2009), como favorável ao valor de sobrevivência atribuída à música, devido à sua importante função na constituição e coesão de grupos cooperativos. Para Brown a ação musical oportuniza o pensamento coletivo, manifestado na identidade de grupo (como na transmissão de histórias), na sincronia (como no compartilhamento rítmico) e na catarse (experiência coletiva de emoção).

Concordando com Brown (2000), Cross e Morley (2009) defendem que a ação musical oportuniza o pensamento coletivo, manifestado na identidade de grupo (como na transmissão de histórias), na sincronia (como no compartilhamento rítmico) e na catarse (experiência coletiva de emoção). Os autores também afirmam que a música provoca ou promove a união de grupos, fortalecendo os vínculos emocionais entre seus membros. Para esses autores a comunicação que aparece entre mãe-bebê não deixa de ser uma forma de “hummm”. Quando a mãe interage com seu filho através de vogais e de inflexões vocais podemos ter pistas de como aconteceu a comunicação no princípio da história da humanidade.

Já em um nível individual e psicobiológico, a experiência musical é responsável pela formação de memórias emocionais positivas. Referindo-se às pesquisas de Freeman (2000) sobre a liberação do hormônio ocitonina quando ouvimos música, CROSS e MORLEY (2009) comentam que a experiência musical está ligada à liberação de hormônios que regulam e sustentam a vida. Nas relações interpessoais, esse mesmo hormônio acompanha o orgasmo em ambos os sexos, sendo produzido pelas mulheres também no período de lactação. (CROSS e MORLEY, 2009, p. 63 - 64).

Varella (2011) analisa a dimensão adaptacionista da musicalidade. Em seus trabalhos cita Steve Pinker (1998), para quem a música não teria uma função adaptacionista. Ela seria apenas um produto exótico dos centros de prazer do cérebro. Seria uma consequência da predisposição biológica da percepção e da cognição. Conforme expõe Varella (2011), Pinker considera que o prazer causado pela música seria um subproduto da evolução humana.

No entanto, Cross e Morely (2009) acreditam que esses posicionamentos antagônicos decorrem da ausência de uma conceituação mais aberta sobre “Música”. Do ponto de vista dos autores citados, não é possível empregarmos o termo “música” como se vê numa rubrica de dicionário, com base no pensamento moderno ocidental pautado na presença da beleza formal e da expressão de sentimentos. Nessa concepção fica evidente a prática e o discurso de um fazer musical de poucos para o consumo de muitos. (CROSS & MORLEY, 2009, p. 66).

Dessa forma, a análise sobre o fazer musical não pode ser fundamentada apenas pela predisposição orgânica, mas também do ponto de vista da interação social, como produto do meio social e do momento histórico.

O social – aprendizagem e produção musical

Praticamente todas as culturas humanas apresentam manifestações que se poderia considerar como musicais. As formas e os significados dentro de cada cultura e através do tempo é que são diferentes. “Em muitas, talvez maioria, das culturas não ocidentais, a música requer ação evidente e engajamento ativo do grupo; a diferenciação e a especialização das funções de artista e plateia podem ser, em parte, considerados uma prática da minoria.” (CROSS & MORELY, 2009, p. 66)¹¹⁷.

¹¹⁷“In many, perhaps most, non-Western cultures, music requires overt action and active group engagement; the differentiation and specialization of the roles of performer and audience might almost be considered a minority practice.”

Podemos conviver naturalmente no mesmo momento histórico com várias formas de produção musical. Ao mesmo tempo que hoje existem grupos que se ocupam do fazer musical compartilhado em trabalhos de percussão corporal, em corais e grupos vocais, em laboratórios e oficinas de improviso musical corporal-vocal coletivos, também podemos ver mega shows realizados em estádios e envolvendo milhares de ouvintes, que num determinado momento, indicado pelo “bandleader”, canta, dança e bate palmas. Mesmo nessa situação de diferenciação de lugares entre artista e plateia podemos ter ação musical compartilhada.

O que nos cabe observar é que o fenômeno “música” e “musicalidade” não se manifesta apenas de um jeito. Ele é variado. Nunca se repete e por isso é específico na sua produção, pois é feito por seres humanos em tempos (momentos históricos) e espaços diferentes, sempre em relação com a cultura e as apropriações sociais, por isso mesmo tão singular em cada situação. Assim como as verdades que dizemos de nós mesmos são construídas no tempo, na cultura, na vida social.

Na nossa fala não se vê um produto puro que nasce da raiz de um ser original e sem interferências. Ao contrário, a palavra faz. O que dizemos de nós mesmos, se somos bonitos, inteligentes, rápidos e musicais, não nos foi dado sem relações de poder¹¹⁸.

Se queremos falar de musicalidade que é forjada pela experiência no tempo que compreende o espaço entre o nascimento e a morte, precisamos nos preocupar com o discurso que subjetiva essa musicalidade.

Não é raro nos depararmos com frases como: “não dou pra música”, “música é para quem tem o dom”, ou “sou desafinado, não tenho aptidão musical”, ou “Que lindo fazer música”, etc. No núcleo dessas enunciações está embutido uma verdade constituída pelo discurso dominante

¹¹⁸ “As relações de poder tem uma extensão consideravelmente grande nas relações humanas. Ora, isso não significa que o poder político esteja em toda parte, mas que, nas relações humanas, há todo um conjunto de relações de poder que podem ser exercidas entre indivíduos, no seio de uma família, em uma relação pedagógica, no corpo político. Essa análise das relações de poder constitui um campo extremamente complexo;” (FOUCAULT, 2012. p.260)

do que significa ser musical ou ter musicalidade. Vemos a frustração e o sentimento de aleijamento, de amputação de uma capacidade que faria a vida ser melhor.

Os pesquisadores na área da aprendizagem musical admitem que a produção do conhecimento é atravessada pelas condições do meio social. A ideia de que o gênio musical é um caráter nato, perde espaço para a compreensão de que são as relações sociais e culturais que envolvem o sujeito com a música que o fará mais ou menos musical. Em contrapartida, convivem ao mesmo tempo práticas de ensino da música das mais diversas. Desde situações onde a criança ou o adulto é desencorajado a participar da ação musical, como no caso dos testes para corais em que é feita uma seleção dos melhores e mais afinados. Outras mascaram essa participação, classificando como segunda voz, ou indicando um instrumento de percussão, mais simples para a pessoa tocar, justificando equivocadamente, que este seria menos complexo do que um instrumento harmônico ou melódico. Por outro lado, existem práticas em que se procura um envolvimento geral sem uma preocupação direta com a habilidade musical prévia, permitindo a participação de todos. As pessoas que foram desencorajadas, geralmente, acabam subjetivando a ideia de não serem capazes de fazer música e portanto, na sua incapacidade de ação musical, preferem ficar como ouvintes. Esse papel de “ouvinte” está carregado da ideia de consumo contrária a ideia de produção, de papel passivo e não ativo. Na cultura ocidental o desempenho, a alta habilidade e a competição são valores fortemente enraizados que atravessam a produção musical; são discursos nos quais todos somos sujeitos mais ou menos dóceis, ou mais ou menos insubordinados.

Diante das várias práticas de educação musical, faz-se necessário esclarecer o conceito de musicalidade que permeia este trabalho. Procuramos nos afastar da ideia de que para fazer música é preciso ser “eleito”. Invocamos um outro jeito de pensar a produção e a reverberação do som nas pessoas, como um produto em movimento, realizado dentro da ação social compartilhada. Invocamos a ação, a experiência e a narração dessa experiência. Invocamos novas perguntas feitas, sobretudo, a partir das práticas discursivas. Neste momento tomamos emprestado as palavras de Fischer no que diz respeito a essas novas questões:

Ora, o modo de elaborar essas questões está diretamente relacionado à proposta foucaultiana de perguntar, ao deslocamento produzido pelo filósofo na maneira de fazer história: esse deslocamento se fez a partir da criação de uma espécie de teoria das práticas discursivas, chamada de arqueologia, cujo centro é a descrição dos acontecimentos, a descrição das transformações dos enunciados, dos discursos.[...] (FISCHER, 2012, p.24).

Essas questões procuram suspender definições e sínteses que tornam possíveis formas de continuidade da prática musical. Sínteses e definições que indicam que “boa parte dos nossos conceitos sobre música e musicalidade apoia-se nas ideias da música ocidental: nas grandes obras, nos compositores imortais, nos grandes maestros, em sinfonias, concertos e outras tantas práticas típicas da Música Tonal. Ela é também a base do conceito de musicalidade que orienta as práticas pedagógicas em Educação Musical.” (MAFFIOLETTI, 2010, p. 8). Estar aberto para formular essas perguntas significa mudar a maneira de fazer a história, proposta por Foucault, onde “[...] vale a pena salientar a importância de compreender um conceito no seu contexto histórico, para que fique bem claro que, aquilo que estamos pensando hoje sobre musicalidade será também visto como uma forma de pensar do nosso tempo, nem melhor, nem mais verdadeira do que a forma de pensar de outras épocas”. (MAFFIOLETTI, 2001, p. 3).

Em vista da crença de que a habilidade musical é uma capacidade inata no ser humano, Ian Cross pondera que, “se a música é uma capacidade específica da espécie humana, em seguida, sobre a analogia da linguagem, pode-se esperar encontrar predisposições comuns para a aquisição musical em todas as sociedades humanas.” (CROSS, 1999). Ele propõe “que a capacidade humana para a musicalidade é parte integrante da capacidade humana para a cultura, e que o elemento-chave da música que motiva a sua eficácia é sua indeterminação de significado, ou intencionalidade flutuante.” (CROSS, 2008). A intencionalidade flutuante a que se refere Cross, diz respeito às múltiplas interpretações. As várias formas de intenção e de múltiplos significados que a música é capaz de produzir nas pessoas, constitui a razão pela qual ela se torna frequente em todo grupo social. Com a música é possível estarmos em conexão (cantando junto, batendo o ritmo junto, ouvindo junto) e ao mesmo tempo ela nos provoca a acionar a nossa rede de significações.

A pesquisadora italiana Johannella Tafuri, tem um trabalho de investigação com crianças de 0 a 3 anos, onde procura responder as questões: Será que nascemos ou nos tornamos musicais? O que significa ser musical? Usando as palavras da autora, “na verdade, há boas razões para pensar que todos nós recebemos herança genética suficiente para o ‘bom’ desenvolvimento musical e que as diferenças encontradas são, na verdade, devido à influência de inúmeros outros fatores.” (TAFURI, 2008, p.122). Se somos igualmente dotados de um equipamento genético para o desenvolvimento musical, como afirma Tafuri, por que então algumas pessoas se desenvolvem mais que outras?

O desenvolvimento musical está ligado à sua vivência e prática diária. Podemos interagir com a música através da movimentação corporal, de gestos, da composição (improvisado ou não) da execução (cantar ou tocar o que já existe) e da apreciação musical (ouvir). Essas formas de relacionamento passam pela nossa existência em muitas situações: vendo, ou ouvindo alguém tocar ou cantar (no churrasco, num show, no teatro, na igreja, na internet, na tv) , também cantando, tocando, dançando, usando gestos (em reuniões familiares, sociais), ou compondo. Essas situações fazem o “portfólio” individual de cada pessoa. Quanto maior e mais significativas forem as experiências, maior será sua biblioteca pessoal.

A música desempenha funções específicas na nossa vida. Ela serve para várias ocasiões e acompanha várias ações como ninar, dançar, contar histórias, comemorar momentos especiais, serve para anunciar e facilitar a venda de produtos, como entretenimento, para rezar, para relaxar, para fazer ginástica. Enfim, há uma série de situações em que a música adquire funções específicas.

Com base nessas diferentes funções atribuídas a música, Beatriz Ilari estudou a relação da música com a atração interpessoal e a escolha de parceiros, observando que “muito embora a música não tenha aparentado exercer um efeito direto sobre a atração interpessoal e a escolha de parceiros, ela pareceu ter um efeito indireto e generalizado sobre as relações interpessoais.” (Ilari, 2006). E ainda afirma que no campo da psicologia cognitiva a música estabelece uma ligação entre as pessoas e os acontecimentos, facilitando seu armazenamento na memória.

Nesse estudo é possível perceber o quanto a música está ligada a formação de discursividade no sentido em que cada gênero musical tem relação com classe social e status. Os participantes desse estudo realizado por Ilari relacionaram o gênero musical com o perfil de sujeitos, como por exemplo, o jazz e música erudita foi relacionado com um perfil de pessoas cultas, instruídas, esnobes, sofisticadas ou ainda, mais velhas e mais calmas. Já o pagode, e o samba com pessoas mais pobres, extrovertidas e energéticas. O Rock e o pop também com pessoas energéticas e mais jovens (em idade ou espírito). Portanto a música pode ser um veículo de objetivação e subjetivação¹¹⁹.

Voz e Subjetivação

A espécie humana tem uma pré disposição para a aprendizagem. É natural aprender. É dessa forma também com a música. Estamos aprendendo desde o primeiro momento em que nos encontramos com a música em nossa cultura, e antes mesmo de nascer, essa cultura já está de certa forma sendo transmitida, como vimos no trabalho de Johannella Tafuri. Mas não é só a cultura que nos forma, os sujeitos também estão em constante manipulação do material cultural, transformando e interpretando através de interações entre si e nos seus diferentes grupos sociais. Não podemos pensar esse processo de forma estática, mas como movimento de relações as mais diversas num mundo cada vez mais interligado e multicultural.

A voz é um reflexo disso. Em cada época existe um modelo de beleza, melhor dizendo, um discurso dominante a respeito de beleza e essa beleza envolve a música e a voz. Por exemplo, no Brasil dos anos 30 a 40, a voz feminina privilegiada na música popular era aguda e geralmente empostada com vibrato. A era de ouro do Radio produziu cantoras como Isaura Garcia, Dircinha Batista, Carmem Miranda, Emilinha Borba, Araci de Almeida e tantas outras,

¹¹⁹ No livro Michel Foucault e a Constituição do Sujeito, Márcio Alves da Fonseca descreve os processos de objetivação e de subjetivação a que Michel Foucault se refere: “Os primeiros fazem parte dos estudos em que Foucault se dedica a mostrar as ‘práticas que dentro da nossa cultura tendem a fazer do homem um objeto’, ou seja, os estudos que mostram como, a partir dos mecanismos disciplinares, foi possível constituir o indivíduo moderno: um objeto dócil e útil. Os segundos, por sua vez, localizam-se no âmbito dos trabalhos em que Foucault procura compreender as práticas que, também dentro da nossa cultura, fazem do homem um sujeito, ou seja, aquelas que constituem o indivíduo moderno, sendo ele um sujeito preso a uma identidade que lhe é atribuída como própria.” (FONSECA, p. 25)

todas de voz aguda, com algumas exceções, como Nora Nei por exemplo. Esse modelo nas décadas de 80 a 90 sofreu transformações pois foi possível aparecer cantoras como Cassia Eller, Ana Carolina ou Zélia Duncan, todas de voz grave e quase sem imitação, o que não exclui o aparecimento de outras cantoras de voz aguda (Marisa Monte, Zizi Possi, Ná Ozzetti). Quero dizer que em cada momento histórico há uma rede discursiva e de elementos que dão predominância a um discurso, não impedindo com isso que outras formas discursivas dividam espaço, ou convivam.

De certa forma, a voz como materialidade e como corpo, sofreu e sofre formas de controle cultural. Não gostaria contudo de deixar a sensação de algo negativo quando uso a palavra “controle”. Ao contrário, se pensarmos através do olhar de Michel Foucault, esses movimentos só puderam ter sucesso e se propagar como discursividade a partir do momento que geraram, geram, produtividade, criação e não poderiam dominar por serem apenas coercitivos. Pensando assim, o poder passa a ser algo positivo, relativizado na sua força e desmitificado o seu lugar de “origem”.¹²⁰

Janete El Haouli, quando estuda a desconstrução da voz através da obra de Demetrio Stratos, nos provoca a pensar o quanto herdamos sobre os modelos da produção vocal que fizeram parte das práticas dos séculos XVIII e XIX. No melodrama, por exemplo (séc. XIX) as vozes são classificadas partindo da simbologia dos personagens: a feminilidade estaria representada no soprano (voz mais aguda feminina), mas para o mal, ou o sábio, ou ainda o louco, o personagem teria que ter extensão grave de baixo. O herói seria o tenor. A contralto seria a mulher sábia, ou ainda a bruxa. Lembremos que isso tudo está dentro de uma perspectiva tonal da construção musical, com a qual convivemos hoje.

A voz é aprendizagem e portanto subjetivação, quando verificamos sua relação com nossos parentes próximos. Quantas vezes ao falarmos com alguém por telefone, nos confundimos

¹²⁰ Em Sobre a História da Sexualidade, Foucault esclarece ás perguntas sobre o poder: “ O poder não existe. Quero dizer o seguinte: a ideia de que existe, em um determinado lugar, ou emanando de um determinado ponto, algo que é um poder, me parece baseada em uma análise enganosa e que , em todo caso, não dá conta de um número considerável de fenômenos. Na realidade o poder é um feixe de relações mais ou menos organizado, mais ou menos piramidalizado, mais ou menos coordenado. (...) Mas se o poder na realidade é um feixe aberto, mais ou menos coordenado (e sem dúvida mal coordenado) de relações, então o único problema é munir-se de princípios de análise que permitam uma analítica das relações do poder.”(Foucault, 1979. p. 248)

com sua mãe ou irmã. A voz é a possibilidade de continuação da “música” familiar. Haouli analisa a relação mãe-voz, nos remetendo ao domínio do acolhedor: calor, amor, vida, alimento. A autora, fundamentada nos estudos de Anzieu, afirma que a consciência da nossa própria existência se dá a partir do “espelho-sonoro” que seria anterior ao estágio descrito por Winnicott como o primeiro espelho, onde a criança constituiria o seu “eu” a partir do que o rosto da mãe lhe refletisse.

Somos sujeitos de nossa própria voz, talvez por isso tenhamos a sensação de estranhamento quando nos ouvimos em gravações. A voz é ao mesmo tempo a objetivação da nossa condição orgânica, da nossa estrutura óssea, respiratória, da formação dos nossos dentes, portanto o reflexo da estrutura do nosso organismo e também da nossa memória musical familiar mais remota. Podemos pensar a partir dessa reflexão o porque se torna tão difícil para algumas pessoas cantar em público. Vamos criando mecanismos para esconder ou não revelar nossa intimidade, o nosso “eu”.

Algumas considerações

Gostaríamos de analisar alguns pontos que podem nos encaminhar à novos questionamentos. Colocar em suspenso a ideia de origem da produção musical na humanidade (algum lugar intocado onde tudo era melhor ou puro) é procurar entender a musicalidade dentro do domínio da linguagem e da interação que mantem essa produção ativa em todas os momentos históricos, cada um na sua peculiaridade. Portanto, é pensar os pontos de descontinuidade e mudança como energia multiplicadora dessa musicalidade.

Quando nos damos conta de que há uma multiplicidade de práticas e manifestações musicais, não só numa análise em grande escala como entre ocidente e oriente, mas na proximidade da vida quotidiana (entre estados de um mesmo país, entre gerações, pais e filhos, entre feminino e masculino), percebemos mais de perto essas descontinuidades e podemos através delas analisar os vários discursos que estão em interação.

Pensar a formação da musicalidade enquanto processo que construímos na rede de relações que nos subjetivam é pensar de certa forma que através dessas redes somos sujeitos de um discurso musical. Assumimos posição nesse discurso. Essa posição não é fixa, mas histórica, cultural e está sempre em movimento. Relativizar esse discurso é negar seu caráter absoluto.

Referências bibliográficas

Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault: Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: Prometeo.

Cross, I. & Morley, I. (2009). The Evolution of Music: Theories, definitions and the nature of the evidence. In: Malloch, S. & Trevarthen, C. (Orgs.), *Communicative Musicality. Exploring the basis of human companionship* (61 – 81). Oxford: Oxford University Press.

Cross, I. (2008). Musicality and the human capacity for culture. *Musicae Scientiae*, 127-143.
Disponível em http://www.mus.cam.ac.uk/~ic108/PDF/IRMC_MS07_2.pdf

_____ Is music the most important thing we ever did? Music, development and evolution.
In *Music, Mind and Science*, (1-18). Seoul: Seoul National University Press. Disponível em <http://www.mus.cam.ac.uk/~ic108/PDF/IRMCMMMS98.pdf>

El Haouli, J. (2002). *Demetrio Stratos - em busca da voz-música*. Londrina: Gráfica e Editora Midiograf.

Fischer, R. M. (2012). *Trabalhar com Foucault: Arqueologia de uma paixão*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Fonseca, M. A. (2003). *Michel Foucault e a Constituição do Sujeito*. São Paulo: Educ.

Foucault, M. (2013). *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

_____ (2012). *Ética, Sexualidade, Política. Ditos e Escritos V*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

_____ (1979). *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal.

Ilari, B. (2006). Música, comportamento social e relações interpessoais. *Maringá, Psicologia em Estudo*, 11(1), 191-198. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pe/v11n1/v11n1a22.pdf>

Maffioletti, L. et al. (2010, abril). Musicalidade ao longo da vida. In XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. *Anais*, 23-30. Belo Horizonte: UFMG.

Maffioletti, L. de A. (2001, maio). Musicalidade humana: Aquela que todos podem ter. *Anais do IV Encontro Regional da ABEM Sul, I Encontro de Laboratório de Ensino de Música/ LEM-CE-UFSM. Educação Musical hoje: Múltiplos Espaços. Novas demandas profissionais UFSM/RS*, 53-63.

Mithen, Steven. *The Singing Neanderthals. The Origins of Music, Language, Mind, and body*. Cambridge: Harvard University Press, 2006.

Tafari, J. (2008). *Infant musicality. New research for educators and parents*. Farnham: Ashgate Publishing Limited.

Varella, M. A. (2011). *Evolução da musicalidade humana: seleção sexual e coesão de grupo*. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Nuevas tecnologías en la formación de maestros de educación infantil: creación de materiales multidisciplinares

Cruz López de Rego Fernández
Universidad Autónoma de Madrid
cruz.lopezderego@uam.es

Resumen

Esta presentación de experiencias pedagógicas está referida a los temas específicos de: Formación de profesores en educación musical y Nuevos medios y educación musical.

Las nuevas titulaciones de los estudios de Grado de Maestro en Educación Primaria y Maestro en Educación Infantil, en España, han incorporado en su currículo algunas asignaturas nuevas. En el Grado en Educación Infantil una de las nuevas asignaturas es: *Recursos educativos musicales con TIC*, que se ha impartido por primera vez este curso en la Universidad Autónoma de Madrid. Se pretende mostrar el contenido, proceso y resultados de la inclusión de la informática musical en las aulas de formación de maestros de educación infantil; los objetivos planteados en general; las propuestas de trabajo; la metodología aplicada adecuada a cada tipo de trabajo; los resultados obtenidos y reflexiones y conclusiones de la experiencia. La presentación del trabajo se ilustrará visionando y analizando trabajos realizados por los estudiantes de 4º Curso de grado durante el presente curso. Los trabajos son materiales pensados para el aula de infantil, preferentemente de segundo ciclo (3 a 6 años), canciones ilustradas con dibujos o imágenes, con recursos sonoros, fondos sonoros con imágenes o dibujos, sonido y dibujos con movimiento, *stop motion*, sonorización de dibujos animados etc. Hechos de forma individual, por parejas o en grupos.

Palabras clave: fondos sonoros, internet, nuevas tecnologías, audiovisual.

Abstract

This communication of pedagogical experiences is based on the following topics: Teaching practices in music education and New media and music education.

The new studies of degrees in teacher in Primary school and Teacher in early childhood education, in Spain, have incorporated some new subjects in their curriculum. In the early childhood education one of the new courses is: Musical educational resources with TIC for the first time this course at the Autonomous University of Madrid. We want to show the content, process and results of the experience of the including the musical computer science in the classrooms of teacher training in early childhood education; the aim in general; the proposals for work; the methodology appropriate to each type of work; the results obtained and reflections and conclusions of the experience. The presentation of the work will be illustrated viewing and analysing work realized by the students of 4th grade course during the present year. The works are designed for the classroom of children, preferably in the second cycle (3 to 6 years), songs illustrated with designs or images, sound with pictures or drawings, and with drawings, stop motion, sound of cartoons etc. Made individually, in pairs or groups.

Nuevas tecnologías en la formación de maestros de educación infantil: creación de materiales multidisciplinares.

La experiencia pedagógica que aquí se presenta pretende mostrar cómo y por qué se llevaron a cabo experiencias para conseguir algunos de los objetivos y para adquirir las competencias del curso, de un semestre de duración, con una frecuencia de clases presenciales de dos horas semanales, llevado a cabo en la Universidad Autónoma de Madrid. Se trabaja en un laboratorio informático en el que cada alumno dispone de un puesto de trabajo equipado con un ordenador en el que están instalados programas de licencia libre, programas que hay que adquirir y con conexión a internet. A lo largo del curso sólo se utilizan programas como Audacity, Paint, Windows Movie Maker, y Powerpoint, fundamentalmente, a fin de que el alumno pueda trabajar fuera de las horas escolares sin necesidad de adquirir ningún software y de esa forma tratar de estimularle a que siga ideando propuestas fuera del trabajo lectivo, como así ha sido.

Los objetivos generales del curso son:

1. Conocer los fundamentos musicales del currículo de esta etapa así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes.
2. Obtener una idea general y básica de algunos de los medios tecnológicos a la educación musical infantil. Explorar los recursos que ofrece la web.
3. Investigar sobre las principales tendencias de las teorías educativas aplicadas en la educación infantil musical con apoyo tecnológico.
4. El uso de blogs en la educación artística.
- *5. Aplicar la tecnología educativa como apoyo en procesos de enseñanza y aprendizaje de la música.*
- *6. Elaborar materiales de apoyo didáctico con herramientas tecnológicas. Elaborar propuestas didácticas que fomenten la percepción y expresión musicales.*

Las competencias que se pretenden alcanzar:

- 1- Manejar algunos de los programas informáticos destinados a iniciarse en el conocimiento de los contenidos del currículo en la etapa infantil.
- 2- Explorar en la red y seleccionar los recursos más adecuados para los objetivos propuestos.
- 3- Desarrollar la capacidad para llevar a cabo un análisis crítico de recursos on-line y de software para la enseñanza de la música en la etapa infantil.
- *4- Seleccionar la tecnología adecuada a cada propuesta didáctica.*
- *5- Diseñar e interpretar actividades de aprendizaje adecuadas a esta etapa con herramientas tecnológicas.*

LOS CONTENIDOS DEL PROGRAMA:

- 1- Conocimiento de los contenidos de la educación musical en la edad infantil a fin de poder elaborar materiales adecuados para la consecución de los objetivos de esa etapa.
- 2- Análisis crítico de diferentes programas interactivos existentes, y localizables en internet, ideados para el desarrollo de las capacidades de percepción y expresión musicales a través de la voz, instrumentos, objetos y movimiento en la edad infantil.

3- Análisis crítico de diferentes recursos educativos que se proporcionan para uso docente en las diversas páginas oficiales de estamentos relacionados con la educación: ministerio, consejerías de las comunidades autónomas etc.

**4- Elaboración de materiales audiovisuales que faciliten la adquisición de un repertorio de canciones y juegos musicales elementales para las diferentes etapas de la edad infantil.*

**5- Elaboración de materiales audiovisuales que faciliten el inicio de la práctica musical en la etapa infantil: diversos modelos para trabajar los parámetros del sonido.*

**6- Diseño y elaboración de cuentos musicales infantiles con medios audiovisuales.*

7- Uso de los blogs en contextos educativos.

Descripción de la experiencia

El curso se inicia investigando a través de la red los recursos que ofrecen las diferentes páginas oficiales de las consejerías de educación de las diferentes autonomías españolas y del propio Ministerio de Educación. Se procura que cada alumno consulte páginas diferentes y lleve a cabo un análisis crítico de las páginas que consulta: facilidad de acceso, adecuación del recurso a la etapa escolar para la que está concebido, utilidad práctica etc. y se hace una puesta en común argumentado cada alumno a favor o en contra de lo que ha hallado.

Una vez vistas algunas de las posibilidades que las nuevas tecnologías nos ofrecen, los alumnos empezarán a elaborar sus materiales según las propuestas que haga el profesor o las que se haya visto en la red y se consideren factibles.

Aquí vamos a hacer alusión a los objetivos, competencias y contenidos marcados con asterisco y en cursiva, que son los que se refieren a los trabajos realizados por los estudiantes de magisterio infantil.

La rutina de trabajo en aula consiste, por lo general, en la presentación oral por parte de la profesora, del trabajo que se va a realizar. ¿Qué se pretende? ¿Para qué contenido del currículo de la etapa infantil se va a realizar la presentación? ¿En qué soporte? ¿Cómo se hace?

Se muestran las herramientas informáticas que se van a utilizar y su manejo y en ocasiones se ilustra con un trabajo ya iniciado de muestra, pero si se puede evitar mejor porque así se fomenta más la creatividad del estudiante y no se limita a imitar algo que ya ha visto y/o oído. Cabría preguntarse para este tipo de acciones. ¿Hasta qué punto se necesita el estímulo y el ejemplo del profesor? ¿Se deben mostrar trabajos hechos por él como paso previo?

A medida que el curso avanza el objetivo se traslada a que aprendan técnicas de composición de trabajos informáticos aunque el contenido se escape un poco del mundo infantil.

El trabajo se irá planteando de forma progresiva. Los alumnos aprenden a buscar en Internet, en los bancos de sonidos¹²¹, aquellos que les puedan interesar para su trabajo: el ruido del agua, unos niños riendo, pasos... Se seleccionarán los más adecuados o los que más gusten. Se importan a un programa informático tipo Audacity, que es bastante sencillo de utilizar, (se adquiere gratis y cualquier alumno lo puede tener en casa), ofrece bastantes plugins, se pueden acortar, alargar mezclar, acelerar, aparecer y desvanecer y un montón de posibilidades más. También permite insertar momentos de silencio.

Se añadirán fragmentos de obras musicales, lo cual obliga al alumno a una interesante tarea de escucha para seleccionar la obra y el trozo adecuado, con lo que va adquiriendo cierta cultura musical a la vez que moldea y define su gusto. También se pueden grabar voces, o ruidos o músicas que se realicen en vivo. Todos los archivos que se importan al programa audacity, ruidos pregrabados, música o grabaciones en vivo, se ordenarán, secuenciarán, mezclarán, manipularán hasta obtener el producto más parecido las intenciones de partida.

Algunas de los materiales creados y que se podrán mostrar en directo, ya que por motivos obvios por escrito no es posible, son los siguientes:

1- Canciones ilustradas con imágenes.

Los niños de esta etapa aún no leen, para memorizar los textos de las canciones, aparte de la repetición y los gestos que apoyan visualmente, se pueden ilustrar con imágenes, dibujos, gifs

¹²¹ Cabe destacar las del CNICE, del ministerio de educación y ciencia español.

animados y montar una presentación de PowerPoint o un vídeo con Windows Movie Maker. En el curso anterior, en el que cursan una asignatura de introducción a la música en infantil, dibujan unas láminas por grupos en las que se pueda seguir con imágenes las letras de algunas canciones. En TIC, se puede empezar por fotografiarlas y montarlas tratando de coordinar perfectamente el texto con la canción grabada, por ellos o profesionalmente. Para este trabajo se necesita manejar un poco el programa Audacity (para cortar la canción y hacer una entrada y un final progresivo). Y el Powerpoint.

En la Fig.1 pueden verse las fotos hechas de las cartulinas de dibujadas para la canción: *Chocaron dos coches*

La letra dice: “Chocaron dos coches/ la gente así/ llegó un policía/ ¿Qué pasa aquí?/ Se abrió una ventana-se abrió la otra/ llamaron al timbre: rin, rin/ salió la loca.

En un segundo trabajo sobre ilustración con imágenes de una canción, se aprenderán más herramientas de Audacity para poder añadir ruidos de apoyo al contenido del texto.

2- Narración con voz y fondo sonoro.

Con una duración máxima de un minuto, deben escribir una pequeña narración, grabarse a ellos mismos leyéndola e ilustrarla con música y sonido. es un trabajo de creación literaria con el que aprenden a manipular su voz y a manipular sonidos o ruidos, secuenciarlos y unirlos en un solo archivo de sonido. Con ello se va avanzando en el conocimiento de las herramientas de Audacity.

3- Fondos sonoros para trabajar los parámetros del sonido sin imagen.

Este trabajo consiste en grabar sonidos de diferente duración, de dos en dos para que se comparen, y enlazar 4 o 5 ejemplos para que los niños puedan decir fuerte o piano, y el maestro pueda preguntar y a hablar a los niños mientras suenan los diferentes sonidos de su grabación. Lo mismo se hará con intensidad, altura y para timbres se añadirán imágenes.

4- Canción ilustrada con dibujos semi-animados.

A estas alturas del curso ya tienen una rutina de trabajo en el aula que nos permite introducir alguna novedad que les sorprenda. Seguimos ilustrando una canción pero las imágenes no se buscan en internet sino que las hacen ellos mismos con Paint, y cambiando algo en cada dibujo que permita, al repetir varias veces el original y la copia con alguna variante a cierta velocidad, dar la sensación de movimiento. Este trabajo al ser más trabajoso lo realizan entre dos, dividiéndose las frases, pero poniendo en común el tipo de dibujo. Se montará un vídeo con Windows Movie Maker.

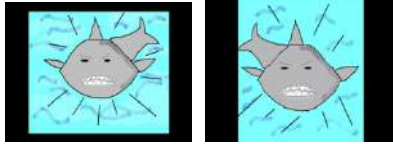


Fig.2



Fig.3

En las figuras 2 y 3 se pueden ver dibujos hechos con el programa *Paint* para ilustrar las canciones: *Tiburón a la vista* y *Los cacharros de mi cocina*. Estas imágenes repetidas y montadas en Windows Movie Maker dan la sensación de un tiburón que se mueve y de una familia tocando con los cacharros de su cocina.

5- Doblaje de dibujos (no elaborados por ellos) con diálogos y banda sonora.

Este trabajo, también realizado entre dos consiste en elegir uno o dos fragmentos de dibujos animados presentados por la profesora a los que se les ha quitado el sonido y añadir ellos los diálogos, música y sonidos. Para que haya una buena sincronización de la imagen y el sonido tienen que escuchar y manipular el sonido muchas veces, lo que propicia una agudización enorme del sentido del oído. Tras este trabajo, reconocieron que ahora se fijaban mucho más en todo lo que oían y sobre todo en los doblajes de las películas.

6- Coordinación de sintonías con fotos *en movimiento*.

Llegados a este punto, y con el objetivo de seguir educando el oído a una escucha atenta y constante, se proponen trabajos de sincronización de imágenes y sonidos. El resultado no tiene nada que ver con los primeros trabajos que realizaron. Se hará tipo *stop motion* con fotos hechas por ellos y con ayuda de familiares y amigos.

7- Coordinación de sintonías con figuras geométricas cambiantes y en movimiento.

Este trabajo es más del área de plástica pero el resultado es muy atractivo. Volviendo a utilizar el programa *Paint*, pero solo haciendo uso de imaginación y las figuras geométricas que ofrece, con diferentes tamaños y colores se las hará *bailar* al son de una sintonía de algún programa que les recuerde a su infancia. Esta técnica permitirá elaborar al futuro maestro presentaciones atractivas sobre temas que se estén trabajando en el aula.

8- Musicograma con movimiento.

Las técnicas practicadas capacitan elaborar musicogramas con movimiento *fabricando* GIFs animados tal como se ha hecho en los ejemplos 4 y 7. El resultado es muy sugerente pero su

realización lleva un tiempo del que no se ha dispuesto. Pero podemos ver el ejemplo de propuesta con un musicograma con movimiento de la danza *Trepak*, del *Cascanueces* de Tchaikovsky.

Fundamentación

Este trabajo propicia que se trabaje con programas informáticos, (software gratuito de fácil acceso en Internet), de los que permiten importar archivos de sonido, y que todos los estudiantes más o menos conocen, y aparatos digitales pero utilizándolos de forma productiva elaborando trabajos (u obras), dotadas de interés didáctico y artístico, no solo de forma lúdica.

Agudizar la percepción auditiva de los futuros maestros.

Muestra una actividad musical para la edad escolar que puede englobar aspectos de varias áreas de conocimiento: lenguaje, música, movimiento, plástica y dramatización, nuevas tecnologías, sin necesidad de grandes medios.

Aporta ideas, conocimientos, consejos y experiencias para que cualquier maestro, pueda atreverse a montar su banda sonora para sus representaciones teatrales, sus fondos sonoros mientras se habla, lee, proyecta... sobre cualquier tema y sus videos con sonido.

Conclusiones

Cualquier futuro maestro de la etapa infantil puede trabajar de forma amena valiéndose de los innumerables medios con los que contamos hoy en día y con una fuerte dosis de creatividad e imaginación.

La mejor conclusión para los estudiantes es que la música está a su alcance y les permite abordar una parte de su profesión que sin ella quedaría en blanco. La realización y presentación de los trabajos supera con creces las expectativas. Con propuestas de este tipo, el estudiante

universitario, trabaja mucho y bien, y terminan el curso con la satisfacción de haber trabajado a conciencia y pensando en su proyección futura.

También podemos concluir que el implicar varias áreas de conocimiento propicia una educación musical globalizadora y atractiva y más en el campo de la educación infantil. El elaborar los materiales de su propio aprendizaje favorece el desenvolvimiento de la autoestima y quizá el descubrimiento de capacidades hasta ahora ocultas.

Referencias bibliográficas

Saura, Á. (2011). *Innovación educativa con TIC en Educación artística, Plástica y Visual.*

Líneas de investigación y estudio de casos. Sevilla: MAD S.L.

Yúdice, G. (2007). *Nuevas tecnologías, música y experiencia.* Barcelona: Gedisa.

O aprendizado musical no Samba de Roda do Recôncavo - uma aproximação entre educação musical e etnomusicologia

Katharina Doring
katharina.doring@gmail.com

Resumo

Os campos de educação musical e etnomusicologia nas pesquisa acadêmicas estão cada vez mais próximas na medida que o Brasil como muitos outros países latino-americanos buscam reconhecer e integrar as músicas da tradição oral de matrizes africanas e ameríndias como patrimônio imaterial e como conteúdo de artes e música na educação básica. O presente artigo trata de forma resumida de alguns aspectos da minha tese de doutorado e é fruto de um longo e contínuo relacionamento de pesquisa e produção cultural no universo do samba de roda no Recôncavo baiano. Através da história de vida de vários mestres e mestras sambadores são elaborados características e qualidades do aprendizado musical e orgânico no contexto de uma cultura de tradição oral e afro-brasileira que estava privada do ensino formal, porém revela muitas formas estéticas e sensoriais de transmissão musical e de crescimento pessoal.

Palavras-chave: Samba de Roda, Patrimônio Imaterial, Educação musical, Etnomusicologia

Abstract

The fields of music education and ethnomusicology in academic research are getting more closer in the way that Brazil like many other Latin-American countries are trying to honor and integrate the oral music traditions of African and Indigenous and reconhecer e integrar as músicas da tradição oral de matrizes africanas e ameríndias roots as cultural heritage and special contents for arts and music in basic school. This paper works out in a very resumed way some of the most important aspects of my PhD thesis and is also the result from o long and continuous relationship of research and cultural production with the universe of samba de roda in the Recôncavo baiano.

Through the life stories of several elderly samba masters are worked out, some qualities and characteristics of organic musical learning in the cultural context of oral and Afro-Brazilian tradition which had been deprived from formal education, but reveals a lot of esthetic and sensible forms of musical transmission and personal growth and wisdom.

Palavras-chave: Samba de Roda, Patrimônio Imaterial, Educação musical, Etnomusicologia

Educação musical e etnomusicologia

A etnomusicologia leva a novos caminhos na área de educação musical na medida que as práticas e os saberes das tradições musicais dos muitos povos e das culturas regionais são incluídos nas metodologias e nos repertórios da educação musical, o que tem sido experimentado principalmente em projetos socioculturais e no chamado ensino informal que dispõem de mais flexibilidade e aproximação com as comunidades locais do que o ensino da música na escola formal que se encontra distante da complexidade que pode ser encontrado nas demais tradições orais de matrizes africanas e ameríndias. Durante anos pesquisando o samba de roda do Recôncavo baiano, mergulhei num universo musical cheio de sonoridades, conteúdos, práticas, significados e aprendizados valiosos que deveriam ser traduzido para a pedagogia contemporânea, respeitando a inserção sociocultural e convivência orgânica, que se opõe a um ensino fragmentado, na maioria das vezes destituído dos sentidos mais profundos sobre a vida.

“Hoje por exemplo, entra-se numa escola urbana da China, da Índia ou do Brasil e reconhece-se de imediato uma maneira de se organizar a educação que se tornou senso comum no Ocidente. Os alunos se sentam passivamente em salas separadas. Tudo obedece a um plano predeterminado, com sinos, campainhas e regras para manter as coisas funcionando, como uma gigantesca linha de montagem, ao longo das horas, dias e anos. E, realmente, foi a linha de montagem que inspirou a organização da escola da era industrial, cujo fito é obter um produto uniforme e padronizado com a máxima eficiência possível. Embora a

necessidade de formar cidadãos globais inteligentes, competentes e solidários divirja em muito, no século XXI, da necessidade de treinar operários no século XIX, a escola da era industrial continua a prosperar, sem ser quase afetada pelas realidades das crianças de nossos tempos”. (Senge, Scharmer, Jaworski, Flowers. Presença. Propósito humano e o campo do futuro. São Paulo: Ed. Cultrix, 2007:20).

O Brasil tem adotado um sistema educacional que absorve muito pouco da experiência, sabedoria e memória das populações tradicionais de matriz africana e indígena, divulgando um modelo de educação, mal copiado e interpretado do hemisfério norte que pouco tem a ver com as práticas, os valores e sentidos dos povos brasileiros. Estas reflexões valem para toda a área de educação, especialmente para a educação musical que por sua vez ainda não é valorizada nos espaços educacionais. Mesmo encontrando um lugar, é limitado à função de entretenimento, passatempo, tapa-buraco, decoração ou representação de status social numa falsa imitação de valores burgueses em festas, formaturas e datas comemorativas, apresentando músicas pseudo-eruditas, carecendo de qualidade e sentido e sem reconhecimento da necessidade de estudos, treinamentos, trocas, diálogos e crescimento interno e externos dos educandos. Nesta perspectiva torna-se necessária a aproximação entre a etnomusicologia e educação musical para compreender através dos estudos bibliográficos na educação, os processos de aprendizagem (musical), contextualizados nas culturas de tradição oral, pois a educação musical contemporânea se preocupa muito mais com os processos do que com métodos e resultados fechados, tal como a etnomusicologia:

“A etnografia da performance musical marca a passagem de uma análise das estruturas sonoras à análise do processo musical e suas especificidades. Abre mão do enfoque sobre a música enquanto “produto” para adotar um conceito mais abrangente, em que a música atua como “processo” de significado social, capaz de gerar estruturas que vão além dos seus aspectos meramente sonoros. Assim o estudo etnomusicológico da performance trata de todas as atividades musicais, seus ensejos e suas funções dentro de uma comunidade ou grupo social maior, adotando uma perspectiva

processual do acontecimento cultural” (Oliveira Pinto... 227-228)

Ao longo da minha pesquisa no samba de roda, trabalhei na perspectiva metodológica da pesquisa qualitativa com foco na hermenêutica e fenomenologia, combinando etnomusicologia, história oral, estudos culturais e *Descrição densa*. (Geertz, Clifford. *A Interpretação das Culturas*, Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1989), utilizando a entrevista narrativa e biográfica como instrumento de pesquisa¹²².

Samba de Roda do Recôncavo baiano

O samba de roda da Bahia, ou melhor do Recôncavo baiano, ficou conhecido a partir de 2005, na ocasião da proclamação pela UNESCO como patrimônio imaterial e cultural da humanidade¹²³. No entanto, o samba de roda não é restrito ao Recôncavo baiano e sim, presente em todo estado da Bahia, com variações incontáveis quanto à cantoria, instrumentos, encenação e timbres, portanto, abrange uma infinidade de estilos, sons, ritmos, poéticas, movimentos, gestos, significados e comportamentos que variam de terreiro em terreiro, de roda em roda, de bairro em bairro, de vila em vila, de mestre para mestre. Ele significa muito mais do que um simples divertimento, embora não se negue a assumir também esta função e se manifesta na corporeidade, musicalidade, poesia, ludicidade, sensualidade, e o sagrado da presença africana no Brasil.

No Recôncavo, o samba sem dúvida tem uma posição especial. É significativa a ligação que o samba consegue entre todas as faixas etárias e entre os sexos, como também o fato de que formas de samba são ligadas, de uma ou outra maneira a quase todas as espécies culturais importantes, e tem um papel importante nas demais datas festivas, sejam elas religiosas,

¹²² Döring, Katharina. *Wahrnehmung und Ausdruck in afrobrasilianischen Tanz-Musik-Traditionen – sinnlich-ästhetisches Lernen im Samba de Roda – Recôncavo*. Dissertation, Universität Siegen: <http://dokumentix.ub.uni-siegen.de/opus/volltexte/2012/606>

¹²³ O Samba de Roda é reconhecido com patrimônio imaterial do Brasil pelo IPHAN em 2004 e em 2005 pela UNESCO: SANDRONI, Carlos (Coord.). *Dossiê IPHAN 4: Samba de Roda do Recôncavo Baiano*. Brasília: IPHAN: <http://www.esnips.com/_t_/samba-de-roda>

rituais ou de outra natureza. (Pinto, Tiago de Oliveira. Capoeira, Samba, Candomblé. Berlin: Staatliche Museen 1991)

No samba de roda são utilizados pandeiros como instrumento principal, ao qual podem ser acrescentados vários outros instrumentos como: atabaques e tambores diversos: rebolo, marcação, tumbadora, timbal etc. Antigamente o samba chula era tocada com a viola *machete*, que caiu em esquecimento e foi substituído pelo cavaquinho, viola paulista e violão, enquanto em algumas regiões se usa a sanfona para a parte melódica e harmônica. O mais interessante é o canto da chula que acontecia em duas duplas de duas vozes e dispõe de um repertório imenso de chulas melódicas por todo Recôncavo e Bahia. Uma dupla de cantadores canta a chula e outra dupla e o coro das mulheres responde com relativo, sendo um verso menor que “arremata” a chula. Nessa hora, ninguém entra na roda para sambar, esperando os homens terminar de cantar e começar a parte instrumental com solos de viola e percussão. A sambadeira entra no samba com passos miudinhos, “peneirando” e percorrendo a roda toda, até dar umbigada para outra sambadeira, que espera até a próxima chula cantada. As chulas são miniaturas poéticas que tratam dos assuntos da vida, contando pequenas histórias, relatando conflitos e as complicações da paixão, retratando aspectos do cotidiano e dando conselhos, alertas e “sotaques” para quem precisa ouvir e revelam uma grande riqueza melódica, rítmica e de timbres nas vozes dos mais velhos.

Mestres e Mestras do Samba de Roda da Bahia

No que diz respeito ao levantamento de dados qualitativos, o projeto *Cantador de Chula*¹²⁴, foi um subsídio fundamental. Através deste projeto, um conjunto de mestres e mestras do Samba de Roda foi visitado, entrevistado e registrado em vídeo e áudio em suas residências em vários municípios no Recôncavo baianos. De um total de 16 entrevistas, oito foram selecionadas, transcritas e submetidas a uma análise mais detalhada. Deste modo, conheci melhor o universo dos sambadores da geração mais antiga, encontrei semelhanças e diferenças em suas histórias, em

¹²⁴ www.cantadordechula.wordpress.com

suas visões de mundo, assim como revelei o aprendizado musical e geral, resumidamente apresentado. Muitas conclusões sobre vida e sabedoria dos sambadores foram complementadas ao longo de vários anos de pesquisa e convivência, numa espécie de *descrição densa*:

- Nasceram como filhos de famílias pobres no Recôncavo rural, que lutavam diariamente por comida e sobrevivência, através do cultivo extensivo da terra, pesca, coleta de marisco e caranguejo, criação de gado, artesanato e trabalhos de ganho (lavar roupa, carregar mercadoria, venda dos produtos do mar, etc.)
- São filhos, parentes, vizinhos, amigos de sambadores e cresceram imersos nas tradições culturais e religiosas da população negra no Recôncavo baiano, embora alguns, crianças, tenham sofrido restrições dos próprios pais à participação nestas tradições.
- Ajudaram desde pequeno nos trabalhos dos pais e assumiam tarefas complementares em casa: cuidar dos irmãos menores, catar ostra e outros mariscos, separar feijão etc., e fora da casa: roçando, pescando, mariscando, confeccionado e vendendo artesanato.
- A cultura é assunto central nas entrevistas e histórias de vida. Pouco se fala sobre relações pessoais com familiares e companheiros. Tal comportamento parece ser um traço dessa cultura e convivência histórica, marcada pelo sofrimento. Revela, também, uma atitude de defesa e (auto-)proteção, e custa conquistar amizade e confiança.
- O Samba de Roda constitui um dos elementos mais importantes na vida dos sambadores até hoje! Todos foram fortemente marcados pela vivência no samba e praticam o samba até a idade mais avançada, apontando os benefícios para a saúde física e emocional.
- Relativo às diferenças entre samba chula e samba corrido, os comentários dos sambadores são coerentes e não contraditórios, quanto à musicalidade, estrutura, poética, dança, sendo que sempre existiram e existirão variações locais e improvisação, devido a (não-)disponibilidade de viola e outros instrumentos;
- Samba de Roda é assunto sério e lúdico ao mesmo tempo sem contradição, pois todos valorizam o elemento alegre e vitalizante, porém mantêm respeito pela tradição e pelos demais sambadores e sambadeiras. Se pronunciam com severidade contra leviandade, imoralidade e falta de respeito da juventude, observado no estilo “pagode baiano”;
- Quase todos se queixam da ausências de gerações novas no tradicional Samba de Roda e principalmente da falta de respeito e de paciência dos mais jovens com os mais velhos, atitude que seria necessária para poder aprender o samba chula entre outros;

- Nenhum dos mais velhos é “somente” sambador, e sim uma força cultural e criativa na comunidade, pois estão engajados nas demais tradições culturais: festas e rezas para os santos (conexão do samba com o caruru e outras rezas), o bumba-meu-boi, a chegança, terno de reis, Zé do vale, o artesanato tradicional, a depender da região;
- Expressaram de maneira explícita/implícita que têm consciência do valor das tradições culturais e sentem orgulho por ter preservado o samba de roda durante toda vida;
- De forma geral, não existe uma relação direta com a Capoeira. A maioria dos oito sambadores não praticam a capoeira, com a exceção Mestre Nelito e Mestre Ananias. Os mestres de Capoeira, porém, valorizam e praticam o Samba de Roda nos seus grupos de Capoeira, como elemento importante da cultura e tradição negra na Bahia.
- Apesar da idade (entre 65 e 80), percebe-se que os sambadores são pessoas ativas que continuam trabalhando na roça, no mar, no mangue e no artesanato, mesmo recebendo uma pequena aposentadoria. O Samba Chula pode ser uma renda adicional e muitos já viajaram para apresentar o Samba de Roda;
- Infância e juventude preservaram uma ligação forte com familiares e seu contexto sociocultural. Trabalho duro e pobreza nunca foi motivo para queixa e foi compensado no samba de roda, nas rezas, etc. Tudo que aprenderam nesta fase de vida é preservado até hoje: a música, o respeito, a dignidade, a honestidade, os trabalhos manuais;
- É notório, que os sambadores e sambadeiras têm um carisma muito grande. Têm presença de corpo e espírito, suavidade, afinação, agilidade corporal e não demonstram a avançada idade na aparência. Eles estão sempre dispostos para novas aventuras e atividades musicais e revelam uma atitude positiva e alegre perante a vida, valorizando a vida social, as pessoas de seu apreço, e a comunicação de todas as formas. Não gostam de lamentar ou se queixar da vida e preferem aproveitar as oportunidades que encontram para rir, conversar, cantar, tocar, dançar e estar alegre em boa companhia.

Estes são somente algumas reflexões resumidas para ilustrar a complexidade de uma prática musical, aprendido num universo tradicional de tempos passados, quando a vida foi marcada pela sobrevivência e códigos de ética rígidos que, no entanto, tinham seus momentos de flexibilidade e de ruptura, sendo que o samba representava um valor muito grande entre as

pessoas da comunidade e tem seus próprios códigos e significados musicais que variam de acordo com os estilos e regiões musicais.

“A partir da realidade das práticas musicais estudadas, ficou claro que não é possível fazer generalizações em relação aos processos, situações e estratégias diversas de transmissão musical utilizadas em cada manifestação. Todavia, (...) fica evidente que em todas as expressões musicais estudadas a definição dos conteúdos e das habilidades a serem aprendidas estão vinculadas às competências necessárias para o fazer musical. Tal fato está diretamente relacionado às bases teóricas discutidas ao longo deste texto, que enfatizam a necessidade de uma compreensão holística do fenômeno musical para a compreensão das formas utilizadas para a transmissão dos seus saberes musicais. Pois os conhecimentos transmitidos, bem como os processos e as situações utilizados para tal fim, são definidos em função de aspectos mais abrangentes, valorados e almejados pela prática musical.” (QUEIROZ, Luiz R. Silva. Educação musical e etnomusicologia: caminhos, fronteiras e diálogos. Opus, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 113-130, dez. 2010.)

Baseado em descrições, observações, transcrições e interpretações ao longo dessa e outras pesquisas, estudos, teorias e reflexões da áreas da percepção e educação musical e psicologia, podem ser observados diversos aprendizados no samba de roda:

Aprendizado musical e artístico

Viver e praticar o Samba de Roda com seus diversos aspectos pode ser considerado como escola permanente da vida, uma iniciação / formação musical e estética abrangente e integrada organicamente nos processos do cotidiano que contempla as seguintes competências e habilidades, que confluem para o aprendizado musical na pratica e transmissão do samba de roda, em conjunto com outras expressões artísticas:

- Musical – onomatopéia, timbres sonoros, ritmo (elementar e polirritmia), melodia, harmonia (viola, sanfona), diálogos musicais, improvisação, técnica instrumental e vocal, memória, prontidão, alternância, variações etc.
- Cênica – coordenação motora, orientação e exploração espacial, lateralidade, repertório de movimentos, ritmo, gestualidade, consciência e experiência da cena, presença de corpo e espírito, coreografia, diálogo, improvisação, prontidão
- Poética – jogo de palavras, diálogo, memória literária, espontaneidade, capacidade de construir sentido e interpretação, criatividade, improvisação, presença de espírito, humor, etc.
- Plástica-visual – Simetria e ruptura, criatividade, habilidades manuais, cores, formas, materiais, técnicas, improvisação e adaptação (vestimentas, cenário)

Aprendizado corporal e psicoemocional

Ocorre em relação estreita com o aprendizado cênico-musical, sendo que os processos de percepção e expressão acontecem mediante o corpo e os sentidos e abrangem aspectos rítmicos, melódicos e da coordenação motora. São aprendidos e incorporados habilidades, movimentos, gestos e repertórios corporais que acompanham as pessoas durante toda vida e que exercem uma influência positiva para o bem-estar físico e emocional: suavidade, flexibilidade, tônus muscular, disposição para o movimento, equilíbrio entre as fases de atividade e descanso, capacidade de reação, diálogo e improvisação, prontidão e equilíbrio corporal entre interior e exterior, tensão e relaxamento, contato com a sensualidade e sexualidade. A dimensão psicoemocional do samba de roda, como também de outras tradições cênico-musicais afro-brasileiras, ainda não foram investigadas suficientemente. Podem ser observadas no universo do Samba de Roda as seguintes qualidades que evidenciam maturidade psico-emocional em concordância com o aprendizado musical e corporal:

- Equilíbrio psicoemocional, autoconsciência e confiança na roda (no grupo). Neste caso, isto ocorre quando, às vezes, o sujeito é o centro das atenções, outras vezes transferindo este lugar a outro.

- Experiência do acolhimento e da aceitação pelo grupo, diante do desafio de “entrar na roda”. Isto promove engajamento, compromisso, capacidade para a felicidade e o diálogo, canalização de energia, emoções e desejos, maturidade interior e firmeza de caráter, flexibilidade situacional, prontidão para ação, espontaneidade, sexualidade.

Aprendizado sociocultural

A vivência nos diversos rituais e festas, nos quais o samba de roda é parte integrada, contribui com o aprendizado social, porque as crianças aprendem a ocupar seu espaço na comunidade e percebem e respeitam outras pessoas nas suas funções e expressões singulares. O samba constitui-se como momento da integração: diferenças são postas do lado ou disputadas de forma estética, pertencimento e coesão do grupo são fortalecidos. O aprendizado acontece de forma orgânica numa pedagogia de convivência e de respeito pelas diferenças; o balanço entre o desenvolvimento estruturado e livre, que dependem entre outros do próprio interesse, compromisso e comportamento. O samba e outras tradições culturais formam a memória coletiva, no sentido de história oral e identidade sociocultural da comunidade. Nos momentos da convivência prazerosa, os saberes da comunidade negra no Brasil são transmitidos para as próximas gerações, de maneira orgânica e integrada mediante palavras, ritmos, melodias, movimentos, gestos e diálogos, que unem todas as formas de expressão e a continuidade das culturas africanas na diáspora, preservando valores, conteúdos, saberes e linhagens ancestrais.

Pistas para uma teoria/metodologia sinérgica na percepção e educação musical

De acordo com recentes teorias sobre percepção e educação musical pode se dizer que no samba de roda ocorrem simultaneamente vários níveis de percepção, expressão e aprendizagem estéticas e sociais, que formam uma espécie de conjunto *sinérgico*, o qual “integra os fenômenos singulares nas suas conexões transversais que são reconhecidas de maneira polivalente” (Hansch, 1997:334. em Krieger. *Wahrnehmung und ästhetische Erziehung*. Projekt Verlag, 2000). Essa visão representa a essência da criatividade estética: “Eles (*os fenômenos*) funcionam como

unidades de sentido em vários níveis da construção do significado e conectam dessa maneira outras unidades pela primeira vez com singeleza” (Ibid:334). Em outras palavras: as percepções (auditivas, visuais, sensoriais, cinéticas, psicoemocionais, sociais etc.) não ocorrem de forma separada e sim, formam um **Todo** que potencializa e transcende as competências de percepção, execução e aprendizado musical. A *sinergia* da percepção estética se refere simultaneamente à integração dinâmica do processo de percepção e execução, como é visto aqui no fenômeno música, e transpõe então as competências sensoriais-musicais adquiridas para outros níveis de aprendizado e execução de elevada complexidade.

A percepção social ainda é pouco contemplada em música, geralmente priorizando os aspectos musicais e estéticos ou as questões antropológicas. Mesmo sabendo que a prioridade para os participantes consta nas expressões musicais, cênicas e poéticas, no Samba de Roda, o evento como um todo não teria a mesma intensidade, referente aos processos de percepção e aprendizagem musical, se o entorno social não estivesse originalmente presente. A teoria da percepção social representa por um lado a condição social e sua influência sobre as percepções singulares, como também do registro através da percepção do acontecimento social como um todo (Krech/Crutchfield 1992:88. em Krieger, 2000), isto é, o evento Samba de Roda com todos os níveis de significados, acontecimentos para o grupo como para o indivíduo que ocorrem de forma entrelaçada e simultânea. Pode-se falar de um *reconhecimento sensorial*, que se encaixa na visão do Samba de Roda e seu entorno: “Percepção e aprendizagem fornecem o contexto e a condição social para a apropriação da realidade como uma realidade da cultura humana” (Krieger, 2000:508). A função da arte encontra-se aqui no seu contexto original que preserva o ritual da integração, renovação e solidariedade e traz a memória musical e estética inscrita no corpo e na alma dos sambadores em conexão com a memória social.

Referências bibliográficas

Doring, K. (2004). O samba da Bahia – Tradição pouco conhecida. *Revista ICTUS*, 05.

- _____ (2011). Wahrnehmung und Ausdruck in afrobrasilianischen Tanz-Musik-Traditionen – sinnlich-ästhetisches Lernen im Samba de Roda – Recôncavo. Dissertation Univ Siegen. Disponível em <http://dokumentix.ub.uni-siegen.de/opus/volltexte/2012/606>
- Fonterrada, M. T. (2005). *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. S. P.: UNESP.
- Geertz, C. (1989). *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara.
- Ilari, B. S. (Ed.) (2006). *Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música – de percepção à produção*. Curitiba: Editora da UFPR.
- Jacoby, P. (2000). *Die eigene Stimme finden*. Detmold: Blaue Eule Verlag.
- Jordão, G., Allucci, R. & Mollina, S. (2012). *A Musica na Escola*. MinC e Vale do Rio Doce.
- Koellreutter, H. J. (1990). Educação Musical no Terceiro Mundo. *Cadernos de Estudo: Educação Musical I, UFMG*. São Paulo: Atravez.
- _____ (1997). Todos os artigos no. *Caderno de Estudo: Educação Musical 6, UFMG*. São Paulo: Atravez.
- Krieger, W. (2004). *Wahrnehmung und ästhetische Erziehung*. Bochum: Projekt-Verlag.
- Maturana, H. & Verden-Zöllner, G. (1994). *Liebe und Spiel*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.
- Oliveira Pinto, T. de. (1991). *Capoeira, Samba, Candomblé*. Berlin: Staatliche Museen.
- _____ (2004). Som e música - Questões de uma Antropologia Sonora. *Revista da Antropologia da USP*, 44.

Queiroz, L. R. (2010, dez). Educação musical e etnomusicologia: caminhos, fronteiras e diálogos. *Opus*, 16(2), 113-130.

Sandroni, C. & Sant'Anna, M. (Eds.). (2006). *Dossiê IPHAN 4: Samba de Roda do Recôncavo Baiano*. Brasília: IPHAN.

Seitz, H. (1996). *Räume im Dazwischen. Bewegung, Spiel und Inszenierung im Kontext ästhetischer Theorie und Praxis*. Essen: Klartext Verlag.

Senge, Scharmer, Jaworski, Flowers. (2007). *Presença. Propósito humano e o campo do futuro*. São Paulo: Ed. Cultrix.

Skiera, E. (2003). *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart*. München: Wissenschaftsverlag.

Wetzel, T. (2005). *Geregelte Grenzüberschreitung. Das Spiel in der ästhetischen Bildung*. München: kopaed.

O canto coral na educação básica brasileira

Simone Braga
UFBA/UEFS
moninhabraga@gmail.com

Resumo

O artigo em questão apresenta algumas reflexões que motivaram a realização de uma pesquisa, em andamento, desenvolvida em um Programa de Pós-Graduação de Doutorado em Educação Musical no Brasil. O seu objetivo é justificar a sua realização, bem como apresentar alguns dos fundamentos teóricos utilizados. A partir das reflexões é possível estabelecer considerações favoráveis à prática coral na educação básica brasileira, sobretudo, por promover a experiência direta com os elementos da música e possibilitar a participação simultânea de vários estudantes através de uma atividade musical coletiva. Todavia, cabe aos componentes curriculares dos cursos de licenciatura em música, que utilizam a voz cantada, explorar este recurso em diálogo com os componentes de caráter pedagógico e com a realidade da educação básica. A partir da análise dos dados coletados, pretende-se verificar o desenvolvimento dos componentes curriculares investigados, bem como a articulação com a legislação atual e o contexto escolar brasileiro.

Palavras-chave: canto coral, educação básica brasileira, formação docente.

Abstract

That article presents some reflections that motivated the development of a research in progress, developed in a program Postgraduate Doctoral degree in Music Education in Brazil. Its purpose is to justify its completion as well as presenting some of the theoretical foundations used. From the reflections can be established considerations favorable to choir practice in the Brazilian basic education, mainly by promoting direct experience with the elements of music and allow simultaneous participation of several students through a collective musical activity. However, it is up to the components of the courses for a degree in music, using the singing voice, exploring this feature in dialogue with the components of pedagogical and the reality of basic education. From the analysis of the data to be collected, it is intended to monitor the development of

curriculum components investigated, and the link to the current legislation and the Brazilian school context.

Keywords: choir, brazilian basic education, teacher training.

Introdução

O artigo em questão apresenta algumas reflexões que motivaram a realização de uma pesquisa, em andamento, desenvolvida em um Programa de Pós-Graduação de Doutorado em Educação Musical no Brasil, que tem como questão-problema a verificação das orientações desenvolvidas nos cursos de Licenciaturas em Música brasileiros para a utilização didática da voz cantada na educação básica. O seu objetivo é analisar o desenvolvimento de componentes curriculares dos cursos de Licenciatura em Música, da cidade de Salvador, no Estado da Bahia, que utilizam a voz cantada e as suas relações com a preparação pedagógica musical para a atuação na educação básica. Para tanto, a pesquisa tem como delimitação a investigação dos componentes curriculares Canto Coral, Técnica Vocal e Regência e a verificação da atuação como professores de música na educação básica de ex-estudantes dos cursos investigados. Por meio da apresentação das reflexões a seguir, o presente artigo tem como objetivo justificar a realização da pesquisa, bem como apresentar alguns dos fundamentos teóricos utilizados.

O ensino de música na escola brasileira

A aprovação da Lei n. 11.769/2008, que oficializa a obrigatoriedade de conteúdos musicais na educação básica, no componente curricular Arte, estimula questionamentos e debates acerca da formação docente e da efetivação do ensino musical neste espaço. Inicialmente, as questões discutidas perpassam pela execução da lei em face de dois aspectos considerados negativos. O primeiro diz respeito ao descompasso do número atual de professores de música e dos cursos de licenciatura em música, em comparação ao número de escolas existentes em todo o território nacional. Enquanto o segundo aspecto diz respeito ao veto ao Art. 2º, da referida lei que aborda a necessidade da formação específica.

Contudo, podemos notar aspectos positivos influenciados por esta legislação, como a atenção momentânea para o ensino musical na educação básica e a crescente procura dos cursos de licenciatura em música. Neste contexto, os questionamentos e debates são ampliados voltando-se para as possíveis práticas educacionais a serem adotadas e a elaboração de propostas de ensino (seleção de conteúdos, repertório, recursos disponíveis, sistema de avaliação, entre outros) que considerem as características heterogênicas das escolas, que vão desde a estrutura física ao número excessivo de alunos em sala de aula. A questão é como desenvolver um ensino musical pautado na vivência/experimentação e na participação dos estudantes? Nesta perspectiva, o uso do corpo, sobretudo, da voz, torna-se uma realidade para a prática musical por viabilizar a participação de todos através do canto coral.

Afinal, lugar de canto coral é na escola?

Historicamente, o canto coral já esteve presente na matriz curricular brasileira. De acordo com Fucci Amato (2008), a inclusão da música nas escolas foi no século passado, durante o Segundo Reinado, quando institucionalizou escolas regulares do país. Em 1854, um decreto federal regulamentou o ensino musical na escola. Todavia, o coral se institui como componente curricular nas décadas de 1930 e 1940, durante a Reforma Educacional Capanema no Distrito Federal, ampliado para todo o território nacional. Fizeram parte deste processo, representantes de vários segmentos sociais, inclusive artistas como Heitor Villa-Lobos. O compositor e maestro foi o responsável pela inclusão do canto coral no currículo escolar do sistema educacional brasileiro, nas décadas de 1930 e 1940.

A proposta fundamentou-se na prática da educação musical francesa do canto coletivo, desenvolvida inicialmente no Brasil por Fabiano Lozano em movimentos paulistas. Todavia, a proposta é alvo de críticas entre pesquisadores da área. Algumas das críticas apontam para a falta de um programa eficiente para a formação dos professores e a função do canto coral como um elemento disciplinador e socializador. Segundo Souza (2007), o Governo Vargas utilizou a atividade como um meio de massificação para desenvolver a consciência nacional. Do ponto de

vista político, era uma excelente forma de propaganda, na qual se tentava certa legitimação ao induzir a disciplina e o senso coletivo patriótico. Críticas a parte, a proposta ampliou o acesso ao ensino musical na escola pública na época.

Entretanto, houve modificações em relação à legislação educacional, o que influenciou a organização curricular e, conseqüentemente, o ensino musical. Em 1961, o Conselho Federal de Educação instituiu a Educação Musical, em substituição ao Canto Orfeônico, transformando-se em disciplina curricular até o início da década de 1970, quando esta foi substituída pela Educação Artística, amparada pela LDB 5692/71(FUCCI AMATO, 2008). Neste processo, o ensino musical na rede pública foi sendo extinto, dando vez a Artes Visuais, salvo em determinadas instituições, a exemplo da rede de escolas Colégio D. Pedro II, no Rio de Janeiro.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da educação nº 9394, de 1996, posteriormente a nomenclatura do componente é substituído por Arte, ao referenciar a obrigatoriedade do ensino de Arte na educação básica. Como apoio para esta legislação é criados os Parâmetros Curriculares Nacionais, ao apresentar ações particulares para cada linguagem artística. Os benefícios desta legislação foram o reconhecimento das especificidades de cada área artística, ao possibilitar que os professores pudessem atuar em sua área de formação, sobretudo, os professores de música e trazer perspectivas para o retorno ao ensino musical, que é concretizado a partir da Lei 11. 769/2008. Todavia, a lacuna da existência de políticas públicas durante um período considerável, aponta para a necessidade da construção de práticas educacionais na educação básica, como a defendida neste artigo: o desenvolvimento da atividade canto coral na escola.

Formação docente e o canto coral na educação básica

A voz cantada tem sido apontada por alguns educadores musicais como um instrumento eficaz para promover a aprendizagem musical, a exemplo de Kodaly, Orff, Willems, Penna, entre

outros. De acordo com a carta redigida por grupo de professores¹²⁵ ao Senado Nacional, anterior a aprovação da Lei 11.769/2008, o canto coral atende as finalidades do ensino musical. As justificativas expressas dizem respeito ao desenvolvimento da musicalização, da socialização, da formação integral, ao fornecer a todos igualmente a oportunidade de desenvolver e aprimorar os princípios de cidadania, da sensibilidade, da auto-estima, da disciplina responsável, da solidariedade, do senso crítico, do gosto pelas atividades culturais e, em decorrência, pela formação de platéias e o despertar de vocações artísticas.

Segundo o método Willems, a utilização da voz é o melhor veículo para a vivência musical, pois reúne de forma sintética melodia, ritmo e harmonia, ao favorecer a audição interior. Enquanto que Schimiti (2003) destaca as possibilidades do desenvolvimento de parâmetros musicais tais como altura, intensidade, ritmo, senso harmônico, aspectos de agógica e contrastes, de forma natural. De fato, a voz cantada promove a experiência direta com os elementos da música e, quando realizada em grupo, torna-se uma excelente alternativa oferecida à prática musical, principalmente para a faixa etária infanto-juvenil. Além de oportunizar a expansão da criatividade e da auto-expressão, o fazer musical em grupo promove o respeito ao próximo e a socialização.

O educador musical Figueiredo (2005) aponta para outras funções como o desenvolvimento de habilidades técnicas, ao abranger questões de leitura musical, percepção de elementos sonoros e técnica vocal, além de ampliar o repertório musical dos alunos. Valores extramusicais como atitude, disciplina e concentração também são desenvolvidos. De acordo com Mathias (1986), o coral busca uma identidade com os valores humanos significativos ao respeitar a individualidade, individualidade do outro e as relações interpessoais.

Outro aspecto a ser destacado, é que a voz é um instrumento que poderá ser executado por quase todos os indivíduos, ao reforçar a sua viabilidade para a realidade educacional brasileira, sobretudo, em função a todos os benefícios pedagógicos musicais citados. Entretanto, a sua utilização no espaço escolar implica na elaboração de propostas pedagógicas adequadas às suas características. Ao professor cabe, não apenas dominar conhecimentos musicais, mas

¹²⁵ Grupo de professores cariocas formado por: Emygdia Carvalho, M^a Mesquita, Hélio Sena, Carlos Alberto Figueiredo, Valéria Matos, M^a José Chevitarese, Simpson Bauman, Ecléa Ribeiro, Irene Tupinambá, M^a Laje, Niobe Costa, Walnir Figueiredo e Myriam Orofino.

desenvolver habilidades que vão desde a adequação ao contexto educacional em questão a valorização das diferenças individuais que fortalecem o grupo, pois a aprendizagem não se limita às trocas com o professor, mas também entre pares.

Neste sentido, os cursos de licenciatura e componentes curriculares como Canto Coral, Regência Coral e Técnica Vocal, poderão contribuir com o desenvolvimento destas habilidades docentes. Nestes componentes três elementos poderão ser destacados e explorados para possibilitar estas contribuições: 1) as *performances* musicais; 2) o uso da voz cantada; 3) a atividade canto coral.

Em face da heterogeneidade do perfil dos licenciandos, as *performances* tornam-se instrumentos eficazes para possibilitar diversas práticas musicais, algumas em uma proposta mais tradicional tendo como foco o repertório ocidental europeu, enquanto outras considerando os novos paradigmas sociais na possibilidade de dialogar com o público pós-moderno ao fazer uso de recursos presentes no seu dia-a-dia. Estas experiências variadas também oportunizam o nivelamento de algumas habilidades musicais entre os alunos. Neste sentido, a diversidade de formatos, repertório, local de realização, ampliará tais experiências e poderão servir de modelos de formatos de apresentação, interagindo ou não com o público, a serem adotados na atuação posterior nas escolas, além de transformar-se em um possível espaço para discussões acerca da seleção do repertório, organização e promoção de *performances*, papel que as mesmas poderão ocupar no espaço escolar e o posicionamento do professor de música quanto a sua utilização.

Considerando que a voz é um instrumento musical versátil para a realização destas experiências musicais, é imprescindível que o licenciando seja introduzido ao universo vocal. Na educação básica, os conhecimentos referentes à produção e a técnica vocal devem ser explorados como recursos principais para a execução em respeito às heterogeneidades vocais dos alunos. Quanto a estas heterogeneidades, Schimiti (2003) defende que o professor tem que possuir conhecimento de sua própria voz como instrumento para facilitar o trabalho diante dos estudantes, como bom exemplo vocal, além de conhecer as etapas de desenvolvimento das vozes infantis e juvenis, para uma adequação ao repertório e para a escolha das tonalidades.

Por fim, a prática vocal coletiva, através do canto coral, possibilitará o desenvolvimento de metodologias e técnicas de ensino dirigidas para atividades coletivas, sem perder de vista as particularidades e os esforços individuais dos estudantes envolvidos. No canto coral, o resultado coletivo é determinante para assegurar a qualidade do grupo. Todavia, este resultado é a soma do esforço de cada participante.

Outro fator importante na atividade são as tomadas estabelecidas em grupo. Figueiredo (2005) destaca a sua importância por proporcionar o exercício de fazer música em conjunto. Em consonância, Aizpurua (1981) defende que ao cantar em conjunto o indivíduo aprende a lidar com o coletivo sonoro próprio do coral, ao estabelecer uma consciência de grupo e compreensão de sua função naquele trabalho. Esta relação indivíduo x grupo, deve ser destacada na formação docente contribuindo com a conscientização do processo de ensino aprendizagem e a avaliação em atividade de caráter coletivo. A ação de avaliar o desempenho de cada coralista deve sofrer ajustes e adaptações para a educação básica.

Neste sentido, é oportuno questionar se a abordagem dos três elementos nos cursos de licenciatura apresentados está considerando a legislação educacional vigente e a realidade da educação básica brasileira. Será que a Lei 11.769/2008 tem influenciado mudanças nas ementas dos componentes como Canto Coral, Regência Coral, Técnica Vocal e outros componentes com nomenclaturas similares? Será que é realizada alguma articulação com a formação pedagógica dos licenciandos, sobretudo, voltada para o espaço escolar?

Este questionamento foi o ponto de partida para a realização da coleta de dados para a pesquisa em andamento, que tem como metodologia: 1) realização de entrevista com professores responsáveis pelos componentes curriculares que utilizam a voz cantada; 2) verificação de algumas *performances* musicais desenvolvidas nos referidos componentes; 3) entrevistas com ex-estudantes dos componentes analisados; 4) verificação da atuação dos mesmos na educação básica e as possíveis interferências dos componentes cursados.

Considerações finais

A partir das reflexões apresentadas é possível estabelecer considerações favoráveis à prática coral na educação básica brasileira, sobretudo, por promover a experiência direta com os elementos da música e possibilitar a participação simultânea de vários estudantes através de uma atividade musical coletiva. Todavia, cabe aos componentes curriculares dos cursos de licenciatura em música, que utilizam a voz cantada, explorar este recurso em diálogo com os componentes de caráter pedagógico e com a realidade da educação básica. A partir da análise dos dados a serem coletados, pretende-se verificar o desenvolvimento dos componentes curriculares investigados, bem como a articulação com a legislação atual e o contexto escolar brasileiro.

As *performances* produzidas nos cursos, bem como a utilização da voz cantada, através do canto coral devem ser utilizadas como mecanismos influenciadores na formação pedagógica musical e na construção da concepção acerca do ensino musical. Tornam-se também, possíveis ferramentas para a identificação de habilidades e ações docentes que devem ser contempladas nos cursos de licenciatura em música. As habilidades deverão abarcar conhecimentos musicais e conhecimentos pedagógicos que permitam ao futuro professor utilizar todas as possibilidades pedagógicas da voz cantada na educação básica, contempladas por habilidades que permitam dialogar com os outros componentes curriculares do espaço escolar, ao possibilitar a visibilidade do ensino musical por parte da comunidade escolar.

As influências performáticas e da execução vocal coletiva, não devem ter limites na formação, mas sim, expandir na atuação, a exemplo da realização de *performances* musicais escolares. O profissional deverá aproveitar-se destes eventos para a conquista do seu espaço, assim como, para a defesa da música como uma área de conhecimento. Neste contexto, as apresentações tornam-se instrumentos políticos de afirmação da música na escola a partir do posicionamento do professor que fará diferença neste processo, ao estabelecer diferentes funções para a *performance* musical escolar.

Referências bibliográficas

- Aizpurua, P. (1981). *Teoria del conjunto coral: nociones elementales de cultura coral*. Madrid: Real Musical.
- Figueiredo, S. L. (2005). A prática coral na formação musical: um estudo em cursos superiores de Licenciatura e Bacharelado em música. *Anais do X Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação*. Rio de Janeiro: ANPPOM/UFRJ.
- Fucci Amato, R. (2009). Música e políticas socioculturais: a contribuição do canto coral para a inclusão social. *Opus*, 15(1), 91-109.
- _____ (2008). PL 330/2006: perspectivas e limites na visão de oito educadores musicais. In XVIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (ANPPOM). *Anais...* Salvador: ANPPOM/UFBA.
- Mathias, N. (1986). *Coral: um canto apaixonante*. Brasília: MusiMed.
- Schimiti, L. M. (2003). Regendo um coro infantil... reflexões, diretrizes e atividades. *Revista Canto Coral*, Ano II, 1.
- Souza, J. (2007). A educação musical no Brasil dos Anos 1930 – 45. In Oliveira, A & Cajazeira, A. (Eds.), *Educação Musical no Brasil*. Salvador: P&A,

O casamento entre educação e música: uma análise de relações nem sempre harmoniosas

Caroline Caregnato

Universidade Estadual de Campinas/Universidade Estadual do Amazonas
carolinecaregnato@gmail.com

Resumo

As relações entre Música e Educação dentro do contexto brasileiro são permeadas por entraves. A Música tarde em adentrar o espaço dedicado à Educação – a escola – e, mesmo quando adentra essa instituição, as relações entre ambas por vezes permanecem conflituosas. Essa forma de Arte é usualmente vista dentro do ambiente escolar e mesmo no imaginário social como um instrumento para a concretização de objetivos amplos da Educação, como o desenvolvimento da inteligência, da coordenação motora e da socialização. Este trabalho tem como objetivo discutir criticamente a concepção do ensino de Música como instrumento para o desenvolvimento de competências não artísticas. Neste artigo é apresentado um discurso veiculado em uma rede social na internet que demonstra a valorização da Música como instrumento para a concretização de objetivos amplos da Educação. Esse caso é analisado, neste trabalho, à luz dos conceitos de contextualismo e essencialismo no ensino da Arte como apresentados por Ana Mae Barbosa, autora do campo de ensino de Artes Visuais. Através da aplicação dos conceitos defendidos por Barbosa e da realização dessa análise, se pôde observar que a valorização do uso instrumental da Música, defendida pelo discurso coletado da internet, reflete uma apropriação equivocada da abordagem contextualista de ensino. A apropriação de ideias difundidas pela abordagem essencialista de ensino poderia contribuir para a valorização da Música e do desenvolvimento de competências especificamente musicais.

Palavras-chave: contextualismo, essencialismo, uso instrumental da Música, ensino de Música, Música e Educação.

Abstract

The relationship between Music and Education, in the Brazilian context, is permeated by obstacles. Music is not yet inside the space devoted to Education – the school - and even when it is inside that institution, the relationship between Music and Education sometimes remain quarrelsome. This form of Art is usually seen, inside the school and even in the social imaginary, as an instrument to achieve the broadest goals of Education, as the development of intelligence, motor skills and socialization. This paper aims to critically discuss the idea that Music could be accepted as a tool for the development of non-artistic skills. This paper presents two images found in a social network website that demonstrates the appreciation of Music as an instrument for achieving broad goals of Education. Those images are analyzed in this paper through the concepts of contextualism and essentialism as presented by Ana Mae Barbosa, author of the field of Visual Arts education. Through the application of the concepts advocated by Barbosa it was possible to observe that the use of Music as an instrument for Education - defended by the internet images analyzed - reflects a misguided appropriation of the concept of contextualism. The appropriation of ideas disseminated by the essentialist approach could contribute to the valorization of Music and the musical development, and to the development of more equalized relations between Music and Education.

Keywords: contextualism, essentialism, instrumental use of Music, Music Education, Music and Education

Introdução

A metáfora do casamento ilustra, ao menos em certa medida, as relações entre Educação e Música no contexto brasileiro. Essa união entre uma forma de Arte – a Música – e a Educação é legalmente estabelecida – assim como também o são as relações matrimoniais. Na atualidade, a lei 11.769/2008 prevê a presença obrigatória da Música dentro das escolas brasileiras.

Contudo, embora existam determinações legais que visem garantir a presença da Música dentro do espaço destinado à Educação pelo Estado (a escola regular), o casamento entre Música

e Educação ainda não “saiu do papel”. Essa concretização tarda em acontecer por conta das bem conhecidas dificuldades do Estado em fornecer estrutura para que o ensino de Música possa ocorrer dentro das escolas, por conta da igualmente bem conhecida escassez de profissionais preparados para o trabalho em todo o território nacional, ou pela falta de número suficiente de cursos de formação de professores de Música.

Contudo, para que as relações entre Música e Educação se concretizem não basta que as leis passem a ser obedecidas e que a Música adentre a escola. É preciso que essa relação se torne de fato uma união igualitária e permeada pela empatia.

Ana Mae Barbosa (2008, p. 101-102), autora do campo do ensino de Artes Visuais, discorre acerca dos olhares da Educação sobre a Arte e a respeito dos olhares da Arte sobre a Educação de forma que pode ser transposta também para nossa área quando se busca compreender o “casamento” entre Música e Educação e a necessidade de construção de empatia entre essas duas áreas. Essa autora afirma que, por vezes, a Educação é vista com desprezo pelas instituições responsáveis pela Arte porque estas lhe garantem espaço restrito ou nulo. A Educação ainda é vista por alguns artistas apenas como uma possibilidade vergonhosa de sobrevivência financeira, ou mesmo com “nojo” por alguns professores de ensino superior. A autora ainda menciona que a Arte é vista também em alguns momentos como um instrumento para a Educação e para o desenvolvimento de competências não artísticas. Assiste-se, em suma, a uma negação de estabelecimento de relações empáticas entre a Arte e a Educação, já que cada uma dessas áreas se encontra fechada sobre sua própria realidade e seus problemas, negando-se a olhar para as especificidades e demandas da outra área.

Essa falta de empatia, que também se pode observar entre a Educação e a Música, mais especificamente, leva ao estabelecimento de relações mescladas pela falta de interesse, de um lado, e pela servidão, de outro. É preciso que a Música olhe para a Educação com a devida atenção e respeito que esta merece, assim como é necessária a existência de um olhar da Educação para com a Música que seja capaz de reconhecer as especificidades desta forma de Arte e que não a trata apenas como instrumento para a concretização de finalidades não musicais

É necessário, portanto, que sejam construídas reflexões críticas acerca do “casamento” entre Música e Educação que tem sido proposto recentemente dentro do cenário brasileiro. Garantir o cumprimento de uma união legalmente estabelecida é, evidentemente, um dos passos para a concretização desse casamento, mas também é fundamental que sejam tecidas reflexões acerca do modo como as relações entre Música e Educação devem ser equilibradas e é sobre este último aspecto do problema que se centra o presente trabalho.

Iremos focar este artigo, mais especificamente, sobre a questão do uso instrumental da Música pela Educação – ou sobre o olhar que a Educação lança sobre a Música e que concebe esta forma de Arte como uma ferramenta didática para a concretização de objetivos não musicais ou de objetivos pedagógicos amplos, como o desenvolvimento da criatividade, da inteligência, etc. Embora o olhar, permeado pela falta de interesse, que a Música lança sobre a Educação seja um aspecto igualmente significativo do problema e que mereça uma abordagem crítica, ele não será abordado neste artigo.

Este trabalho tem como objetivo geral, portanto, propor uma reflexão crítica acerca do modo como a Educação e a Música tem se relacionado. Mais especificamente, o que se objetiva discutir criticamente aqui é a postura, por vezes adotada dentro de instituições de ensino e mesmo pelo imaginário coletivo da sociedade, que concebe a música como instrumento para finalidades não musicais.

Inicialmente, iremos apresentar um caso veiculado na internet que demonstra a valorização da Música como instrumento para a concretização de objetivos amplos da Educação – nesse caso, o desenvolvimento cerebral e da coordenação motora. Na sequência, esse caso será analisado e discutido à luz dos conceitos de contextualismo e essencialismo como apresentados por Ana Mae Barbosa (1985).

A valorização da Música como instrumento para o desenvolvimento de objetivos amplos da Educação

Como mencionávamos, a Música é por vezes vista como uma espécie de ferramenta para o desenvolvimento de uma série de competências não musicais seja dentro de instituições de ensino básico ou especializadas, ou mesmo no imaginário de pais de alunos, gestores públicos, coordenadores de ONGs e projetos sociais, entre outros. Embora alguns estudos (por exemplo, BILHARTZ, BRUHN, OLSON, 2000; ZACHOPOULOU, TSAPAKIDOU, DERRI, 2004; HO, TSAO, BLOCH, ZELTZER, 2010; KIRSCHNER, TOMASELLO, 2010) demonstrem que a Música pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades motoras, da inteligência, da socialização ou da moralidade, esses estudos não são amplamente aceitos e requerem um olhar crítico quando se busca toma-los como respaldo para a valorização do ensino de Música.

Exemplos de manifestações que circundam o imaginário social e que defendem o uso da Música como ferramenta para o desenvolvimento extramusical frequentemente pululam nas redes sociais ou na internet como um todo. Um exemplo é a reportagem da figura 1, reforçada pela imagem da figura 2, ambas veiculadas pelo Facebook (2013) através do perfil de pais, professores de Música e entusiastas da educação musical. A difusão de imagens como estas é usualmente acompanhada de comentários que encorajam o ensino de Música em função de seus poderes de promover o desenvolvimento cerebral infantil e estimular aspectos como a coordenação motora.

É curioso notar que a própria reportagem veiculada na figura 1 menciona que o desenvolvimento cerebral das crianças “não faz deles [as crianças participantes do estudo] melhores músicos” (FACEBOOK, 2013). Ou seja, embora existam evidências de que o ensino de música favoreça o desenvolvimento cerebral, o desenvolvimento musical pode não ocorrer. Contudo, a possível ausência de desenvolvimento de competências musicais não é destacada – inclusive pelo título da reportagem e pela figura 2. Parece-nos que o desenvolvimento musical em si é pouco observado. A possibilidade do estudo de Música favorecer o desenvolvimento cerebral parece ser muito mais notável, ao menos nesse contexto do imaginário coletivo.

Estudo publicado no "Journal of Neuroscience"

Formação musical precoce aumenta desenvolvimento cerebral

A aprendizagem de um instrumento musical antes dos sete anos de idade aumenta significativamente o desenvolvimento cerebral revela um estudo publicado "Journal of Neuroscience".

O estudo conduzido pelos investigadores da Concordia University, nos EUA, demonstrou que a aprendizagem de um instrumento, durante os seis e os sete anos de idade, tem efeitos benéficos no desenvolvimento do cérebro e produz alterações duradouras nas capacidades motoras e na estrutura cerebral. "A aprendizagem de um instrumento requer a coordenação das mãos e de um estímulo visual ou auditivo. A prática de um instrumento antes dos sete anos aumenta, provavelmente, a normal maturação das ligações entre regiões motoras e sensoriais do cérebro", revelou, em comunicado de imprensa, a líder do estudo, Virginia Penhune.

De forma a chegar a estas conclusões, os investigadores submeteram 36 músicos a uma tarefa de movimento tendo posteriormente realizado ressonâncias magnéticas aos seus cérebros. Metade dos participantes tinham iniciado a sua formação musical antes dos sete anos, enquanto a outra metade começou mais tarde. No entanto, todos os participantes tinham os mesmos anos de experiência. Estes dois grupos de músicos foram também comparados com indivíduos que tinham tido pouca ou nenhuma formação musical.

Quando os investigadores compararam as capacidades motoras dos dois grupos de participantes verificaram que os músicos que começaram a aprender mais cedo eram mais precisos. Relativamente à estrutura do cérebro, o estudo apurou que os músicos que começaram a ter formação musical precoce apresentavam um aumento numa zona específica da substância branca que é constituída por fibras nervosas que ligam as regiões motoras esquerda e direita do cérebro. Quanto mais cedo a formação musical era iniciada maior era a ligação entre as duas regiões.

As ressonâncias magnéticas mostraram que não havia diferenças entre os indivíduos que não tinham aprendido música e os que tinham iniciado a sua formação numa idade mais tardia. Estes resultados sugerem que o desenvolvimento cerebral ocorre precocemente ou então não ocorre de todo.

"Este estudo é importante na medida em que demonstra que a aprendizagem de um instrumento musical é mais eficaz em idades precoces, porque existem determinados aspectos da anatomia do cérebro que são mais sensíveis a alterações nestas idades", explicou, o co-autor do estudo, Robert J. Zatorre.

"Verificámos que os músicos que iniciam a formação precocemente apresentam algumas capacidades específicas e alterações no cérebro. Contudo, isto não faz deles, necessariamente, melhores músicos. O desempenho musical é uma capacidade, mas também envolve comunicação, entusiasmo, estilo e outras tantas coisas que não se medem. Assim, iniciar a aprendizagem musical precocemente pode ajudar à genialidade de um músico, mas não faz dele um génio", conclui a investigadora.

Alert



Figura 1 – reportagem veiculada pelo Facebook (2013).

**TOCAR MÚSICA
AUMENTA A CAPACIDADE
INTELLECTUAL DAS
CRIANÇAS,
SEGUNDO ESTUDO.**

i **MUITO interessante.com.br**

Figura 2 – imagem veiculada pelo Facebook (2013).

Embora a Música possa favorecer o desenvolvimento cerebral e mesmo o desenvolvimento de uma série de competências não musicais (como o desenvolvimento social, moral, da inteligência, etc), ou seja, embora a Música possa ser usada como um recurso didático, dentro do contexto da aula de Música esse uso instrumental precisa ser problematizado. Na sessão a seguir será discutida essa questão.

Contextualismo e essencialismo

Entre suas reflexões sobre as diferentes posturas pedagógicas adotadas no campo da educação artística, Ana Mae Barbosa (1985) menciona a existência de duas abordagens para o ensino da Arte (propostas inicialmente por Elliot Eisner): a abordagem contextualista e a abordagem essencialista. Embora esses dois termos tenham sido cunhados para definir duas “vertentes” pedagógicas para o ensino de Artes Visuais, eles também parecem válidos dentro do campo do ensino de Música.

Segundo Barbosa (1985, p. 53-56), a abordagem contextualista para o ensino da Arte é focalizada sobre as necessidades do aluno. Desse modo, o contexto cultural, social e psicológico do estudante deve ser avaliado antes da formulação das propostas de ensino. Os objetivos, conteúdos e métodos da educação devem ser estabelecidos em função das necessidades do estudante depreendidas através da observação do seu contexto.

Ainda segundo aquela autora, a abordagem contextualista enfatiza as “consequências instrumentais da arte na educação” (BARBOSA, 1985, p. 54). Para essa proposta, a Arte é vista como uma forma de desenvolver a criatividade, a percepção, a auto-realização, ou de promover o desenvolvimento de novos modelos de comportamento social, por exemplo. Cabe frisar que a abordagem contextualista é uma proposta de ensino potencialmente válida e rica, mas que também pode esconder ciladas. Essa proposta pode levar à submissão do ensino de Arte a objetivos educacionais não artísticos, escondidos por trás de “rótulos do progresso”, como afirma Barbosa (1985, p. 55), ou de uma fachada que visa divulgar os benefícios extra-artísticos do ensino de Arte, mas que oculta o empobrecimento do desenvolvimento artístico em si.

A abordagem contextualista também parece estar presente no ensino de Música e sua defesa aparece estampada em imagens como as figuras 1 e 2, discutidas acima. A educação musical aparece valorizada nestas figuras como forma de promover o desenvolvimento cerebral, ou seja, de levar a consequências que não o desenvolvimento musical. Embora esse “efeito colateral” (o desenvolvimento cerebral) do ensino de Música seja desejável e valorizado dentro da abordagem contextualista, o desenvolvimento musical dos alunos jamais deve ser deixado de

lado ou ser sobrepassado por outras formas de desenvolvimento, como o desenvolvimento da inteligência lógico-matemática, da coordenação motora, da socialização, etc. A Música não pode ser submetida a objetivos amplos da Educação sem que os objetivos propriamente musicais do ensino de Música sejam valorizados. Uma união entre Música e Educação permeada pela submissão não pode ser uma união frutífera (principalmente para o campo da Arte, que acaba prejudicada nessa equação).

Ana Mae Barbosa (1985, p. 58), contudo, ainda menciona a existência de outra abordagem para o ensino da Arte: a abordagem essencialista. Esta proposta de ensino apresenta um viés aposto ao da abordagem essencialista. Ela busca levar o aluno a desenvolver competências propriamente artísticas como a capacidade de refletir sobre a sua própria produção artística e sobre a produção da sociedade. Os adeptos da corrente essencialista costumam não assumir objetivos para o ensino da Arte que sejam objetivos amplos da Educação e que possam ser também buscados por outras áreas do conhecimento.

Parece-nos que a abordagem essencialista pode oferecer contribuições a concepções como as apresentadas nas figuras 1 e 2 por valorizar o desenvolvimento musical que só pode ser obtido por meio do ensino de Música e não por outras áreas da Educação.

Considerações finais

A abordagem contextualista, segundo o que foi abordado neste trabalho, promove um “casamento” entre Artes – ou Música – e Educação que, se não for tratado de forma crítica, pode levar a uma relação não igualitária e permeada pela submissão. Também como vimos, relações dessa natureza precisam ser questionadas porque não visam o desenvolvimento de competências de apreciação e produção artística.

É preciso, como discutíamos na introdução, que relações mais igualitárias sejam buscadas entre a Educação e a Música. Os objetivos da Educação não devem se sobrepor aos objetivos da Música, ou seja, o desenvolvimento intelectual, motor, social, não pode ser mais relevante dentro

de uma aula de música que o desenvolvimento musical. Um caminho para a busca de relações mais igualitárias, nas quais a Educação também esteja apta a reconhecer as especificidades – e a independência – da Música, pode ser a adoção de aspectos da abordagem essencialista como a valorização do desenvolvimento musical. Dentro do contexto da aula de Música, essa valorização nos parece fundamental, pois do contrário, essa forma de Arte permanecerá à serviço da Educação e não a seu lado.

Referências bibliográficas

Barbosa, Ana Mae. 1985. *Arte-educação: conflitos/acertos*. São Paulo: Max Limonad,.

_____. 2008. Dilemas da Arte/Educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez.

Bilhartz, T. D.; Bruhn, R. A.; Olson, J. E. 2000. The effect of early music training on child cognitive development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, Cambridge, vol. 20, p. 615-636.

BRASIL. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996... para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, ano CXLV, n. 159, seção 1, p.1, 19 ago. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm. Acesso em: 05/06/2012.

Ho, P.; Tsao, C. I.; Bloch, L.; Zeltzer, L. K. 2011. The impact of group drumming on social-emotional behavior in low-income children. *Evidence-Based Complementary and Alternative Medicine*, New York, vol. 2011, p. 1-14.

Kirschner, S.; Tomasello, M. 2010. Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children. *Evolution and Human Behavior*, Cambridge, vol. 31, p. 354-364.

Zachopoulou, E., Tsapakidou, A. & Vassiliki, D. (2004). The effects of a developmentally appropriate music and movement program on motor performance. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, (631-642).

O ensino de choro cantado: relato de experiência das oficinas de voz do projeto “Conhecendo o choro”

Jacqueline R. Falcheti
Universidade Federal de São Carlos
jacquelinefalcheti@gmail.com

Fernando S. Galizia
Universidade Federal de São Carlos
fernandogalizia@gmail.com

Resumo

O texto aborda o ensino de choro cantado, gênero musical brasileiro, por meio da oficina de canto do Projeto Conhecendo o Choro, realizado na Universidade Federal de São Carlos, Brasil, durante os meses de Agosto e Dezembro de 2012. Na primeira parte do texto contextualizamos o gênero Choro em seus aspectos históricos e estilísticos. Na segunda parte, explicamos as premissas centrais do projeto para, na parte seguinte, detalharmos especificamente as ações de ensino realizadas na oficina de canto do referido projeto, bem como as premissas que sustentaram estas ações. Por fim, discutimos os resultados alcançados pela oficina e pelo projeto como um todo, salientando o fato dos objetivos traçados terem sido alcançados de forma extremamente positiva.

Palavras-chave: Educação Musical, Ensino de Canto, Choro Cantado.

Abstract

The text approaches the teaching of Choro singing, a Brazilian kind of music, in the singing classes of the Getting to Know the Choro Project, which occurred at the Federal University of São Carlos from August to December 2012. In the first part of the text, we contextualize the Choro in its historic and stylistic aspects. In the second part, we explain the main premises of the project. In the following part, we detail the teaching in the singing classes, as well as the main premises

that sustain it. In the end, we discuss the results achieved in the singing classes and in all the Project, highlighting that its main objectives were achieved with success.

Keywords: Music education, Teaching of Singing, Choro Singing.

O Choro

O choro, gênero musical brasileiro nascido no Estado do Rio de Janeiro, não se define apenas como gênero, mas como uma maneira de tocar (SEVERIANO, 2008). Surgido em meados do século XIX, o choro é ainda hoje um dos gêneros representativos do Brasil, mantendo-se vivo na cultura através de músicos que relembram peças tradicionais, mas também criam novas representações, com novas instrumentações, arranjos e realizando composições de choro contemporâneas. Para Cazes (1998), o choro é formado por: reminiscências de danças europeias - principalmente a polca - somadas aos “sotaques” do colonizador e de influências africanas, sendo que esta mistura ocorreu em vários países, originando novos outros estilos. No Brasil o choro teve como fomentadores do estilo nomes como: Joaquim Calado, Chiquinha Gonzaga, Ernesto Nazareth, Anacleto de Medeiros, Pixinguinha e muitos outros, que são referência e indicadores históricos do gênero.

Esta maneira de tocar abarca vários ritmos e um repertório variado, que além de instrumental também inclui o choro cantado. Apesar de o gênero ser mais comumente conhecido como instrumental, a voz no choro, de acordo com os primeiros registros realizados por Pinto (1978 *apud* REZENDE, 2010), já ecoava nas rodas, sendo que muitos dos chorões eram também cantores. Vale ressaltar também que muitos choros, com o decorrer do tempo, receberam letras, de formas variadas: desde letras póstumas até letras por encomendas e originais, o que resultou em muitas polêmicas acerca do estilo, mas que fizeram com que muitos cantores brasileiros consolidassem suas carreiras e também esta vertente do gênero (REZENDE, 2010).

O choro é definido como um gênero virtuosístico¹²⁶, por suas melodias sofisticadas, harmonia abrangente, ritmos variados, e por ser também um gênero voltado para a improvisação. Para se tocar choro, exigem-se algumas habilidades técnicas musicais, o que o torna quase que exclusivo para músicos já experientes, fazendo com que se crie um misticismo acerca disso. O caso do choro cantado não é diferente, podendo inclusive ser considerado de mais difícil execução ainda, visto que muitos choros que possuem letras foram feitos para instrumentos, fazendo com que tenham facilidades técnicas para se tocar, como por exemplo, arpejos (intervalo muito utilizado nas melodias de choro), elemento de mais fácil execução para um instrumento do que para a voz humana. A dificuldade para execução dos choros é tamanha que a autora Daniela Rezende (2010), em sua dissertação de mestrado, elencou oito elementos técnicos básicos para se cantar choro: ataque e finalização, controle respiratório e apoio, ressonância vocal, emissão das vogais, emissão das consoantes nasais e não-nasais, agilidade vocal, sustentação do som e unificação dos registros.

Dentro de tais dificuldades e desafios, o presente artigo pretende relatar uma experiência de ensino realizada no projeto “Conhecendo o choro” - mais especificamente durante as oficinas de voz para iniciantes - que apresentou ao final resultados satisfatórios diante da dificuldade do gênero em questão.

O projeto "Conhecendo o choro"

O projeto “Conhecendo o choro” foi criado a partir da solicitação do Pró-Reitor de Gestão de Pessoas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), que gostaria de uma ação que propiciasse a professores, técnicos e alunos uma visão da Universidade como um espaço agradável de cultura, de trabalho em equipe e que exige respeito e compreensão do outro. A partir disso, além deste objetivo geral, o projeto tem como objetivos específicos: gerar aprendizado em

¹²⁶ Virtuoso segundo a definição do dicionário Grove de música (1994) é: músico de habilidade técnica excepcional. A aplicação mais antiga dessa palavra à música, na Itália, podia designar um teórico ou compositor muito hábil, assim como um intérprete. A palavra foi amplamente usada por músicos italianos de todos os tipos, no norte da Europa. No final do séc. XVIII significava um músico que seguia a carreira solista, mas no séc. XIX passou aplicar-se cada vez mais a intérpretes de brilhantismo notável, especialmente Liszt e Paganini. Um sentimento de desconfiança da habilidade técnica, contraposta a outros tipos de talento musical, levou às vezes a que a palavra fosse usada de forma pejorativa.

instrumentos e voz; gerar aprendizado sobre aspectos históricos, técnicos e estéticos do gênero musical choro; e fomentar a cena musical da cidade de São Carlos, por meio das rodas de choro.

O projeto utilizou como forma de pensamento para o ensino de música a fusão de duas posturas metodológicas: a contextualista, que é voltada para a formação do indivíduo de forma global, tendo a música como ferramenta de humanização, e a essencialista, onde a música é tida como conteúdo importante a ser ensinado. Com base nesta forma de pensar a educação musical, e para alcançar os objetivos propostos, as ações planejadas giraram em torno de dois eixos: oficinas de instrumento e voz e práticas coletivas de roda de Choro. As oficinas, que ocorreram uma vez por semana durante os meses de Agosto e Dezembro, tiveram uma hora e meia de duração cada e se deram por meio do ensino coletivo heterogêneo e homogêneo¹²⁷. Nesse sentido, foram cinco oficinas diferentes:

- Ritmo (pandeiro);
- Violão (de seis e de sete cordas);
- Cavaquinho;
- Melodia (instrumentos melódicos diversos, como flauta, clarinete, saxofone, oboé etc.);
- Voz (canto).

As rodas de choro foram realizadas de duas formas. Ao final de cada dia de oficinas, por meia hora, foram realizadas rodas apenas com os participantes do projeto. Estes momentos de interação entre as diferentes oficinas foram fundamentais para consolidar o processo, quando os grupos se encontravam, compartilhando conhecimentos que acrescentavam mais informações às já recebidas em suas oficinas específicas. Desta forma, entendemos que utilizamos a roda de choro como uma extensão das oficinas, ou seja, não apenas como um momento de fazer artístico, mas também como um momento de aprendizado. Além destas pequenas rodas, na última sexta-feira de cada mês uma grande roda de Choro foi realizada e os alunos das oficinas, mais uma vez, se reuniam para executar os Choros trabalhados. O objetivo deste trabalho foi proporcionar a vivência da roda de choro para pessoas que nunca tinham se apresentado musicalmente, auxiliando a desmistificar a *performance* ao vivo. As rodas foram encaradas como momentos

¹²⁷ Nessa dinâmica, os alunos têm aulas em grupo, com instrumentos diferentes entre si, porém com algum grau de parentesco (no caso do ensino heterogêneo) ou com instrumentos iguais (no caso do ensino homogêneo).

prazerosos e de convivência social e musical pelos participantes, permitindo que atingíssemos os objetivos do projeto.

A realização do projeto ficou a cargo de uma equipe composta por dois professores da UFSCar, ligados ao curso de licenciatura em música, e cinco alunos deste curso. Dos dois professores, um ficou responsável pela coordenação de todo o projeto, enquanto o outro se dedicou mais às oficinas de melodia, por ser especializado em práticas instrumentais. Dos cinco alunos, quatro ficaram responsáveis pelas oficinas, de acordo com o seu interesse de especialização dentro da educação musical, enquanto um ficou responsável pela produção das rodas de choro.

As oficinas de canto

A oficina de canto foi formada por sete alunos e utilizou os seguintes recursos para realizar as atividades planejadas: sala ampla, aparelho de som, computador, teclado, violão e pandeiro. O repertório foi previamente escolhido pela professora a partir do grau de dificuldade do repertório, em razão da necessidade de alguns aspectos musicais e vocais básicos para execução dos choros cantados. As músicas escolhidas foram: *Gavião Calçudo*¹²⁸, *Lamentos*¹²⁹, *Carinhoso*¹³⁰, *Foi uma pedra que rolou*¹³¹ e *Urubu Malandro*¹³².

A classe heterogênea, formada por homens e mulheres com mais de 20 anos, com e sem conhecimento de música, impulsionou as aulas a se tornarem dinâmicas e equilibradas, para que todos pudessem compreender desde aspectos técnicos da voz, até elementos musicais teóricos e práticos, passando também por processos intuitivos, que pudessem explorar a expressão individual dos alunos. Com base nas pesquisas de Daniela Rezende (2010) acerca do choro cantado e das reflexões de Swanwick (2003) sobre o ensino de música, bem como da experiência da professora-monitora através das aulas de canto com outras professoras, foram pensadas

¹²⁸ Composição: Pixinguinha – letra: Cícero de Almeida

¹²⁹ Composição: Pixinguinha – letra: Vinicius de Moraes

¹³⁰ Composição Pixinguinha – letra: João de Barro (Braguinha)

¹³¹ Composição e letra: Pedro Caetano

¹³² Composição: Louro – letra: Braguinha

atividades que pudessem contribuir para a aprendizagem dos alunos de forma facilitada e gradativa, visto a dificuldade de execução dos choros cantados.

Para Rezende (2010), o choro cantado é um gênero interessante para o aprendizado do canto popular, por sua complexidade e amplitude, que faz com que o mesmo torne-se uma ferramenta importante para aprofundamento e profissionalização de cantores(as). A autora também destaca que, para alcançar tais objetivos é preciso domínio do instrumento vocal, bem como o estudo sistemático do gênero. Com base nestas reflexões, as aulas foram pensadas de forma sistêmica e contínua, através do ensino de técnicas para a voz.

Contudo, vale ressaltar que, mesmo que as aulas tivessem ênfase em técnicas vocais - para melhor resultado de execução dos choros – estas também foram baseadas no modelo (T)EC(L)A de Keith Swanwick (1979 *apud* Kruger e Hentschke, 2003), que busca a fluência musical. Para o autor, nos relacionamos com a música através de alguns elementos: Técnica, Execução, Composição, Literatura e Apreciação. Todos estes cinco elementos – como serão descritos abaixo - foram trabalhados durante as aulas, porém por períodos diversos, de acordo com a demanda dos alunos.

A técnica foi trabalhada através dos exercícios vocais. Através destes, a professora pôde desenvolver alguns elementos como: controle respiratório, ressonância, projeção vocal, afinação, flexibilidade vocal, entre outros. Cada canção possuía sua especificidade e, com base nisso, os exercícios foram elaborados ou pautados em estudos realizados por Goulart & Cooper (2002) e Rezende (2010).

A execução, ou *performance*, esteve sempre presente nas oficinas e puderam ser bastante trabalhadas a cada aula e durante as rodas de choro. A prática de repertório ocorria na segunda metade da aula, onde os alunos praticavam as canções primeiramente com um instrumento melódico (flauta transversal), para dar atenção às melodias dos choros que possuíam intervalos rebuscados, e, depois, com instrumentos harmônicos e rítmicos (violão e pandeiro), para que pudessem cantar a melodia e letra que tinham memorizado. Durante as primeiras aulas, os alunos praticavam o repertório cantando coletivamente em uníssono. Depois, através de um contato

maior com o repertório, foi proposto que cantassem em duplas, para que a professora pudesse observar mais atentamente cada participante, e, então, nas últimas aulas, buscou-se que cada aluno cantasse individualmente. As canções trabalhadas em sala se deram na forma de audição, através do olhar atento da professora e dos alunos. Nas rodas de choro os alunos puderam entrar em contato com manuseios do microfone, bem como puderam lidar com elementos diversos, como: público e ambientes diferenciados, domínio da ansiedade entre outros. As *performances* nas rodas de choro foram organizadas coletivamente, em trios e em duplas.

A composição foi trabalhada de forma mais sutil, através das interpretações livres de algumas canções, bem como criação coletiva de arranjos para as músicas. Já a literatura e a apreciação foram trabalhadas juntas nos primeiros momentos das aulas. Os vinte minutos iniciais de cada oficina eram reservados para audição de alguns choros e, através da audição ativa, a professora também discutia e trazia informações para os alunos sobre o gênero, a canção, os compositores e intérpretes. O objetivo era ampliar o repertório de choro dos alunos e contextualizar o gênero, bem como refinar a percepção dos mesmos para alguns aspectos vocais e interpretativos e características do estilo, instigando-os para pesquisas mais profundas acerca da voz e do choro.

Para que os alunos pudessem estudar as músicas além das aulas, foram elaborados materiais de apoio de cada canção e enviado aos alunos por e-mail. O material das canções contava com: letra, partitura e cifra no tom adequado, áudio da melodia e áudio de uma interpretação de referência.

Dificuldades e resultados

As avaliações das oficinas, bem como dos alunos, foram pautadas em gravações durante as aulas. Ao final de cada aula, a professora gravava os alunos cantando em coletivo, dupla ou individualmente, de acordo com a programação da oficina. As canções eram gravadas desde a primeira vez em que havia sido praticada e até ela ser memorizada pelo grupo. A partir daí, então, as diferentes gravações eram comparadas para que os alunos pudessem se ouvir e discutir

coletivamente sobre as dificuldades, facilidades, os erros e acertos.

Ao analisar as notas gerais dos alunos a partir destas gravações, tendo em vista o grau de dificuldade dos choros cantados e da formação da turma, podemos afirmar que os objetivos foram alcançados pelos alunos satisfatoriamente, pois notou-se um avanço desde as primeiras gravações e durante as apresentações nas rodas de choro. Os alunos mostraram segurança ao executar os choros e consciência de alguns elementos básicos para utilização da voz, bem como puderam expressar-se de forma natural e musical.

Uma das constatações feitas na oficina acerca do ensino dos choros cantados corrobora o que Rezende (2010) destacou entre as hipóteses de sua pesquisa: para se cantar choro, é preciso dominar o instrumento vocal, por ser um estilo virtuosístico e exigir a consciência de alguns aspectos vocais já citados. A turma, por ser formada por iniciantes, teve que buscar estes aspectos por meio das atividades musicais em aula, através dos exercícios gradativos de técnica e conhecimento da voz, bem como do estudo individual, junto aos materiais de apoio.

O conhecimento destes aspectos técnicos, mesmo que não aprofundados (por questão de duração das oficinas) pôde proporcionar aos alunos segurança e mais facilidade para executarem as canções, como relata um aluno, se posicionando acerca do ensino realizado na oficina de canto¹³³: *“aprendi um pouco sobre a origem do choro, e técnicas de canto. Mas vou continuar para aprender mais”* (Aluno 1, questionário respondido, s/p.). Outras respostas permitem assegurar que outros aspectos trabalhados nas oficinas do projeto “Conhecendo o Choro” também foram satisfatórios. Perguntados sobre as dinâmicas das oficinas, por exemplo, um aluno respondeu: *“muito boas [as dinâmicas das oficinas], conteúdo claro e professores muito bons! Por mais que o tempo seja curto (apenas um semestre), conseguimos desenvolver bem nossos conhecimentos e habilidades”* (Aluno 11, questionário respondido, s/p.).

Sobre o repertório trabalhado, as respostas dos alunos permitem concluir que foi adequado. O desafio deste item é adequar o nível de dificuldade da execução da música com o

¹³³ Para avaliar o projeto como um todo, foi enviado um questionário eletrônico a todos os participantes. Seu preenchimento não permitia a identificação do respondente, de modo que os alunos puderam criticar e opinar à vontade sobre diversos aspectos.

gosto estético dos alunos. Porém, de uma forma geral, acreditamos que conseguimos um equilíbrio interessante desses aspectos. Segundo um aluno, “o repertório foi adequado considerando o nível de dificuldade das músicas, além de serem músicas muito agradáveis” (Aluno 8, questionário respondido, s/p.).

Por fim, abrimos a possibilidade dos alunos fazerem comentários diversos sobre o projeto. Essas respostas apontam para o sucesso do mesmo, mas também a algumas questões que ainda podem ser melhoradas, tais como: horário e dia das grandes rodas; mais ações de divulgação das rodas; e maior ênfase em alguns aspectos musicais, tais como teoria musical, biografia dos compositores e técnica instrumental. Esses pontos já estão sendo modificados nas oficinas e rodas que estão sendo realizadas em 2013.

Esse projeto ajuda a preencher uma lacuna, que é a do fazer artístico cultural na Universidade. Espero mesmo que esse projeto seja mantido e, se possível, que se expanda e multiplique-se, fortalecendo e reconhecendo assim essa importante área do conhecimento humano (Aluno 5, questionário respondido, s/p.).

Referências bibliográficas

Cazes, H. (1998). *Choro: do quintal ao municipal*. São Paulo: Ed. 34.

_____ (2008). O choro cantado: Um século de muitas tentativas e poucos acertos. In *Palavra Cantada: ensaios sobre poesia música e voz*. Rio de Janeiro: 7 letras.

Goulart, D. & Cooper, M. (2002). *Por todo o canto: método de técnica vocal*. Vol. I e II. São Paulo: Tons.

Kruger, S. E. & Hentschke, L. (2003). *Ensino de Música: propostas para ensinar e agir em sala*

de aula. Hentschke, L & Del Bem, L. (Eds). São Paulo: Moderna.

Sadie, S. (1994). *Dicionário Grove de música: edição concisa*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

Severiano, J.. (2008). *Uma história da música popular brasileira: das origens à modernidade*.
São Paulo: Ed. 34.

Swanwick, K. (2003). *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna.

Rezende-Ferraz, D. S. de (2010). *A voz e o Choro: Aspectos técnicos vocais e o repertório de choro cantado como ferramenta de estudo no canto popular*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Estado Rio de Janeiro.

O festival de música estudantil como fator mobilizador da prática musical escolar

Vania Malagutti Fialho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Universidade Estadual de Maringá
vaniamalagutti@hotmail.com

Resumo

Neste texto abordo o Festival de Música Estudantil como um fator mobilizador da prática musical escolar. Apresento um recorte do texto de qualificação do doutorado em música/educação musical, que trata de uma pesquisa que tem como campo de estudo o Festival de Música Estudantil de Guarulhos. Nesse texto trago inicialmente de que perspectiva o Festival de Música de Guarulhos é tomado, abordando o campo da Educação Musical. Em seguida, apresento três situações que indicam o impacto do Festival na mobilização musical escolar. Finalizo, discutindo as situações apresentadas, argumentando que o Festival estudado é uma política pública que pode abarcar, promover e mobilizar a prática musical escolar.

Palavras-chaves: Festival de Música, música na escola, juventude.

Abstract

In this paper I discuss the Student Music Festival as a mobilizing factor of school musical practice. Present an outline of the text of the doctoral qualification in music/music education, which is a research whose field of study Student Music Festival of Guarulhos. In this text initially bring the perspective the Music Festival of Guarulhos is taken, covering the field of Music Education. Then present three situations that indicate the impact of the Festival in mobilizing school musical. I conclude by discussing the situations presented, arguing that the Festival studied is a public policy that can embrace, promote and mobilize the school musical practice.

Keywords: Music Festival, Music in school, youth.

Introdução

Neste texto abordo o Festival de Música Estudantil como um fator mobilizador da prática musical escolar. Apresento um recorte do texto de qualificação do doutorado¹³⁴ em música/educação musical, que trata de uma pesquisa que tem como campo de estudo o Festival de Música Estudantil de Guarulhos¹³⁵.

Os Festivais de Músicas Estudantis são eventos que tem como foco as produções musicais de estudantes. Comumente são realizados pelos setores que envolvem a Educação, tais como Secretarias de Cultura e/ou de Educação, e/ou, instituições de ensino públicas ou privadas dos diferentes níveis da Educação Básica e/ou Ensino Superior. O Festival de Música Estudantil de Guarulhos possui caráter competitivo e é organizado pela Secretaria de Cultura do município. Esse evento envolve professores e gestores escolar, gestores municipais e especialmente alunos das séries finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior. O evento contou com a parceria das Diretorias de Ensino, órgãos ligados à Secretaria de Educação do Estado de São de Paulo, aos quais as escolas estaduais estão vinculadas.

Para participar, os candidatos deveriam seguir as exigências do edital do evento, que em linhas gerais consistiram – na edição de 2011 – de os participantes terem idade mínima de 14 anos, composição musical própria, apresentarem documentos que comprovavam a autorização dos pais e da escola. O processo para participação se deu por meio de inscrições na Secretaria de Cultura, com o preenchimento da ficha de inscrição, apresentação de documentos comprobatórios e letra e gravação da música a ser apresentada. A premiação da edição de 2011 foi a gravação de um CD com as dez primeiras músicas e a gravação de um clipe para a música vencedora. Nessa edição o evento recebeu vinte e três inscrições.

Esse Festival envolveu: os músicos estudantes, a instituição de ensino, a família (no caso dos candidatos menores de 18 anos a família precisa estar a par de todo o processo, autorizando e acompanhando a participação do estudante) e o poder público municipal. Nesse complexo, a

¹³⁴ A pesquisa de doutorado está sob a orientação da Profa Dra Jusarama Souza do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

¹³⁵ Guarulhos é uma cidade da região metropolitana de São Paulo – SP, que possui cerca de 1.300.000 habitantes. É maior cidade não capital do Brasil.

pesquisa busca investigar como o Festival abarca, promove e mobiliza as práticas musico-sociais dos envolvidos. Ou seja, que práticas musicais juvenis de outros contextos aparecem no evento? Como elas aparecem? Que ações musico-pedagógicas o Festival pode mobilizar nos participantes? Como isso ocorre?

Interessei-me pelo Festival de Música Estudantil de Guarulhos pelo fato dele não exigir que a letra da música obedecesse a um tema proposto ou a um estilo musical determinado. Era aberto aos grupos, bandas, duplas ou solo. E, a única exigência musical era de que a música fosse uma composição própria do/s candidato/s. Além disso, a tomar esse Festival como um campo de estudo na Educação Musical se configurou como uma contribuição à reflexão sobre um tipo de evento que embora seja comum na área da música, ainda não há muitos trabalhos a respeito. No campo da Educação Musical localizei somente os estudos de Karlsen (2009, 2008, 2007) e Karlsen e Brändström (2008), que investiga o papel do “Festival do Vale do Rio Pite”, ao norte da Suécia, na identidade musical da comunidade local.

A pesquisa é orientada pela abordagem qualitativa (FOLLARI, 2008) e tem como método investigativo o estudo de caso (VENTURA, 2007; ALVES MAZZOTTI, 2006). A inserção em campo se deu entre os meses de outubro de 2011 e junho de 2012. Os dados construídos por meio do trabalho de campo constituem-se em: 1) registros fotográficos e em audiovisual das eliminatórias e a final do festival de 2011; 2) entrevistas semi-estruturadas com nove grupos participantes do Festival, a equipe pedagógica das escolas participantes, e a equipe organizadora do evento – incluindo as pessoas da Secretaria de Cultura da Prefeitura de Guarulhos e as pessoas ligadas a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo; e, 3) documentos e reportagens relativas ao Festival.

O campo da educação musical e os festivais de músicas estudantis

O Festival de Música Estudantil de Guarulhos é entendido nessa pesquisa a partir dos argumentos, valores e crenças da Educação Musical. Por Educação Musical entende-se o campo de conhecimento que foca os processos de ensino e/ou aprendizagem da música. Esses processos

ocorrem em diferentes espaços, de diferentes formas (KRAEMER, 2000; SOUZA, 2001; SOUZA, 2009). Na contemporaneidade esses espaços e formas tem se multiplicado. Primeiro porque há maior quantidade de ações e maneiras de se fazer música, e, segundo porque a construção epistemológica da Educação Musical enquanto área de conhecimento é contínua e avança na medida em que há modificações e transformações socioculturais – compreendendo os diversos espaços e maneiras de fazer música também desencadeia formas diferentes de ensino e aprendizagem da música.

As transformações socioculturais – e em consequência as transformações no campo da Educação Musical – estão imbricadas com um complexo social que envolve diversos fatores como as práticas sociais, culturais e os aspectos políticos, numa relação dialética que tem como fronteiras o tempo e o espaço em que ocorrem. Focalizo o Festival de Música considerando esses aspectos e o pressuposto de que sua dinâmica e funcionamento potencializam aprendizagens musicais para os envolvidos – participantes, organizadores, público. Entendo-o e tomo-o aqui como uma instituição cultural – não no sentido jurídico, mas no sentido funcional, como uma instância que pode congrega e remodelar práticas culturais no âmbito da música. Ou seja, como um espaço que promove a prática sócio-musical dos seus participantes.

Em outras palavras, enquanto algo que institui um regulamento próprio e sistematiza o local para a apresentação das músicas e diversos outros códigos que vem acoplado a sua organização, ele – o Festival – institui uma maneira de aproximação da Secretaria de Cultura (que o promove), da Escola (enquanto instituição de ensino) e do público (que também é formado pela “escola”, que assisti às apresentações musicais e mais tarde ouvintes dos produtos do Festival, CD e clipe) com a música produzida por jovens estudantes. Essa aproximação exige também um movimento dos músicos, jovens estudantes, para com o Festival, e para com a Escola e o público. A aproximação não é um movimento unilateral, ao contrário, torna-se multilateral. Exige também que a Escola se aproxime de seus alunos, da Secretaria de Cultura/Festival, do público. E isso ocorre também com o público, que se aproxima do complexo que o Festival desencadeia e é desencadeado.

A mobilização musical na escola: três situações distintas

O Festival de Música Estudantil de Guarulhos foi divulgado por diferentes meios: sites, e-mails, cartazes, telefonemas da organização para as escolas e reuniões com a equipe pedagógica escolar. A partir do momento em que o Festival foi divulgado nas escolas, houve um movimento por parte dos professores e estudantes para participarem do evento. Aqui destaco três situações distintas que revelam o envolvimento e a mobilização gerada pelo Festival.

A primeira situação trata-se de uma transferência escolar mobilizada pelo evento: Yara, da Banda Serenata, transferiu-se de escola para que a banda pudesse se inscrever no evento. Essa banda era formada por estudantes de duas escolas. Uma das escolas, onde Yara estudava, informou que não sabia desse evento e, segundo a Banda, não apoiou a participação no Festival. Como um dos critérios do edital era de que no mínimo de 50% dos integrantes da banda deveriam ser da mesma escola, eles não podiam representar a outra escola, a Jurema III. Isso levou Yara solicitar a transferência de escola, de modo que com sua mudança 50% dos integrantes do grupo estariam na Escola Estadual Jurema III, onde tinham o apoio para a inscrição no evento. Na entrevista com o prof. Fernando ele conta sobre esse processo:

Tive que transferir alguns alunos de lá pra cá, aí a maioria dos alunos ficou sendo dessa escola, e a gente se enquadrou dentro do perfil que exigia o edital deles. [...] Porque a nossa escola teria mais de 50%, mais de 50% e eu e poderia tá correndo atrás, né, participando das reuniões... Indo atrás dos meninos. (Prof. Fernando, vice-diretor da Escola Estadual Jurema III)

A segunda situação refere-se a Michel, um aluno do Ensino Médio da Escola Estadual Bruno Aguiar, que começou a estudar música com o intuito de participar do evento. Ele conta:

Michel: O prof. Nelson veio com essa ideia de Festival e aí eu comecei a me dedicar. Arranjei um jeito de comprar um violão pra mim, comecei a fazer aula. Fiz dois meses de aula de violão e aí comecei a tentar a tirar cifras e compor uma música. A música não ficou tão boa assim, mas tentei.

Vania: isso especificamente para participar do Festival?

Michel: é, específico para o Festival. Só que daí não deu porque eu ia tocar no violão e eu só tinha 2 meses de experiência tocando.

Vania: e você continua estudando?

Michel: continuo. Agora to tirando e tocando mais músicas. Pegando na internet... pra fazer mais músicas e não ficar parado, pra participar do próximo Festival.

A fala de Michel mostra que o festival não mobilizou somente seus participantes, mas também – e talvez em maior profundidade – os candidatos a ele. Michel, um jovem estudante do Ensino Médio, noturno, conta: devido o Festival iniciou e continuou estudando música. Ele não foi classificado para representar sua Escola no Festival. Porém, o evento fez diferença em sua vida musical. Muitos dos jovens que concorreram no evento certamente continuariam tocando e cantando, mesmo que o evento não tivesse sido promovido. Porém, para esse jovem, o evento configurou-se num divisor de águas, dando a ele a disposição de “arranjar um jeito” de comprar um violão e estudar música.

Esse depoimento mostra como o Festival pode contribuir para iniciativas musicais, despertando os jovens para a prática musical. O evento alavancou o desejo de Michel de ser músico e otimizou aquele momento para essa experiência: “eu sempre tive gosto. Sempre. Aí experimentei. Diziam que eu tinha voz bonita e aí fui tentando... aí acabei me incentivando e aprendendo mais e mais”. Isso o levou a tentar “participar do Festival”. Ele conta: “cheguei a gravar. Foi uma experiência legal. Nunca tinha gravado assim, né, pra gravar em mp3. Mas não deu porque não tinha dupla pra cantar comigo. Aí não ficou muito bom não” (Michel, Escola Estadual Hugo Aguiar).

A terceira situação que trago refere-se à mobilização dos professores e alunos com relação a aquisição dos instrumentos musicais para a apresentação do grupo no Festival. Nessa tarefa houve o envolvimento dos alunos, das famílias, dos professores e a criatividade na hora de improvisar um instrumento, como conta Vivian:

Vivian: (...) Nossa backing tocou com um chocalho de todinho¹³⁶...

Profa Denise: Ela ficou conhecida...

Vivian: Ficou conhecida... Nosso instrumento, o carrilhão que a Denise comprou chegou no dia do Festival, na passagem de som. O Cajon a gente teve que comprar pro Festival, pra fazer a percussão... Ele [aponta para o Oziel] tirou do bolso dele.

Oziel: Meu irmão patrocinou...

Profa Denise: (...) Aqui na escola, verba direcionada pra esse tipo de coisa não é de um dia pro outro que a gente consegue. E eu me senti tão envolvida também que eu fiz questão de tá ajudando. Na questão do carrilhão, não foi com verba da escola, ne... eu corri atrás, fui ver direitinho... Mas valeu a pena. Isso pra mim foi muito bom.

O apoio dos professores mostrou o envolvimento dos mesmos para com o Festival. Na Escola Estadual Hugo de Aguiar a diretora Silvana conta que pediu emprestado os pratos da bateria do marido de uma professora da escola: “eles não tinham, faltava o prato... por falta de dinheiro. Aí ele emprestou”.

Discutindo as situações apresentadas

Nesse recorte da pesquisa, que trago essas situações que foram geradas a partir do Festival de Música Estudantil, os dados indicam que a partir do evento houve um canal de comunicação entre a escola e seus alunos. Nessa comunicação a movimentação da equipe escolar esteve entrelaçada com a movimentação dos alunos – ambas mobilizadas pelo evento. Em outras palavras, na medida em que um aluno fazia um movimento para participar do evento era necessário ter o apoio e a ação da escola, por meio de seus professores. Isso fica claro na situação de transferência da aluna Yara de uma escola para outra. Não seria possível a participação da Banda Serenata se não houvesse o empenho do professor que a apoiou e trabalhou no processo. O mesmo ocorre no sentido contrário. O envolvimento do prof. Nelson na divulgação do Festival levou Michel a iniciar seus estudos musicais para participar do evento. Embora o aluno não tenha

¹³⁶ Refere-se à embalagem do achocolatado Toddy, com enchimento de grãos como arroz e feijão.

sido selecionado para o Festival, ele começou e continuou seus estudos musicais, mobilizado pelo evento. Na terceira situação relatada, a mobilização para a aquisição de instrumentos musicais, envolveu não somente os alunos e a profa Denise, mas também o entorno familiar, que contribuiu financeiramente para a compra de instrumento.

Essas situações, dentre tantas outras que a pesquisa tem revelado, sinalizam que um Festival de Música pode se caracterizar como um elemento que desencadeia uma trama mobilizadora de ações para a música dentro da escola. Essa trama é um complexo entre alunos e professores, onde um move o outro. Além disso, as ações extrapolam o ambiente escolar e abrange também as famílias – como foi o caso da aquisição de instrumentos de Vivian e Banda, onde o irmão de um dos integrantes “patrocinou” a compra do Cajon.

Esse movimento indica a importância de políticas públicas educacionais que tenham como protagonistas o estudante e a equipe pedagógica escolar. O fato do Festival de Música Estudantil de Guarulhos não restringir a participação de um ou outro estilo musical indica um entendimento ampla das estéticas musicais, respeitando-as nas suas diversas manifestações. Isso faz com que todas as formas e maneiras de expressão sonora presentes na escola possam ser contempladas pelo evento. Assim, o Festival, move a Escola a olhar e valorizar a produção musical de seus alunos. Isso impacta também a prática musical dos estudantes, que começam a receber apoio e condições de promover e modificar sua performance. Dessa forma, o evento provoca a instituição de ensino e os músicos estudantes, mobilizando-os, criando assim, um espaço dialógico onde uma instancia movimenta a outra. Ou seja, o Festival de Música Estudantil de Guarulhos pode abarcar, promover e mobilizar práticas musico-sociais escolares, movimentando professores e jovens estudantes.

Referências bibliográficas

Alves Mazzotti, A. J. (2006, set./dez). Usos e abusos do estudo de caso. *Cadernos de Pesquisa*, 36(129), 637-651

- Follari, R. A. (2008). Problemas em torno da pesquisa qualitativa. In Bianchetti, L. & Meksenas, P., *A trama do conhecimento*, (73-94). Campinas: Papirus.
- Karlsen, S. (2007). *The music festival as an arena for learning: Festspel i Pite Älvdal and matters of identity*. Doctoral Thesis, Luleå University of Technology. Disponível em <http://epubl.ltu.se/1402-1544/2007/60/LTU-DT-0760-SE.pdf>.
- _____ (2008). *Barents festivals and the development of local identity*. University press, Luleå University of Technology. Disponível em <http://epubl.ltu.se/1103-6907/2008/01/LTU-MOP-0801-SE.pdf>
- _____ (2009). Learning through music festivals. *International Journal of Community Music*, 2(2/3), 129–141.
- Karlsen, S. & Brändström, S. (2008). Exploring the music festival as a music educational project. *International Journal of Music Education*, 26(4), 363–373.
- Kraemer, R-D. (2000, abr./nov.). *Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical*. (J. Souza, Trad.). *Em Pauta*, 11(16/17), 50-75.
- Ventura, M. M. (2007, set./out.). O estudo de caso como modalidade de pesquisa. *Revista SOCERJ*, 20(5), 383-386.
- Souza, J. (2001). Educação musical: um campo dividido, multiplicado, modificado. In *Anais do XIII Encontro Anual da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Música*, 1, 16-18. Belo Horizonte, ANPPOM.

O grupo de pesquisa em música ubíqua e as perspectivas de trabalho em composição e novas tecnologias da informação e comunicação no campo da educação musical

Maria Helena de Lima
Colégio de Aplicação / Universidade Federal do Rio Grande do Sul
helena.lima@ufrgs.br

Damián Keller
Universidade Federal do Acre
dkeller@ccrma.stanford.edu

Marcelo Pimenta
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
mpimenta@inf.ufrgs.br

Victor Lazzarini
National University of Ireland, Maynooth
victor.lazzarini@nuim.ie

Resumo

Música Ubíqua está trazendo para o foco da pesquisa a atividade de criação musical como uma das potencialidades proporcionadas pelo uso de tecnologias da informação e comunicação (TICs). Celulares, mp3 players, o compartilhamento facilitado de músicas via Internet, a abundância de *gadgets* de som e imagem proporcionam ao público geral ferramentas de criação e de manipulação de arquivos de som através de softwares livres que podem ampliar a nossa relação com o mundo sonoro, nos transformando de simples ouvintes a produtores de música. O grupo de pesquisa em música ubíqua ocupa-se com questões relacionadas ao fenômeno ubíquo, enfatizando o aspecto criativo da atividade musical. Dessa forma, procura refletir sobre a Música Ubíqua em seus aspectos, sociais, musicais, educacionais, contextuais.

Palavras-chave: Educação Musical, Música Ubíqua, Tecnologias da Informação e Comunicação.

Abstract

Ubiquitous Music is bringing the focus of the research activity of musical creation as one of the potential offered by the use of information and communication technologies (ICTs). Cell phones, mp3 players, facilitated the sharing of music via the Internet, the abundance of gadgets and sound provide the public with general tools for creating and manipulating sound files using free software that can expand our relationship with the world of sound, in transforming simple listeners to music producers. The research group on ubiquitous music is concerned with issues related to ubiquitous phenomenon, emphasizing the creative aspect of musical activity. Thus, attempts to reflect on Ubiquitous Music in its aspects, social, musical and educational contextual.

Keywords: Music Education, Ubiquitous Music, Information and Communication Technology.

Resumen

Música Ubicua es lo que el foco de la actividad de investigación de la creación musical como una de las posibilidades que ofrece el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Móviles, reproductores de mp3, facilitaron el intercambio de música a través de Internet, la abundancia de aparatos y sonido proporcionar al público las herramientas generales para crear y manipular archivos de sonido que utilizan software libre que pueden ampliar nuestra relación con el mundo del sonido, en la transformación de los oyentes simples para los productores de música. El grupo de investigación de la música en todas partes se ocupa de cuestiones relacionadas con fenómeno omnipresente, haciendo hincapié en el aspecto creativo de la actividad musical. Por lo tanto, los intentos de reflexionar sobre Música ubicua en sus aspectos sociales, musicales y educativas contextual.

Palabras clave: Educación Musical, Música Ubicua, Tecnologías de la Información y la Comunicación.

O Grupo de Pesquisa em Música Ubíqua foi criado em 2007 e constitui o produto de uma dinâmica cooperativa e interdisciplinar de intercâmbio que abrange três centros de pesquisa:

- Núcleo Amazônico de Pesquisa Musical - NAP, da UFAC;
- Laboratório de Computação Musical - LCM, do Instituto de Informática da UFRGS;
- Grupo de Computação Musical da USP, São Paulo.

Além destes centros, o grupo envolve a participação de vários colaboradores permanentes vinculados a instituições brasileiras e estrangeiras, incluindo o NUMUT da Universidade Federal de Uberlândia, o Colégio de Aplicação da UFRGS, as Faculdades Integradas do Espírito Santo, o NICS da Universidade de Campinas e a Universidad de la República (Uruguai), a ONG Projeto Música e Cidadania.

O grupo caracteriza-se pela a pesquisa multidisciplinar, sendo formado atualmente por pesquisadores das áreas de Composição, Computação, Educação.

Computação Ubíqua (UbiComp) e Música Ubíqua:

Metodologicamente, a pesquisa em Música Ubíqua está relacionada à fusão computação-ambiente proposta por Mark Weiser (1991), que motivou o desenvolvimento da **Computação Ubíqua** (UbiComp), ou **computação pervasiva**, termo usado para descrever a disponibilidade permanente da informática no cotidiano das pessoas de forma a tornar esta interação pessoa-máquina invisível. Neste contexto, invisibilidade é utilizada no sentido da tecnologia fazer parte do dia a dia e dos tipos e formas de relações que as pessoas estão estabelecendo com os meios tecnológicos.

Já a Música Ubíqua (Musubi ou Ubimus), vem sendo definida como o resultado da conjunção de sistemas que permitem atividades musicais, utilizando múltiplas interfaces para a manipulação de dados musicais, viabilizando o acesso simultâneo de múltiplos usuários, num contexto ubíquo, envolvendo tecnologias de sistemas distribuídos, computação móvel, sistemas cooperativos e tecnologia assistiva (KELLER et al., 2009).

Durante o primeiro encontro do Grupo de Pesquisa em Música Ubíqua, promovido pelo grupo em agosto de 2010 em Florianópolis e dada a característica multidisciplinar e diversidade de visões existentes no grupo, considera-se que o conceito de Música Ubíqua ainda está em fase de elaboração, no entanto, dentro do grupo existem convergências em torno do estudo de atividades musicais em contexto ubíquo, abrangendo os eixos de Composição, Performance, Interação humano-computador, Educação.

Alguns aspectos foram levantados sobre a definição do conceito de música ubíqua:

- Discussão do conceito de ubiqüidade, desassociando-o do uso coloquial de “onipresença” e relacionando-o mais com a questão da “necessidade” em relação à infra-estrutura computacional - “presente quando/sempré que necessário”;
- O conceito de música ubíqua não precisaria carregar o peso das concepções anteriores do que é música, composição e execução musical. Ao evitar a separação entre compositor, intérprete e público, a música ubíqua pode ampliar as possibilidades no trabalho com leigos;
- A concepção de música ubíqua enquanto fenômeno relacionado à computação ubíqua “*everywhere, everywhen, by everyone*”;
- A pesquisa em música ubíqua deve incluir aspectos do bem-estar humano e não somente aplicações artísticas ou tecnológicas;
- Muito além do aspecto performático, ou performance musical, os conceitos de interação, iteração e cooperação devem estar presentes no estudo das atividades musicais ubíquas;
- A utilização da rede nas atividades musicais visa não apenas o uso da estrutura física, mas a aplicação do conceito de rede.

O grupo também levanta a questão de que embora vários trabalhos já estejam sendo realizados há algum tempo em *mobile music* (música feita com dispositivos portáteis - GAYE et al., 2006), até 2008 não existia nenhuma proposta conceitual e metodológica em música ubíqua. E, embora o termo já tenha sido utilizado anteriormente na literatura (HOLMQUIST e TANAKA, 2005), o conceito não fora formalmente definido em termos multidisciplinares, e, portanto, aspectos humanos, sociais e educacionais ainda não estavam sendo considerados.

Tendo ciência da importância destes aspectos e da necessidade de concepções metodológicas que abarquem estas questões, o grupo de Pesquisa em Música Ubíqua, decidiu por enfocar a conceituação abrangente da Música Ubíqua como um dos objetivos de pesquisa.

Objetivos da pesquisa em música ubíqua

O grupo de pesquisa realiza desde 2010 encontros no formato de workshops pelo Brasil, como o I Workshop em Música Ubíqua em Florianópolis, no Colégio de Aplicação da UFSC. Posteriormente em 2011, com o II Workshop em Música Ubíqua em Vitória, durante o 13º SBCM – feito em paralelo ao Simpósio Brasileiro de Computação Musical. Em 2012 o III Workshop em Música Ubíqua ocorrido na USP em São Paulo, e o IV Workshop em Música Ubíqua a se realizar em dezembro de 2013 na UFRGS em Porto Alegre. Durante esses eventos além das comunicações, relatos das pesquisas que estão sendo realizadas abordando o tema, são oferecidos também oficinas educacionais na área de composição Musical e Tecnologias da Informação e Comunicação.

O grupo vem definindo ao longo de seus encontros presenciais e discussões pela WEB, alguns objetivos de focos de pesquisa em convergência com as necessidades específicas das metodologias de trabalho:

- Ampliar a base de usuários, eliminando a necessidade de conhecimentos técnicos em música, de habilidades refinadas na manipulação de ferramentas pouco intuitivas e de orçamentos proibitivos para a estruturação de ambientes de produção musical;
- Dar suporte para a criação musical - onde se faz e como se pensa a música - através do reaproveitamento de uma variedade de dispositivos cotidianos não desenvolvidos originalmente para fins musicais, mas amplamente acessíveis (celulares, controles de videogames);
- Ampliar a investigação sobre *ecomposição* - *ecomposition* e composição cooperativa a contextos ubíquos;
- Realizar aplicações e investigar implicações sociais da música ubíqua nos campos educacionais e nas atividades cotidianas;

- Elaborar procedimentos metodológicos para viabilizar a pesquisa em música ubíqua.

Uma das propostas do grupo consiste na discussão sobre a construção de um conceito de Música ubíqua que contemple tanto as questões musicais quanto as implicações extra musicais decorrentes de suas práticas, definidas a princípio em termos tecnológicos e humanos (abrangendo aspectos artísticos, sociais e educacionais).

Algumas questões abordadas incluem aspectos tecnológicos, sociais e artísticos, como:

- Como coordenar (no espaço-tempo) uma grande diversidade de usuários, dispositivos e processos que não são pré-estabelecidos ou permanentes?
- O que acontece ao juntar muita gente colaborando de diferentes formas em um projeto de criação?
- Como fazer para compartilhar “idéias” e não somente sons?
- Qual é a diferença entre um usuário leigo e um músico fazendo música? É possível dar suporte para os dois sem limitar a criatividade?
- Que tipos de implicações sociais, educacionais, artísticas podem ser reconhecidas e estar associadas às ações e pesquisas em música ubíqua?

Dentro das ações do grupo de Pesquisa, destacamos as experiências e aplicações educacionais.

A Música Ubíqua e suas aplicações educacionais: Das paisagens sonoras à ecocomposição, experiências e perspectivas emergentes de trabalho de composição

Uma das metas do grupo constitui a aplicação no campo educacional do conceito de Música Ubíqua relacionada à criação sonora, composição e Ecocomposição.

Uma série de intervenções, experiências e aplicações educacionais, em formato de oficinas, e desde 2012 na forma de disciplina curricular “Música Ubíqua” oferecida para o Ensino Médio do Colégio de Aplicação da UFRGS, tem sido realizadas, envolvendo alunos no ensino fundamental

e médio, além de professores (de várias áreas, não apenas da música) (LIMA; BEYER; FLORES; 2009 e 2010; LIMA, 2013).

Nestas experiências são abordados três tipos de atividades:

- Composições coletivas a distancia utilização de novas tecnologias e internet no trabalho composicional;
- Composição de Paisagens Sonoras;
- Ecomposição.

As experiências educacionais centram-se nos aspectos da criação sonora, da composição e das possibilidades do uso de tecnologias cotidianas para estes fins.

Embora as oficinas abordem o uso de tecnologia na criação musical, ressalta-se que o que está sendo avaliado neste caso é a experiência criativa como um todo e não a ferramenta em si. As intervenções educacionais são divididas em sua dinâmica em dois momentos:

1º. Lo-tech (sem utilização de recursos tecnológicos): realização das atividades de: "limpeza de ouvidos" e "Paisagem Sonora" propostas pelo compositor e pesquisador Murray Schafer (1991). **Paisagens sonoras:** Nas décadas de sessenta e setenta e a partir da década de oitenta no Brasil, a proposta de composição desenvolvida pelo compositor Murray Schafer destacou-se pela integração do som ambiental na educação musical. Schafer propôs através do *soundscape*, "*paisagem sonora*" um trabalho educacional focado na percepção e na criação musical. Trazendo elementos para reflexão relacionados aos ambientes sonoros, a poluição sonora, e no som como objeto passível de estabelecimento de relações criativas, criadoras, Schafer propôs perceber as paisagens sonoras cotidianas e criar nossas *próprias paisagens*;

2º. High-tech (utilização de recursos tecnológico): proposta de Ecomposição" e "Música Ubíqua" do compositor e pesquisador Damián Keller (2000, KELLER e CAPASSO, 2006). **Ecomposição:** A ecomposição, proposta desenvolvida pelo compositor Damián Keller, dá um passo adiante na concepção de paisagem sonora e interação com o ambiente, abordando aspectos como a modificação/tratamento e recriação da paleta de sons disponíveis

no cotidiano. Associando estas possibilidades à atividades em Música Ubíqua as potenciais interações proporcionadas pelo uso de tecnologias da informação e comunicação (TICs) são definidas duas áreas de trabalho: interações sociais entre agentes e objetos.

Além da percepção e da reflexão sobre nossos ambientes sonoros cotidianos, as oficinas têm como objetivo ao propor que os participantes realizem suas próprias intervenções e experiências criativas partindo da idéias de que somos não apenas receptores de som, mas também co-autores de nossos próprios ambientes sonoros (*Paisagem Sonora*), e que esses mesmos podem se apropriar das novas ferramentas tecnológicas disponíveis, explorar as possibilidades de intervenção sonora que estas nos possibilitam (manusear e explorar possibilidades de tecnologias e mídias cotidianas: *gadgets*, computador, celulares, mp3players, softwares livres de som e imagem, formatos de arquivo de som: MP3, MP4, WAV), e que com essas mesmas ferramentas realizem suas próprias composições musicais inspiradas em seu cotidiano (*Ecocomposição*), que sejam mediadores de possíveis intervenções entre as Tecnologias da Informação e Comunicação e as atividades criativas compartilhadas.

Durante a dinâmica das intervenções educacionais são também discutidos os conceitos relacionados a tecnologias, mídias cotidianas, som, música, ubiquidade computacional e musical

Palavras finais

A partir da concepção de Música Ubíqua, objetivamos compreender como potencialmente o público está apropriando-se das novas ferramentas tecnológicas para criar/compor/modificar suas próprias trilhas sonoras, dentro do seu nicho ecológico sonoro. Desde esta perspectiva estamos desenvolvendo técnicas que permitem fundamentar os trabalhos em educação musical que enfatizando a importância do processo criativo e composicional na educação musical e o aproveitamento da infra-estrutura tecnológica existente.

O trabalho de pesquisa em Música Ubíqua constitui um campo novo e fértil e congrega várias áreas de atuação. Acreditamos que este campo tem muito a proporcionar para a Educação Musical. Este é apenas o começo.

Referências bibliográficas

- Holmquist, L. E. & Tanaka, A. (2005). Ubiquitous Music: how are sharing, copyright, and really cool technology changing the roles of the artist and the audience? Los Angeles: SIGGRAPH.
- Keller, D. et al. (2009). Música Ubíqua: Conceito e Motivação. In 19º Congresso da ANPPOM. *Anais*, 539-542.
- Keller, D. (2000). Compositional Processes from an Ecological Perspective. *Leonardo Music Journal*, 10, 55-60.
- Keller, D. & Truax, B. (1998). Ecologically Based Granular Synthesis. In *Proc. ICMC '98, ICMA, Ann Arbor, II*.
- Keller, D. & Capasso. (2006). A New Concepts and Techniques in Eco-composition, Organised Sound. *Cambridge University Press*, 11(1), 55-62.
- Krogh, J. (1998, jan./feb.). Computers in Music Education. *Music & Computers*, 18-34.
- Lima, M. H. de. (2013). *Dísporas Mentais e Mentes Diaspóricas: Emergência, Novas Tecnologias, Música, Educação*. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Lima, M. H., Beyer, E. & Flores, L. V. (2009). Música e Novas Tecnologias no contexto escolar: reflexões, perspectivas e aspectos a serem considerados no trabalho educacional musical com NT. In *Anais do XIX Congresso da ANPPOM*, 88-90.

Lima, M. H., Beyer, E. & Flores, L. (n.d.). *A Disciplina “Música e Mídia” no Ensino Médio como experiência investigativa da inclusão curricular de Novas Tecnologias em aulas de Música*. RENOTE/ CINTED. Disponível em http://www.cinted.ufrgs.br/renote/out2009CAEF/art_apre/A_Maria.pdf

Lima, M. H. & Beyer, E. (2010). An experience in musical education and new Technologies in school context with Brazilian young people: Reflections and perspectives. In *Music education policy and implementation: culture and technology*, 74-79. Proceedings of the 15th International Seminar of the Policy Commission on Culture, Education and Media. Kaifeng/China: ISME.

Schafer, M. (1991). *O ouvido pensante*. São Paulo: Editora UNESP.

Weiser, M. (1991, september). The Computer for the Twenty-First Century. *Scientific American*, 94-10.

O grupo FAPEM: formação, ação e pesquisa em educação musical

Cláudia Ribeiro Bellochio
Universidade Federal de Santa Maria
claubell@terra.com.br

Luciane Wilke Freitas Garbosa
Universidade Federal de Santa Maria
l.wilke@hotmail.com

Resumo

O artigo apresenta o grupo de estudos FAPEM: Formação, ação e pesquisa em educação musical (CNPq), o qual é vinculado ao Laboratório de Educação Musical (LEM/CE), à linha Educação e Artes do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul/Brasil. O objetivo deste artigo é apresentar o FAPEM enquanto *grupo/lócus/espaco/território* de pesquisa que se articula às áreas de Educação e Artes, bem como as pesquisas produzidas nos últimos três anos e suas contribuições para o contexto brasileiro. A apresentação das investigações realizadas entre 2010 e 2013 demarca pesquisas produzidas pelo FAPEM a partir de três linhas, cuja trajetória assinala 10 anos de trabalho.

Palavras-chave: Educação Musical, pesquisa, FAPEM.

Abstract

This article presents the FAPEM group: Formation, Action and Research in Musical Education (CNPq directory), which is linked to the Musical Education Laboratory (LEM/CE), and to the Education and Arts research line of the Post-Graduate Program in Education of Federal University of Santa Maria/Brazil, emphasizing the development of research in musical education. The objective of this paper is to present FAPEM as a *group/locus/space/territory* of research which is coordinated with the Education and Arts field, as well as to present the research produced in the last three years and its contributions to the Brazilian context. The presentation of

the investigations conducted between 2010 and 2013 encompasses research produced by FAPEM through three research lines, whose development mark ten years of work.

Keywords: Musical Education, research, FAPEM.

O grupo “FAPEM: formação, ação e pesquisa em educação musical”, cadastrado na plataforma do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), agência do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), iniciou suas pesquisas no ano de 2002, vinculado à linha Educação e Artes, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e ao Laboratório de Educação Musical (LEM), do Centro de Educação (CE), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no Rio Grande do Sul - Brasil.

Compreende-se a educação musical como subárea da Música, em interface com a educação, que trata das “[...] relações entre as pessoa(s) e as música(s) sob os aspectos de apropriação e de transmissão” (KRAEMER, 2000, p.51). Nesta perspectiva, as pesquisas em torno da educação musical no Brasil têm crescido nos últimos vinte anos, o que é visível em Congressos da área (ABEM e ANPPOM) e no crescimento do número de publicações. Contribuindo para o desenvolvimento da área, o FAPEM constitui-se como *grupo/lócus/espaco/território* de pesquisa que congrega doutores, mestres, mestrandos, doutorandos e graduandos, e toma como central a investigação sob uma diversidade de orientações teóricas e metodológicas, em perspectivas contemporâneas e históricas. Assim, o grupo impulsiona a produção científica no contexto brasileiro, reconhecendo na diferença a possibilidade de pesquisa. O FAPEM se como assume espaço/lugar/território de grupo reconhecendo que “não basta estar junto, é preciso aprender a ver no outro, no diferente, não aquilo que não desejo em mim, mas o que pode me produzir um outro. Um outro que também tem no grupo um dispositivo para se tornar melhor”(OLIVEIRA, 2009, p. 108).

Conceitualmente, as proposições teóricas de sustentação às temáticas de pesquisa se expressam no nome do grupo e possuem como delineamentos as seguintes compreensões: *Formação* envolve o estudo, em perspectivas contemporâneas e históricas, sobre os processos de formação profissional, inicial e continuada, de especialistas e não-especialistas em música que

atuam e estão em processo de formação para atuação profissional em educação musical, escolar e não-escolar. *Ação* está vinculada às práticas educativas desenvolvidas por especialistas e não-especialistas que atuam com educação musical, envolvendo formas de apropriação e transmissão do conhecimento pedagógico-musical, bem como a produção e análise de material didático para o ensino de música, considerando-se os múltiplos espaços em que a mesma poderá existir. A ação também é tratada/abordada pelo/no grupo sob a perspectiva histórica. Como *Pesquisa*, no grupo, compreendem-se todas as formas de investigação sobre e para a educação musical.

No que tange à sua organização, o FAPEM está construído a partir de três linhas de pesquisa, as quais serão apresentadas. Ao longo de quase onze anos de pesquisas, o grupo produziu, aproximadamente, 45 trabalhos, incluindo dissertações de mestrado, teses, monografias de especialização e trabalhos de conclusão de curso, além de inúmeras pesquisas de iniciação científica apresentadas e discutidas em congressos de Educação Musical e Educação. Neste artigo serão apresentadas as produções mais recentes, envolvendo os anos de 2010 a 2013, concluídas e em andamento, e os projetos de pesquisa “guarda-chuva” (projetos agregadores) aos quais os demais trabalhos estão vinculados.

Linhas temáticas do FAPEM e pesquisas produzidas no grupo (2010 - 2013)

A linha 1, *Formação e profissionalização de professores especialistas e não-especialistas em Educação Musical* tem como objetivo estudar sobre a formação e profissionalização musical e pedagógico-musical de professores em cursos de Pedagogia e Licenciatura em Música; estudar sobre a formação profissional e a profissionalização de sujeitos que atuam com educação musical na escola básica, em escolas de música e em outros espaços educativos; estudar sobre a formação musical de professores numa perspectiva histórica.

O trabalho “Formação musical do professor unidocente: a música no curso de Pedagogia da UFSM - 1984 a 2008”, de Frankiele Oesterreich (2010), investigou a inserção da Música como componente curricular no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria, em 1984,

buscando compreender como se deu sua construção ao longo dos anos e os fatores que influenciaram sua implantação.

A pesquisa “*Lehrerseminar: formação musical do professor comunitário*” (GARBOSA, 2012) investigou a formação musical ofertada a professores ligados a contextos teuto-brasileiros, na década de 1930, em São Leopoldo - RS. A partir dos dados verificou-se que a música se constituía como conhecimento integrante da formação do futuro professor comunitário, contemplando formação musical específica e formação pedagógico-musical. Além das disciplinas de canto, violino, harmônio e teoria musical, a instituição mantinha um coral e uma orquestra, os quais eram integrados por alunos selecionados. A formação musical ofertada ao futuro professor visava a atuação em três espaços da sociedade, escolas comunitárias, igreja e grupos de canto.

Lima (2013) na pesquisa “*Ingeburg Hasenack: memórias de uma educadora musical*” buscou conhecer as práticas de ensino de música desenvolvidas pela professora, refletir sobre os docentes que fizeram parte de sua trajetória de formação, e analisar as implicações do trabalho da professora nos contextos em que atuou. Para isso, amparou-se nos estudos (auto)biográficos e na história oral de vida. A partir dos dados produzidos foi possível construir, junto à entrevistada, traços de uma trajetória intensa, amorosa e apaixonada, marcada por “práticas afetivas”, contribuindo para uma maior compreensão da carreira docente e da história da área.

A pesquisa “*Tecendo memórias, contando histórias: lembranças de iniciação musical de professores de música*” (GARBOSA, 2013), em andamento, tem como objetivo refletir sobre as memórias de iniciação musical de professores da área, no intuito de compreender como e o quê rememoram sobre sua alfabetização musical. Metodologicamente, a pesquisa se ampara nos estudos (auto)biográficos, utilizando entrevistas narrativas. A pesquisa contribui para discussões sobre os atuais processos formativos da área, bem como para reflexões oriundas das próprias narrativas e, conseqüentemente, para autoformação docente.

A pesquisa “*Formação continuada em música: reconstruindo conhecimentos musicais e pedagógico-musicais com professoras unidocentes*” (ARAÚJO, 2012) teve como objetivo investigar como se constituem e se reconstroem os conhecimentos musicais e pedagógico-

musicais de professores unidocentes, a partir de um espaço de formação continuada organizado na escola. A investigação se utilizou de grupo focal, entrevistas narrativas e das impressões da pesquisadora sobre o desenvolvimento da formação continuada das professoras. O grupo se constituiu em um espaço de trocas e aprendizagens compartilhadas, a partir do qual as professoras avançaram na compreensão da música como área de conhecimento e passaram a desenvolver práticas musicais com maior intencionalidade e segurança.

“Educação Musical e formação acadêmico-profissional na Pedagogia: sentidos, tensões e vicissitudes” (BELLOCHIO, 2011) é uma pesquisa em desenvolvimento que objetiva compreender, por meio de análise de produção bibliográfica e de entrevistas, como a relação educação musical e formação de professores não especialistas em música tem estado presente nos discursos de professores-pesquisadores vinculados ABEM. Questiona-se: O que tem sido produzido por professores-pesquisadores sobre a relação educação musical e Pedagogia? Os discursos têm se transformado, como e em quê? Os conhecimentos produzidos pelos professores-pesquisadores da educação musical consideram as produções acerca da Pedagogia e da formação de professores? Assim está se buscando mapear, problematizar e compreender as relações entre educação musical e Pedagogia, formação acadêmico-profissional de professores não especialistas em música.

Na pesquisa “Construindo conhecimentos musicais e pedagógico-musicais em grupo: experiências formativas na educação especial” Correa (2013) investigou de que forma um grupo de alunas da Educação Especial, mediado por experiências musicais e pedagógico-musicais, potencializa relações de aprendizado entre música e EE. O grupo tornou-se um espaço/lugar em que a pesquisa-formação produziu nas participantes a vontade de inovar, ir ao desconhecido, construir experiências. As aprendizagens potencializaram o conceito de uma experiência formativa em diversas direções: a diversidade-singularidade, os aspectos afetivos, o teórico-prático, as relações, a pertença, a responsabilidade, a vida no grupo.

Na mesma linha de investigação foram desenvolvidas as monografias “Uma história a duas vozes: memórias de iniciação musical da professora Mônica Pinz Alves” (ANEZI, 2012); “O ensino de flauta transversa no RS: formação e práticas de professores de flauta transversa de

nível superior” (STRÖHER, 2011); e a pesquisa “Educação Musical e unicodência: sentidos e tensões na escola” (DALLABRIDA, 2012).

Na linha 2, *Práticas acadêmicas, escolares e não escolares, em educação musical*, são produzidos estudos que tematizam as práticas de formação acadêmica e suas relações com o trabalho desenvolvido pelo professor, quando no exercício profissional.

A pesquisa “Representações Sociais acerca do estágio supervisionado em música: um estudo na formação inicial de licenciandos em música da UFSM/RS” (BELLOCHIO, 2011) investigou as representações sociais sobre o estágio supervisionado em música na escola de educação básica, a partir da visão de licenciandos em formação inicial do curso de Música da UFSM, em diferentes etapas da graduação. O conhecimento das representações possibilitou o conhecimento e a análise das ideias, valores e práticas dos licenciandos em relação ao estágio e proporcionou a compreensão de processos de gênese e transformações de suas representações sobre este componente curricular. As representações dos estagiários vão sendo modificadas ao longo da formação acadêmico-profissional e o aspecto central das representações expressa a positividade de ser bom professor.

“A música na docência de educadoras especiais: um estudo em Santa Maria/RS” (MORALES, 2010) objetivou verificar como educadoras especiais utilizam música com seus alunos com necessidades educacionais especiais, em salas de recursos. Participaram da pesquisa seis professoras/educadoras especiais de uma escola estadual pública de educação básica. A pesquisa apontou que as educadoras especiais fazem música em suas práticas de docência escolar, muitas sem a pretensão de estar ensinando música. Outras com medo de estar fazendo “errado”. Algumas propiciando aos alunos o contato com a música. Em suas docências a música acontece, mesmo que por pouco tempo. Cada uma, a sua maneira, e com as possibilidades que encontram nas escolas em que atuam.

A pesquisa de Werle (2010), “A música no estágio supervisionado: uma pesquisa com estagiárias da Pedagogia” teve como objetivo refletir sobre a educação musical no contexto do

estágio curricular da Pedagogia (UFSM), compreendendo como as alunas concebem, organizam e potencializam a educação musical no processo de construção da unicdocência.

Na pesquisa “Música no ensino fundamental: a Lei 11.769/2008 e a situação de escolas municipais em Santa Maria/RS” (2011), Ahmad pesquisou a presença/ausência da educação musical, em escolas públicas municipais de anos iniciais da Educação Básica, na região central, de Santa Maria/RS e como a Lei Federal 11.769//2008 está sendo concebida. A pesquisa foi um survey com coordenadores pedagógicos de escolas municipais. Concluiu que apesar da Música estar presente nestes espaços está ausente das práticas educativas sequenciais, o que vem ocorrendo há muito tempo e em várias realidades. Aponta a urgência de recursos materiais, físicos e profissionais pela Rede Municipal de Ensino para que se possa de fato e de direito se ter o ensino de Música nas escolas básicas em Santa Maria/RS, a partir da lei 11.768/2008.

Spanavello (2011) na pesquisa “Educação musical e educação infantil: um estudo com pedagogas” objetivou compreender como pedagogas de uma escola no município de Santa Maria (RS) concebem a educação musical na educação infantil e como interagem com as atividades desenvolvidas por acadêmicos do Curso de Licenciatura em Música que realizam estágios em suas turmas. Os resultados apontam que as professoras dessa instituição compreendem a música para além do lazer, entretenimento ou aprendizagem de outros conhecimentos.

“Construindo a docência com a flauta-doce: o pensamento de professores de música (SOUZA, 2012) investigou o pensamento de quatro professores licenciados em música que atuam com o ensino de flauta doce no Rio Grande do Sul, no processo de construção de sua docência em música. Resultados indicam a importância das vivências e experiências fundadoras com a flauta doce, como formadoras de recordações-referências dos professores de música e de sua participação no processo do pensar e do fazer pedagógico-musical com esse instrumento. Os professores ao pensarem o ensino de flauta doce, acessam constantemente suas recordações-referências, reconstruindo-as a cada vivência docente. O processo de pensar sobre, para e com o ensino leva à reflexão sobre a própria prática docente com o instrumento musical, produzindo a construção do aprendizado do ser professor de música.

Rozzini (2012) é autor da pesquisa “Educação musical em projeto social: percussões e repercussões da CUICA”, que investigou as repercussões da Associação CUICA na vida de quatro jovens percussionistas participantes de um grupo de percussão. A pesquisa revelou como as experiências musicais na CUICA percutem e repercutem na vida de seus participantes atravessando suas vidas. Constatou que os quatro jovens pesquisados tem uma vida intensa na CUICA e, em decorrência, experiências diversas que derivam de suas participações no grupo motivou os quatro jovens a continuar estudando e trabalhar com música profissionalmente.

A linha 3, *Produção e análise de material didático para o ensino de Música*, busca pesquisar e produzir material didático para o ensino de música na educação básica, bem como estudar sobre os materiais didáticos de música utilizados em contextos educacionais, sobretudo a partir da perspectiva histórica.

A pesquisa “Métodos na iniciação de crianças ao violoncelo: leituras e usos - um estudo na região sul do Brasil” (REYS, 2011) buscou analisar os métodos para iniciação ao violoncelo mais utilizados no Brasil, de modo a conhecer a concepção de seus autores para a etapa inicial do estudo, tanto no aspecto técnico como na escolha do repertório. No que tange à produção de dados, professores de violoncelo foram entrevistados de modo a compreender-se as dificuldades e as necessidades encontradas na utilização dos materiais. Como resultados, verificou-se que os autores dos métodos têm objetivos semelhantes, utilizando recursos diferenciados e um repertório com canções tradicionais de seus países. Ainda nesta linha foi desenvolvida a monografia “Ensino de acordeom no Rio Grande do Sul: mapeamento e análise de quatro métodos” (BORBA, 2013).

Considerações

Com o movimento das pesquisas realizadas pelo FAPEM é possível compreender que as pesquisas em educação musical que vimos realizando deriva de uma diversidade de ênfases temáticas que se somam para a construção de compreensões mais aprofundadas da área. As investigações não assumem uma única orientação teórica ou metodológica e circulam no âmbito

da reflexão teórica e de práticas da educação musical. Apesar da diversidade, não é um “valetudismo” que pode ser considerado objeto de nossos estudos. As linhas agregam nossas proposições de pesquisa, de forma que acreditamos intensamente no quanto um grupo pode construir, na diversidade, olhares mais profundos sobre objetos de estudo que agregam, no caso, a educação musical em suas relações com as pessoas e os espaços, nos processos de formação e atuação profissional, em abordagens históricas e contemporâneas.

Referências bibliográficas

Ahmad, L. A. S. (2010). *Música no ensino fundamental: a lei 11.769/08 e a situação das escolas municipais em Santa Maria/RS*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

Anezi, F. M. (2013). *Uma história a duas vozes: memórias de iniciação musical da professora Mônica Pinz Alves*. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

Araújo, G. (2012). *Formação continuada em música: reconstruindo conhecimentos musicais e pedagógico-musicais com professoras unidocentes*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

Bellochio, C. R. (2011). *Educação Musical e formação acadêmico-profissional na Pedagogia: sentidos, tensões e vicissitudes. Projeto de pesquisa*. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

Borba, R. (2013). *Ensino de acordeom no Rio Grande do Sul: mapeamento e análise de quatro métodos*. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

Correa, J. R. (2013). *Construindo conhecimentos musicais e pedagógico-musicais em grupo: experiências formativas na educação especial*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

Dallabrida, I.C. *Educação musical e unidocência: um estudo com professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental*. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

Garbosa, L. W. F. (no prelo). *Lehrerseminar: Formação musical do professor comunitário. Relatório final de pesquisa*. Santa Maria: GAP/CE/UFSM.

_____ (no prelo). *Tecendo memórias, contando histórias: lembranças de iniciação musical de professores de música*. Projeto de pesquisa. Santa Maria: GAP/CE/UFSM.

Kraemer, R.-D. (2000, abr./nov.). Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. *Em Pauta*, 11(16/17), 50-73.

Lima, J. A. (2013). *Ingeburg Hasenack: memórias de uma educadora musical*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

Morales, D. (2010). *A música na docência de educadoras especiais: um estudo em Santa Maria/RS*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

- Oesterreich, F. (2010). *A história da disciplina de Música no curso de Pedagogia da UFSM (1984-2008)*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.
- Oliveira, V. F. de. (2009). O grupo como dispositivo de formação: conhecendo trajetos na educação superior. In ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. de V. (Eds.). *Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente* (101-120). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Reys, M. C. D. (2011). *Métodos na iniciação de crianças ao violoncelo: leituras e usos – um estudo na região sul do Brasil*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.
- Souza, Z. A. de. (2012). *Construindo a docência com flauta-doce: o pensamento de professores de Música*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.
- Spanavello, S. S.(2011). *Educação Musical e Educação Infantil: um estudo com pedagogas*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.
- Ströher, K. L.(2011). *O ensino de flauta transversa no RS: formação e práticas de professores de flauta transversa de nível superior*. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.
- Werle, K. (2010). *A música no estágio supervisionado da pedagogia: uma pesquisa com estagiárias da UFSM*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

Rozzini, J. E. (2012). *Educação musical em projeto social: percussões e repercussões da CUICA*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

O jovem e a aula de música: uma vivência para além da Organização Não-Governamental.

Vânia Gizele Malagutti

Universidade Estadual de Maringá

vmalagutti@hotmail.com

Resumo

Este trabalho tem por objetivo apresentar a pesquisa realizada no curso de mestrado da Universidade Federal do Paraná. O estudo trata da relação entre os jovens e a música, entendendo a juventude pela ótica da diversidade, tendo a cautela de não cair em determinismos, levando em consideração os diferentes sistemas de interação simbólica e sociais que interferem na trajetória social dos jovens (DAYRELL, 2001). A pesquisa teve como lócus jovens que estudam música em uma Organização Não-Governamental (ONG) localizada na cidade de Maringá – PR e teve por objetivo investigar qual o papel que a música cumpre na vida de jovens que participam de aulas de música nessa instituição. A partir da fala dos jovens, foram buscadas respostas para as seguintes perguntas: O que levaram os jovens participar das aulas de música nessa ONGs? Os saberes musicais adquiridos são levados para outros espaços de convívio, como a escola, a família ou espaços religiosos? Como eles passaram a se relacionar com a música a partir da participação nas aulas de música proporcionadas pela instituição? A pesquisa se caracteriza como um estudo de caso com abordagem qualitativa (MINAYO, 1995; BOGDAN e BIKLEN, 1994). Participaram da pesquisa nove jovens com idades entre 13 e 17 anos, além do presidente da instituição e o professor responsável pela oficina de música. Utilizou-se como instrumentos para coleta de dados documentos fornecidos pela instituição, observações das aulas, entrevista com grupo focal e entrevistas individuais.

Palavras-chave: Juventude, Música, Organização Não-Governamental.

Abstract

This work aims to present the research in graduate school at the Federal University of Paraná. The study deals with the relationship between young people and music, youth understand the perspective of diversity, taking caution not to fall into determinism, taking into account the different systems of symbolic interaction and social influence the social trajectory of young people (DAYRELL 2001 .) The research was locus students studying music in a Non-Governmental Organization (NGO) located in the city of Maringá - PR and aimed to investigate the role that music fulfills in the lives of young people who participate in music classes at that institution. From the speech of young people were sought answers to the following questions: What led young people to participate in music classes that NGOs? The musical knowledge acquired are taken to other living spaces such as school, family or religious spaces? As they began to relate to the music from the participation in music classes offered by the institution? The research is characterized as a case study with a qualitative approach (MINAYO, 1995; BOGDAN and BIKLEN, 1994). Participants were nine young people aged between 13 and 17 years, and the president of the institution and the teacher responsible for the music workshop. Used as instruments for data collection documents supplied by the institution, class observation, interview and focus group interviews.

Keywords: Youth, Music, Non-Governmental Organization.

Introdução

Este texto apresenta a pesquisa intitulada “O Jovem e a aula de música: uma vivência para além da Organização Não-Governamental”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Paraná. O trabalho consiste em um estudo de caso com oito jovens que participam de uma oficina de música em uma ONG na cidade de Maringá - PR. A ONG fica localizada em um bairro periférico da cidade e atende cerca de duzentas pessoas, entre crianças, jovens e idosos. Oferece oficinas de balé, *street dance*, dança do ventre, capoeira, música e um cursinho pré-vestibular. A oficina de música atende jovens com idades entre 10 e 18 anos, semanalmente, e utilizam como instrumento principal o violão.

A pesquisa teve como objetivo geral investigar qual o papel que a música cumpre na vida de jovens que participam de aulas de música na instituição pesquisada. A partir da fala dos jovens, foram buscadas respostas para as seguintes perguntas: O que levaram os jovens participar das aulas de música nessa ONGs? Os saberes musicais adquiridos são levados para outros espaços de convívio, como a escola, a família ou espaços religiosos? Como eles passaram a se relacionar com a música a partir da participação nas aulas de música proporcionadas pela instituição?

Juventude, ONGs e Educação Musical

É comum que, nas pesquisas para faixa etária entre 11 e 18 anos sejam utilizados tanto o termo adolescência como também juventude. O termo adolescência está vinculado às teorias psicológicas, considerando o indivíduo como ser psíquico, pautado pela realidade que constrói e por sua experiência subjetiva, trazendo análises e delimitações “partindo do sujeito particular e seus processos e transformações” (LÉON, 2005, p. 11). Já o termo juventude tem sido abordado por áreas como a das ciências sociais e humanas, em especial à sociologia, antropologia cultural e social, história, educação, estudos culturais, comunicação, entre outras. Dessa forma, este trabalho adota a visão contemporânea de juventude, baseada em autores como Dayrell (2003), Ambramo (1997, 2005) e Léon (2005).

Considerando que o “ser jovem” extrapola a ideia de homogeneidade em torno de uma determinada idade, como sinaliza Pais (1993), a juventude deve estar no plural, “juventudes”, uma vez que ela pode ser diferente de acordo com a classe social, o lugar onde [esses jovens] vivem, as gerações às quais pertencem e a diversidade cultural. Tais noções transcendem classificações ou categorizações de cunho biológico do corpo ou da idade, e tomam outros pontos de análise para buscar diferentes dimensões desta ampla categoria.

Dessa forma, a juventude é entendida nesse trabalho como “juventudes”, já que esse período da vida pode ser vivenciado de diferentes maneiras, levando-se em conta aspectos como

contexto histórico e social, referências culturais e familiares, além das experiências pessoais que marcam as trajetórias dos indivíduos (DAYRELL, 2007).

Considerando os jovens como sujeitos sociais, Arroyo (2010) afirma que as práticas musicais participam das constituições juvenis na modernidade e, ao mesmo tempo “a ação dos jovens produz novas estéticas musicais” (p. 25). Nessa direção, a revisão de literatura sobre o música e juventude buscou pesquisas realizadas a partir da fala dos jovens. Tais pesquisas, realizadas tanto no contexto escolar como em outros contextos, são importantes para compreender como os jovens constituem seus gostos musicais, como relacionam os conhecimentos adquiridos nas aulas de música do contexto escolar com os ambientes extraescolares e quais as expectativas em relação a aulas de música na escola e em outros espaços.

É possível afirmar que as ONGs ocupam um importante espaço de aprendizado musical para os jovens, principalmente aqueles que não têm condições de buscar conhecimentos musicais em instituições privadas. Nesses espaços, “a cultura é vista como um importante meio de reconstrução da identidade sócio-cultural, e a música está entre as atividades de maior apelo e realização de projetos sociais, principalmente com jovens e adolescentes” (KLEBER, 2006, p. 94).

O desenvolvimento dos aspectos sociais paralelamente ao desenvolvimento musical pode ser considerado, diante das pesquisas, o desafio dessas instituições. Nesse sentido, como afirma Weiland (2010), é necessário que os professores estejam preparados para a realidade instaurada nessas instituições. Realizar um trabalho em que dois objetivos caminhem juntos, não apenas focando as questões de atendimento social, tão pouco dando atenção apenas a técnica musical, poderia possibilitar o alcance dos interesses de muitas dessas instituições, que é a inclusão social.

Metodologia

Para responder às questões da pesquisa, a metodologia adotada consistiu no estudo de caso com abordagem qualitativa (MINAYO, 1995; BOGDAN E BIKLEN, 1994). Foram realizadas observações semanalmente nas aulas de música, entre o período de Maio a Dezembro de 2012. Para a coleta dos dados, foram realizadas entrevistas com oito jovens, o professor de música e o presidente da ONG. As entrevista com o professor e o presidente foram individuais. Com os jovens, além de entrevistas individuais, foram realizados dois encontros com grupo focal. O grupo focal trata-se de reunião com um pequeno número de interlocutores pesquisados (entre 6 a 12) e permite ao pesquisador “levar em conta várias opiniões sobre o mesmo assunto e obter mais informações sobre a realidade” (MINAYO, 1995, p. 69).

A análise dos dados foi realizada utilizando-se das ideias do pesquisador Christopher Small (1989, 1998). A partir das observações no ambiente da ONG, verificou-se a forma “vivencial e comunitário” da relação dos jovens com a música. Dessa forma, as ideias de Christopher Small mostraram-se compatível a forma dos jovens vivenciarem e compreenderem a música.

Criticando a visão científica e a racionalidade do mundo ocidental instaurada a partir do século XV, Small (1989) afirma que a música passou a ser vista como mais um objeto de conhecimento a ser dominado pelo homem. Essa forma de ver a música modificou a relação das pessoas com o fazer musical, afastando sua natureza "vivencial" e perdendo seu "caráter comunitário" (SMALL, 1989), uma vez que se busca a racionalização desse conhecimento, separando teoria e prática. Entretanto, pela fala dos jovens, observa-se que para eles, primeiro vem o fazer musical, o experimentar e trocar experiências musicais com os amigos, antes de se pensar em teóricas de como tocar.

Small considera que toda arte é performance. Dessa forma, criou um neologismo para a ação que é fazer música – *Musicking*. Esse conceito diz respeito ao caráter vivencial e comunitário na música, já que para esse autor a música é ação, é algo que as pessoas fazem. O

musicking diz respeito a participação em performance musical, seja cantando, tocando, escutando, ensaiando, fornecendo o material para a performance (compondo) ou dançando.

Entre os jovens pesquisados, a música está presente de diferentes formas em suas vidas. Dos nove entrevistados, apenas uma não teve incentivo da família para buscar as aulas. Já o restante, segundo os jovens, os familiares influenciaram suas escolhas, principalmente por participar de “momentos musicais”, em que alguns familiares tocavam seus instrumentos musicais.

Alguns jovens afirmaram que tocam seus instrumentos apenas no dia de ir a aula, confirmando que, embora não estudem em casa, gostam do ambiente coletivo do fazer musical. Outros jovens afirmam que a “a música é sua vida” e o seu instrumento musical está presente no seu cotidiano, sendo tocando em casa ou em instituições religiosas que frequentam.

Musicking: da ONG para outros espaços

Na oficina de música da ONG pesquisada, a prática musical coletiva utilizando o violão como instrumento principal apresenta as características descritas por Small, como sendo de caráter “vivencial” e “comunitário”. Durante as observações, verificou-se que os jovens compartilhavam o fazer musical no espaço da ONG antes, durante e depois da aula. Trocavam experiências musicais antes do início da aula e, mesmo durante a aula, enquanto o professor parava para dar atenção a algum jovem que estava com maior dificuldade em alguma prática, os jovens ensinavam uns aos outros trechos de música que aprenderam em outros espaços com os familiares, amigos ou pela internet.

Para Small (1989), as escolas de moldes ocidentais organizam seus programas de ensino com uma base de progressão linear e lógica, o que para ele tem pouca relação com nossa maneira de aprender. Nosso modo natural de aprender “se parece muito mais com um sistema de rede ou com a forma como se arma um quebra-cabeças é montado do que uma sucessão retilínea.” (SMALL, 1984, p. 191).

É possível identificar nos jovens participantes da oficina de música na ONG, que o aprendizado musical também não é retilíneo. A formação musical adquirida nas aulas, tendo o professor como condutor, soma-se as experiências musicais que eles vivenciam no cotidiano com a família, nas instituições religiosas, sozinhos, com os amigos em diferentes ambientes e na escola.

Mais do que levar os saberes musicais adquiridos na ONG para outros espaços, vários jovens realizam um intercâmbio, trazendo a formação que adquirem em outros espaços para a ONG, como é o caso das jovens que participam do coral da igreja católica do bairro. Segundo essas jovens, nas aulas de violão elas nem sempre aprendem muitas coisas novas, já que ao tocar no coral precisam aprender uma grande quantidade de músicas em pouco tempo, enquanto os colegas de oficina matem um ritmo mais lento de aprendizado, em que cada conteúdo é passado progressivamente. Entretanto, não deixam de participar da oficina por gostarem do ambiente de aprendizado coletivo, de tocar junto com os amigos e por gostar da forma como o professor ensina, sempre realizando brincadeiras, caracterizando o caráter comunitário da música (SMALL, 1989).

Para os jovens participantes da pesquisa, os conhecimentos musicais são traduzidos sem levar em conta o “racionalismo científico”, compreendido como a separação da teoria e da prática. Ao falar de música, já a consideram como ação, como *performance*, “materializando” o seus conhecimentos musicais no seu instrumento, o violão. Nesse sentido, o “levar os saberes musicais para outros espaços” significou para eles o “tocar seus violões em outros espaços” e, principalmente, com outras pessoas.

O violão, sinônimo de conhecimento musical para eles é levado para diversos meios, como a escola. Lá, os conhecimentos musicais também não costumam ser utilizados para “responder questões” referentes a conhecimentos científicos das disciplinas escolares, mas sim, para fazer música com os amigos, representando o aspecto comunitário indicado por Small (1989).

No aspecto comunitário de partilhar música com uma ou mais pessoas, foi possível perceber que esses jovens não perdem a oportunidade de aprender um pouco mais sobre música. Aprender música com os amigos na escola, em casa com o avô, com o vizinho ou na igreja expressou que o aprendizado não precisa necessariamente acontecer de forma linear. Muito ao contrário disso, como afirma Small (1989), aprende-se mais nessas situações em que se está envolvido, quando se tem o interesse em determinado assunto.

Esses jovens quando estão com seus instrumentos, estão livres para “estabelecer suas próprias conexões e seus próprios assuntos, que coincidam com seus próprios interesses e necessidades” (SMALL, 1989, p. 190). Isso foi verificado, mesmo na oficina, considerada um espaço não-escolar (SPOSITTO, 2008). Por trabalhar com conteúdos mais livres, os jovens partilhavam seus saberes, como introdução das músicas preferidas ou “batidas” de outras músicas que estavam alheias ao repertório que o professor oferecia.

Diante dessas observações, considerou-se que nem todos os jovens participantes da pesquisa “levam seus saberes musicais para outros espaços” a partir da participação na oficina de música, mas, mais que isso, a grande parte deles buscam mais conhecimentos a partir da participação na oficina, principalmente para melhorar sua prática no instrumento, visando poder partilhar mais momentos musicais, principalmente com os amigos. Esses conhecimentos são buscados de maneira natural, com trocas, sem uma pretensão de técnicas arrojadas para tocar ou ler música, mas sim, durante as vivências musicais coletivas, buscando aprender mais música para viver e se deleitar mais plenamente nela (SMALL, 1998).

Referências bibliográficas

Abramo, H. W. (1997, mai./dez.). Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 5-6, 25-36.

- _____ (2005). O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. In: Freitas, M. V. (Org) *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais* (12-35). São Paulo: Ação Educativa.
- Arroyo, M. (2002). Educação Musical na contemporaneidade. In II seminário nacional de pesquisa em música da UFG. *Anais...*, 2, 18-29.
- _____ (2010, jan./jun.). Jovens, músicas e percursos investigativos. *ArtCultura*, 12(20), 21-35.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Dayrell, J. (2007, out.). A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Revista Educação e Sociedade*, 28(100–especial), 1105-1128. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
- _____ (2002). Juventude e Escola. In Sposito, M. P. (Ed.), *Juventude e Escolarização*. Brasília: Mec/Inep/Comped. Disponível em <http://www.inep.gov.br>
- _____ (2003, set./dez.). O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, 24, 40-52.
- Kleber, M. O. (2006). *A prática da educação musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro*. Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

León, O. D. (2005). Adolescência e juventude: das noções às abordagens. In Freitas, M. V. (Ed.), *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*. São Paulo: Ação Educativa.
Disponível em www.acaoeducativa.org

Minayo, M. C. De S. & Deslandes, S. F. (Eds.). (1995) *Pesquisa social : teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Pais, J. M. (1993). *Culturas Juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional. Casa da Moeda.

Small, C. (1989). *Música, sociedad, educación*. Madrid: Alianza Editorial.

_____ (1998). *Musicking: the meanings of performing and listening*. Middletown, Connecticut: Wesleyan University Press.

Sposito, M. P. (2008). Juventude e Educação: interações entre educação escolar e a educação não-formal. *Educação e Realidade*, 33, 83-97.

Weiland, R. L. (2010). *Relações entre projetos comunitários e música na perspectiva de profissionais da área musical em Curitiba - Algumas contribuições da psicologia social comunitária e da educação*. Tese de doutorado, Universidade Estadual do Paraná, Curitiba.

O papel da experiência na educação musical: possibilidade de todos

Andréia Martinez, FE/UnB, andreiamartinez4@gmail.com

Alisson Costa, FE/UnB, vpnunb@yahoo.com.br

Aniger Lisboa, IDA/UnB, aniniger_lisboa@yahoo.com.br

Maria Luiza Dias Ramalho, SEEDF, malu.dr@gmail.com

Milena Pimenta de Souza, FE/UnB, milenaps@hotmail.com

Yanni Araújo, IFB, yanniaraujo@gmail.com

Patrícia Pederiva, FE/UnB, pat.pederiva@gmail.com

Resumo

O presente artigo relata uma experiência vivenciada em uma disciplina de graduação, desenvolvida em uma faculdade de educação, em uma universidade pública, que objetiva a formação de professores para o trabalho educativo com a música. Tem por base, a perspectiva da musicalidade com algo inerente ao ser humano e, que, é preciso, para desenvolver a musicalidade de seus futuros alunos, que o professor vivencie esse processo em si mesmo, por meio de experiências que possibilitem a expressão, a criação e a compreensão da música. O artigo demonstra como os professores, partindo de uma descrença sobre suas possibilidades como organizadores de atividades musicais, chegam ao polo oposto de crença em suas potencialidades na organização dessas atividades, por meio das experiências vivenciadas na disciplina.

Palavras-chave: educação musical, formação de professores, experiência, potencialidades.

Abstract

This paper reports itself an experience in a discipline of graduation developed in a college education in a public university, which aims to train teachers to work with music education. It is based on the perspective of musicality with something inherent to human beings, and that it is necessary to develop the musicality of their future students, the teacher to experience this process in itself, through experiences that allow the expression, creation and understanding of music. The article demonstrates how teachers, which, in a first moment, disbelief about its possibilities as organizers of musical activities, come to the opposite pole of belief in their potential in the organization of these activities, through experiences in the discipline.

Keywords: music education, teacher training, experience, potential.

Introdução

Este artigo relata uma proposta de educação musical oportunizada pela disciplina “Fundamentos da Linguagem Musical na Educação” que é oferecida pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

A disciplina tem por objetivo criar condições de possibilidades para o reconhecimento e valorização das experiências musicais que cada pessoa traz consigo e que se constituíram ao longo dos anos nas relações sociais e culturais. No primeiro contato com a turma é perceptível que boa parte das pessoas não considera suas experiências musicais e, por consequência, não se consideram seres musicais.

A concepção filosófica dos trabalhos realizados na disciplina desmistifica a visão da expressão musical como algo destinado a raros seres que possuem o “dom” para a música. A perspectiva abordada na construção das atividades está na contramão do que os conservatórios empregam em suas atividades, onde desconsideram toda a vivência musical do indivíduo participante oriunda dos desdobramentos de sua musicalidade desenvolvida no âmbito histórico-cultural, difundindo em seu lugar, uma forma normatizadora e padronizadora de pensar e agir para com a vivência da musicalidade. Tais ações ocasionam, conseqüentemente, a exclusão dos indivíduos que não se encaixam perante tal organização. Pederiva esclarece essa realidade:

As pessoas são tratadas como amusicais e muitas vezes excluídas da atividade musical, em uma sociedade que avalia a musicalidade, que diz quem é ou não musical, quem pode ou não participar dessa atividade, mas cuja indústria é alimentada pelo reconhecimento tácito de uma musicalidade universal que supõe que todos possam distinguir, de alguma forma, os apelos e as mensagens de um código musical (PEDERIVA, 2013, p. 22).

Diante disso, na primeira parte deste trabalho expomos estudos de diferentes autores que reconhecem e valorizam as experiências musicais acumuladas ao longo dos anos de vida de cada

pessoa. Em seguida, discorreremos a respeito das atividades realizadas na disciplina que incluem momentos de vivência, reflexão e discussão acerca dessa filosofia.

Fundamentação teórica

Experiências sonoro-musicais na infância

Segundo Murphy (2011), o aprendizado tem início antes mesmo do nascimento, pois ainda no ventre materno o feto vivencia diferentes situações que se constituem em informações que ficam armazenadas em sua memória. Em relação à sonoridade, o feto é capaz de captar os sons internos do próprio ventre materno e os sons externos do mundo circundante de sua mãe. Uma prova disso, é que o bebê ao nascer, chora e expressa a melodia que caracteriza o sotaque da língua nativa de sua mãe. O que é muito significativo em relação às vivências sonoras do feto por estar em contato direto com sua genitora, pois “desde antes do nascimento o bebê já está exposto à voz da mãe” (LAZNIK e PARLATO-OLIVEIRA, 2011, p. 60). Nesse sentido, o bebê sofre influências do meio social e cultural mesmo antes do seu nascimento e ao nascer, essa influência continua.

Em pesquisas acerca da relação dos pais, familiares ou cuidadores com o bebê, percebeu-se que ocorrem situações vocais referentes à altura, duração e intensidade; alterações de timbre e de ritmo. A fala é diferenciada, pois é mais melódica, caracterizada pelo prolongamento das vogais, tornando-a mais musical. Além da fala ter essas características, frequentemente os adultos entoam canções para comunicar-se com o bebê (LAZNIK e PARLATO-OLIVEIRA, 2011).

De acordo com Parizzi (2006), o bebê explora e brinca com os sons. No primeiro ano de vida, ele é capaz de produzir “balbucios musicais”. E, no decorrer de seu desenvolvimento, realiza cantos espontâneos, sendo este “uma das mais importantes formas de expressão da criança, tão significativa quanto o desenho” (PARIZZI, 2006, p. 39). A criança inicia criando canções sem palavras e, depois que se apropria da linguagem verbal, a utiliza em suas criações. Com o tempo, emite canções que ouve em seu meio cultural, conseguindo expressar o ritmo e a

melodia de forma mais elaborada. A criança toma de empréstimo músicas já conhecidas para reelaborar suas próprias canções. Chega um momento em que ela começa a contar histórias, mas de forma sonorizada, ou seja, cantando-as. Diante de tudo isso, a autora afirma que as crianças são capazes de ter ideias musicais e de organizá-las (PARIZZI, 2006).

Vigotski (2009) esclarece que a criança é capaz de criar a partir de suas vivências, ou seja, a criação musical tem relação direta com as experiências sonoro-musicais acumuladas em contexto sociais. Para Pederiva e Tunes (2013) a música surgiu como uma necessidade do homem cultural. “A atividade musical é característica da convivência humana em grupos e cria condições de possibilidades de promover identidade, coordenação, ação, cognição e expressão emocional” (2013, p. 53). Faz-se necessário, nesse sentido, valorizar as vivências prévias do indivíduo e as diferentes manifestações populares como parte de um processo de desenvolvimento que permita o respeito à diversidade e as experiências que cada pessoa traz consigo. As diversas manifestações musicais, mesmo quando baseadas em estruturas mais simples, são sempre importantes no contexto de vida de seus criadores.

Seres de possibilidades

A teoria histórico-cultural de Vigotski, com base no materialismo dialético, nos define como seres sociais. Realizamos continuamente atividades, movidos por nossas vontades e necessidades e “quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela” (VIGOTSKI, 2010, p. 22). Como visto anteriormente, o bebê, ligado à mãe numa relação simbiótica, reage a estímulos advindos do meio circundante, entre eles a música. Se o movimento em direção à arte se inicia no útero da mãe, por que nos distanciamos tanto da arte musical a ponto de não reconhecer nossas experiências musicais ao longo da vida?

Crianças muito novas expressam-se de diferentes formas. A brincadeira de faz de conta, atividade guia na infância, como nos mostra Vigotski em sua obra “Imaginação e criação na infância”, é precursora da atividade artística. “Já na primeira infância, identificamos nas crianças processos de criação que se expressam melhor em suas brincadeiras” (VIGOTSKI, 2010, p.16).

Crianças cantam, desenham, representam desde muito novas e expressam através dessas atividades sua forma de ver o mundo e de se relacionar com ele em um movimento livre em que todos os seus sentidos estão envolvidos na forma de expressão, “a brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas” (VIGOTSKI, 2010, p.17).

O que se percebe, é que a inclusão curricular da arte musical na escola tem sido ao longo do tempo, baseada numa visão utilitarista da arte e do universo que a envolve. A propalada crise da instituição escola e, a busca de soluções para tal crise baseada em modelos conceituais lineares e uniformizantes, sugere a apropriação, entre outras, da educação musical pela escola. A música seria assim, em uma perspectiva apenas instrumental, mais um penduricalho a ser colocado na instituição numa tentativa de incrementar a educação escolar. A educação musical dada na escola passa a estar a serviço da instituição escola, que toma para si o direito de avaliar, entre seus alunos, aqueles que possuem ou não habilidades e competências no que diz respeito à criação e à emoção estética. O que se transforma num virtuosismo castrador da atividade criadora e do reconhecimento individual dos seres musicais que somos. O que é bom, o que é criativo, o que é música, passa a ser o que agrada a alguns. E o que agrada, já está estabelecido, instituído, já está condicionado. Já não somos mais capazes de reconhecermo-nos como seres musicais. A música passa, então, a ser algo inalcançável, dependente de uma série de instrumentos elaborados, de domínio de conceitos por vezes inatingíveis e desistimos dela. Desistimos da música e de uma gama infinita de possibilidades criadoras que experienciamos ao brincar com nosso corpo e suas possibilidades sonoras.

É na atividade que nos descobrimos seres de possibilidades. Ao percebermos em nós mesmos esse ser musical, através do reconhecimento de experiências musicais ao longo de toda a nossa vida, acreditamos sermos capazes de desmistificar a educação musical e de devolver a música seu caráter de criação humana. “Se compreendermos a criação, em seu sentido psicológico verdadeiro, como a criação do novo, será fácil chegar à conclusão de que a criação é o destino de todos, em maior ou menor grau; ela também é uma companheira normal e constante do desenvolvimento infantil” (VIGOTSKI, 2010, p. 51).

Descrição da experiência

A disciplina “Fundamentos da Linguagem Musical na Educação” é planejada e realizada por um grupo de pessoas, sendo este, uma professora da universidade, cinco mestrandos que fazem o estágio docente e dois alunos de graduação que são monitores.

A disciplina é ofertada, tanto para alunos da universidade como para professores, que já atuam na Educação Básica. A disciplina está aberta aos estudantes de todos os cursos, mas o foco é o trabalho com o pedagogo (tanto na formação inicial como na formação continuada), pois este profissional, na atuação docente com as crianças, também desenvolve atividades musicais.

Na primeira aula da disciplina, é lançado um questionamento para a turma acerca de suas experiências musicais. Neste momento, cada pessoa tem a oportunidade de compartilhar seus relatos. No entanto, boa parte afirma não possuir tais experiências pelo fato de não tocarem um instrumento ou por não terem estudado em escolas especializadas. Muitos se consideram seres não musicais. Após esse compartilhamento, cada pessoa é convidada a escrever em um papel o que acabou de relatar. Esse papel é guardado para ser relido ao término da disciplina.

Considerando que a maioria dos alunos se percebe como seres não musicais, ao longo da disciplina são realizadas atividades e discussões acerca das experiências musicais que são vivenciadas no meio social e cultural. Uma dessas atividades trabalha a escuta casual e a escuta intencional, momento em que a turma é convidada a ouvir os sons do meio ambiente. Logo em seguida, realizam a mesma atividade, agora em relação aos sons do próprio corpo com o auxílio de um estetoscópio. É perceptível a reação de surpresa dos alunos, quando escutam as batidas do coração, o estralar das articulações ao se mexerem, entre outros sons que o corpo produz.

Em seguida os alunos assistem a um vídeo sobre as experiências sonoras no ventre materno. A experiência do feto dentro do útero é vivenciada pela turma quando é proposta a realização de um túnel sonoro, ou seja, um túnel estruturado por sons. Quem forma a estrutura do túnel emite sons característicos do ventre materno, e quem passa por dentro, fecha os olhos e se atenta a cada som.

A atividade do túnel sonoro é a realização de uma paisagem sonora (SCHAFER, 2011). O termo “paisagem” remete-se a lugar, à imagem. Quando a denominamos como “sonora”, significa dizer que a paisagem em questão é formada e composta por sons que podem ser identificados, logo, capazes de gerar sentido. Como esta, muitas outras situações que fazem parte do contexto natural e cultural podem ser representadas, pois os sons característicos estão armazenados na memória das pessoas que conhecem de alguma forma esses ambientes. Seja pelo contato direto, por meio da narração de outra pessoa ou via meios de comunicação, podemos perceber sons e nos apropriarmos deles. A partir dessa apropriação é possível reproduzi-los e recriá-los, enriquecendo cada vez mais o repertório sonoro. Nesse sentido, a turma é convidada a pensar em um ambiente e nos seus sons característicos para posteriormente reproduzir essa sonoridade. Essa é uma maneira de resgatar da memória o conhecimento sonoro no qual adquirimos no decorrer da vida, promovendo a conscientização e a vivência desse conhecimento (o som), em muitos contextos.

Outra atividade que contribui para a reflexão e debate acerca das experiências musicais é quando a turma é convidada a fazer uma roda de samba (gênero musical originário do Brasil). Os alunos além de cantarem, emitem sons que representam diferentes instrumentos musicais da tradição do samba, isso usando apenas o próprio corpo. Apesar de muitos se considerarem incapazes de falar sobre ou fazer um samba, ou mesmo, de afirmarem não possuírem domínio técnico, de acordo com o convencionalizado, a turma demonstrou extrema fluência no assunto ao recriar um cenário desse estilo musical.

Quanto à representação gráfica da música, é válido lembrar que essa se dá partindo da experiência e criação de hipóteses, uma vez que o código jamais deve preceder a expressão musical, sobretudo em um ambiente que valorize a criação como parte do processo de desenvolvimento. Assim sendo, ressalta-se que há diversas formas de registro musical, que se pode criá-los e reconhecer como tal não somente o estabelecido em determinada época da humanidade.

Outra atividade muito elucidativa proposta na disciplina objetiva a desmistificação de noções criadas culturalmente que sacralizam os instrumentos musicais tradicionais. Com

instrumentos dispostos no centro da sala, a turma foi convidada a tocá-los. Inicialmente, os instrumentos pareciam inibir um pouco a turma, que os manipulava com extremo cuidado. Logo depois, o contato tornou-se mais natural. Mesmo não sabendo tocar da maneira estabelecida socialmente, algumas pessoas aproximavam o instrumento ao seu corpo de modo a reproduzir as configurações pré-determinadas de como se deve tocar esse ou aquele instrumento, eliminando outras possibilidades de se produzir som a partir do mesmo objeto. Compreendemos que foi criada uma convenção social que determina a maneira “correta” de se produzir música a partir dos instrumentos, sendo estes também convencionados e categorizados como instrumentos ou “não-instrumentos”.

Em outro momento, foi proposto à turma, composta por aproximadamente 50 pessoas, que cada um produzisse um som diferente a partir de um mesmo objeto – uma cadeira. Com êxito e sem dificuldades experienciamos de uma extensa variedade sonora. Se considerarmos o som como principal material da música, por que considerar apenas uma pequena parte dessa diversidade como “adequada” para ser designada como música?

Na realização dessas atividades foi oportunizada a percepção e o compartilhamento de que, de fato, estamos inseridos num mundo que nos oferece diversas experiências sonoro-musicais, pois os sons e a música estão presentes na cultura e, cada ser humano, como seres culturais, tem acesso a essas experiências.

Síntese final

O retorno da música a Educação Básica no Brasil, tem suscitado reflexões que perpassam as atividades relatadas neste trabalho.

Desenvolvemos atividades musicais voltadas às peculiaridades de cada indivíduo, contribuindo para que cada pessoa da turma possa perceber suas possibilidades. E, que, na realização da prática docente, atue como um professor organizador do espaço social em relação

às atividades musicais e, que conduza o compartilhamento das experiências musicais de si mesmo e de seus alunos.

No contexto em que vivemos, em que a educação como um todo e não apenas a educação musical é algo mercantilizado e o conhecimento é tido como mercadoria, as propostas desenvolvidas pela disciplina “Fundamentos da Linguagem Musical na Educação” tem um papel importante na emancipação das pessoas que participam das atividades, tendo em vista o princípio de não almejar um produto, porém valorizar o processo, a experiência vivida e não apenas um resultado a ser alcançado, buscando um real e verdadeiro significado que a atividade musical possa ter no desenvolvimento humano – o seu enraizamento na vida (PEDERIVA e TUNES, 2013).

Nesse sentido, o trabalho pensado e realizado na disciplina visa desconstruir os paradigmas impregnados dos supostos conceitos inatos para o desenvolvimento e fazer musical, pensando a educação musical em um espaço que de acordo com Pederiva e Tunes (2013), o indivíduo encontra uma abertura para uma experiência autêntica, ao contrário do que costuma ser oferecido em atividades que são externas à musicalidade do indivíduo, onde as experiências são tidas apenas como uma forma reprodutora, tornando-se assim, algo artificial, superficial e externo ao ser humano.

Por fim destacamos que o cerne da questão atual que trata do retorno da música à escola de Educação Básica, segundo a proposta da disciplina em questão, está em reverenciar acima de qualquer método pressuposto e que, segundo Pederiva e Tunes (2013), a musicalidade se estabelece como atividade humana, com possibilidades de se expressar em todos os agrupamentos humanos por meio de formas e materiais livremente selecionados e intencionalmente organizados – independentemente do ensino escolarizado e engessamento curricular.

Referências bibliográficas

- Lasnik, M-C. & Parlato-Oliveira, E. (2011, abri.). Quando a voz falha. *Mente&Cérebro*, 4, 60-67.
- Murphy, A. (2011). *What we learn before we're born*. TED. Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=stngBN4hp14>
- Parizzi, M. B. (2006, set.). O canto espontâneo da criança de zero a seis anos: dos balbucios às canções transcendentais. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, 15, 39-48.
- Pederiva, P. L. & Tunes, E. (2013). *Da atividade musical e sua expressão psicológica*. Curitiba: Prismas.
- Schafer, M. (2011). *O ouvido pensante*. São Paulo: Ed. Unesp.
- Vigotski, L. S. (2009). *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática.

O potencial de aprendizagem de guitarra no fórum Cifraclub. Aprendizagem musical e internet: um estudo sobre o fórum de guitarra do Cifraclub.

Antonio Manoel Oliveira da Silva
silva.toni@gmail.com

Juciane Araldi Beltrame
juciane.araldi@gmail.com

Resumo

Esta comunicação apresenta um recorte da pesquisa de conclusão de curso de licenciatura em Música “É possível aprender guitarra pela internet? uma pesquisa sobre o fórum de guitarra do Cifraclub”. São discutidos neste artigo o fórum como espaço de aprendizagem musical e maneiras de aprender música a partir da troca de conhecimento entre pares. Os resultados contribuem para discutir e analisar o ensino e aprendizagem musical mediado pelas tecnologias e neste contexto, o papel da internet e dos fóruns no desenvolvimento musical dos seus participantes.

Palavras-chave: Autoaprendizagem, fórum de guitarristas, internet.

Abstract

This communication presents a piece of the research course completion degree in music “Is it possible learn guitar from internet? A reserach about a guitarist forum from Cifraclub. Are discussed in this article the fórum as a space for musical learning other ways to learn music from konowledge exchange. The results contribute to discusse and analyzize the teaching and learn music mediated by technology and in this contexto. The importance of the internet and forums in the musical development of participants.

Keywords: Selfleranig, guitarists fórum, internet.

Introdução

A internet tem propiciado outras formas de estar em contato, trocar informações gerando também, outras formas de aprendizado musical. Este artigo traz um recorte da pesquisa de conclusão de curso intitulada: “É possível aprender guitarra pela internet? uma pesquisa sobre o fórum de guitarra do Cifraclub” desenvolvida no curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). A investigação teve como objetivo geral compreender quais são e como se dão as relações de ensino/aprendizagem numa comunidade virtual de guitarristas, e a metodologia consistiu na análise das interações no fórum e entrevistas online com três participantes.

O fórum cifraclub é uma das ferramentas do site do cifraclub, que foi criado em 1996. Nasceu como sendo um site de cifras onde os violonistas ou guitarristas acessavam para aprender as músicas de sua preferência a partir de uma busca no site. Hoje aumentou o número de serviços que oferece, pois além das cifras, notícias sobre o meio musical, cobertura de shows, entrevistas, tablaturas para outros instrumentos como bateria, baixo e gaita, possui uma área do site denominada “Aprenda”. Nesta, é possível aprender um instrumento com cursos online, ter acesso ao dicionário de acordes, professores a disposição, tutoriais sobre música para tirar dúvidas, livros para baixar e videoaulas. Todo o suporte para quem quer começar a aprender um instrumento pela internet.

Para este artigo, escolhemos trazer para a discussão os dados sobre o fórum como um espaço de aprendizagens e a aprendizagem a partir da troca de conhecimentos.

O fórum como espaço de aprendizagens

As comunidades virtuais e redes sociais da internet estão imersas nessa característica de troca de saberes, de informações e ideias. São, portanto, reflexos das comunidades “reais”, e são “por natureza, desterritorializadas e reúnem pessoas que se interessam pelos mesmos temas, paixões, projetos, objetos, posturas, ideias e etc” (LEMOS; LEVY, 2010, p.104). Essa troca de

conhecimento que acontece nas comunidades virtuais possibilita segundo Santana (2009, p.6), “construções de aprendizagem”:

Partindo deste entendimento, acredito que as trocas existentes em redes sociais na internet não se resumem apenas em postar perguntas e respostas de formas estanques ou aleatórias, mas que possibilitam construtos sociais e, portanto, produção de saberes, aprendizagens, bem como, elaboração de regras de convívio com características diferentes do que estamos habituados nas relações sociais presenciais. (SANTANA, 2009, p.7).

Estamos falando de uma outra maneira de aprender. Uma maneira onde não existem as paredes e a figura do professor como em uma sala de aula. O saber e a própria aprendizagem são construídas, e todos participam dessa construção de forma livre. A internet é como uma “enciclopédia humana que guarda o conhecimento humano em constante crescimento” (LUCENA,1998, p.106), e onde procuramos as respostas sobre assuntos diversos e achamos com os mais diferentes pontos de vista possíveis.

O fórum se caracteriza como uma comunidade virtual e uma comunidade virtual é “simplesmente um grupo de pessoas que estão em relação por intermédio do ciberespaço.” (LEMOS; LEVY, 2010, p.101). Cada fórum tem assunto onde as pessoas compartilham opiniões, materiais e conhecimentos, por afinidade. “Assim, uma comunidade virtual é definida pelos benefícios que provêm das relações entre seus usuários [...] não basta apenas colocar à disposição uma série de ferramentas; é necessário que haja interesses compartilhados.” (LEMOS; LEVY, 2010, p.103).

Sendo assim, o fórum Cifraclub pode ser considerado como uma comunidade onde se pratica a aprendizagem colaborativa. Ou seja, todos participam, com sua experiência de vida, simplesmente contam como aprenderam, o que se devem ou não fazer para evoluir no instrumento, como fazer para melhorar nos estudos e ajudam uns aos outros mostrando quais

caminhos percorrer. Há uma massa de informações e saberes construídos, onde cada um pode escolher o que quer estudar e fazer seu próprio caminho.

Portanto, essa troca de experiência em um ambiente virtual, acontece de forma natural e denota-se como um tipo de aprendizado não formal, assim como comenta um dos entrevistados: “Eu acho que não é uma coisa formalizada mas é algo que acontece no próprio desenrolar natural do fórum.” (Entrevistado 3, Caderno de Dados, p. 64).

Sobre o termo não-formal, tomo como base o autor Gohn (2003, p.18) que assim o defende :

Optei por este termo pelo fato de diferenciar-se não apenas da educação formal mas também da educação informal – aquela em que se aprende espontaneamente através da socialização cotidiana na família, no clube, nas igrejas, na própria convivências nas escolas. Na educação não-formal, destaca-se uma intencionalidade na ação: Os indivíduos querem e decidem aprender sobre um assunto (no caso em questão, a música).

É importante citar que esse tipo de educação não formal onde o aprendiz é o agente ativo da sua própria aprendizagem, ou seja, faz suas próprias escolhas sobre os assuntos que quer estudar, é algo comum nesse século de tecnologias eletrônicas. Na autoaprendizagem não-formal, que segundo Gohn “há uma intencionalidade na ação do aprender, os indivíduos se colocam premeditadamente na posição de aprendizes e escolhem os meios pelos quais irão receber conteúdos que desejam estudar.” (GOHN, 2003, p.24).

O interessado, portanto, por meio de pesquisa ou indicação de outras pessoas, no caso do Cifraclub, monta seu próprio “currículo” baseado em suas necessidades de evolução e interesses, seja no instrumento ou na teoria musical. De qualquer forma é o próprio indivíduo que entende o que precisa estudar ou o que vai lhe fazer atingir seus objetivos.

Na música o processo de autoaprendizagem é comum pelo fato de que “não existir ainda uma organização sólida para a educação musical nas escolas e o estudo de música ainda ocorre principalmente em meios não formais” (GOHN, 2003, p. 27), sendo os conservatórios e professores particulares ainda os maiores responsáveis pelo ensino da música. Nesse panorama, a autoaprendizagem toma uma proporção importante pois com “a grande quantidade de material sobre música disponível na atualidade nas diferentes mídias – revistas, livros, vídeos e internet” (GOHN, 2003, p.27) a informação sobre um assunto específico que se queira estudar está mais acessível. Portanto, a internet e os seus recursos, sejam utilizados para complementar um conhecimento ou como base para se iniciar um estudo, tem uma serventia social que liga a informação ao conhecimento e desta forma, transforma a maneira de se aprender e ensinar.

Os meios não apenas promovem interação interpessoais, mas viabilizam novos conhecimentos, disponibilizando na sociedade um conjunto de materiais simbólicos. Nesse sentido, os *media* são significativos no processo de circulação de saberes, de trocas de informações, de transmissão e apropriação de conhecimentos, de formas de viver e de se expressar, interferindo na formação dos indivíduos, reconstruindo, diariamente, opiniões, percepções e desejos. (SOUZA, 2009, p. 524).

Os novos conhecimentos criados nessa interação por meio da internet interessam a educação musical, pois compreender como ocorre essa transformação da informação em conhecimento e aprendizado muda, de certa forma, a utilização dessa ferramenta por parte dos educadores musicais, permitindo um diálogo entre a sala de aula e o conhecimento construído pela e na internet.

Aprendizagem a partir da troca de conhecimentos

O fórum do Cifraclub é um tipo de comunidade virtual. Existe um vasto acervo sobre equipamentos, programas e outros dispositivos onde você pode ouvir música, baixar textos e livros, e experimentar novos modelos de aprendizagem expostos de forma livre e gratuita nesse

tipo de comunidade virtual. Portanto, pode-se dizer que o impacto na forma de aprender e na forma de ensinar tem relação com essa facilidade ao acesso da informação, como descrito abaixo:

Com o avanço das comunicações mediadas por computadores, assistimos à evolução das comunidades virtuais, levando parte daquela população de aprendizes a entrar em contato com seus pares e quebrando as barreiras geográficas que antes os separavam. Essa realidade possibilitou trocas de informações entre os indivíduos e participações nas aprendizagens uns dos outros, incluindo a indicação de novos repertórios para apreciação. A facilidade e o baixo custo de envio de arquivos sonoros pela Internet, compactados no formato MP3, e a recomendação de sites contendo materiais sobre um artista ou gênero musical foram determinantes para tornar o computador um elemento aglutinador de experiências musicais. (GOHN, 2008, p114.)

É dessa forma que acontece a troca de conhecimento no fórum Cifraclub. Os que conhecem mais sobre o instrumento ajudam os que ainda estão iniciando. O mesmo acontece com quem tem material que possa ajudar, tudo é compartilhado de maneira gratuita e livre como pode ser visto no tópico transcrito abaixo, no qual um membro pede ajuda sobre o que estudar como exercício:

Membro 1 (Veterano)

Pegue vários solos que você ache difíceis -> pega as partes rápidas deles - estuda com o metrônomo todas estas partes. Vai estar fazendo "exercícios" enquanto tira várias músicas ao mesmo tempo. (Caderno de dados, p.14)

Nesse caso o membro que fez a pergunta terá pela frente o desafio de desenvolver sozinho o exercício que o outro participante lhe recomendou, pra só depois poder ter certeza que esse exercício é o caminho certo para chegar ao objetivo desejado. Algumas vezes a autoaprendizagem pode criar caminhos mais longos para se atingir um objetivo pela falta de um

orientador, porém a busca individual pelo conhecimento gera indivíduos mais autônomos com relação ao que necessitam aprender.

Alguns participantes discutem métodos e metodologias com o intuito de descobrir um caminho menos tortuoso para o estudo da guitarra:

Vale a pena memorizar *licks*¹³⁷ e frases prontas? **por Membro 1**

Membro 1 (Membro Novato)

Olá amigos do cifra, mais uma reflexão.

Espero que curtam.

Membro 2 (Membro Novato)

Muito bom cara, eu também adotei essa filosofia a algum tempo, é realmente o correto. Parabéns e boa sorte no sucesso.

(Caderno de dados, p.30).

O *blog* do membro 1 discute sobre a utilização de uma metodologia baseada na percepção, onde o aluno aprende a improvisar reproduzindo frases prontas de outros guitarristas e usando padrões rítmicos em escalas. A discussão caminha para a necessidade do guitarrista de utilizar essa metodologia, utilizando frases feitas de outros guitarristas, para crescer no instrumento ou criar suas próprias frases e *licks*.

Essa simples discussão pode causar mudanças na forma de pensar de estudantes do instrumento que estejam a procura de uma orientação sobre a maneira que se deve estudar. Muitas vezes o professor quer impor uma metodologia aos seus alunos para padronizar o ensino e com isso deixa de levar em consideração que cada pessoa tem uma particularidade na maneira de tocar e de aprender. Em uma discussão, onde vários pontos de vista são compartilhados, existe uma certa “democracia” do saber, onde os alunos podem analisar todos esses pontos de vista e escolher qual o melhor caminho pelo melhor argumento.

¹³⁷ Padrão rítmico utilizado em escalas que serve para o estudo da técnica no instrumento.

Neste contexto onde todos os participantes são responsáveis pelo envio de informações, quem se utiliza desse meio para aprender, além da busca e da determinação em aprender, precisa selecionar se a informação é válida e verdadeira. Isso pode ser visto na fala do Entrevistado 3: “Agora vai ter que saber filtrar informação e isso não é tão fácil quanto parece, ou quanto aparenta ser. Eu estou te falando inclusive como professor universitário como pesquisador, entendeu? Enfim, esse tipo de coisa não é tão simples quanto parece”. (Caderno de dados, p. 68)

Esse relato conta com uma particular preocupação que é adquirida pelo pesquisador. Por conta da experiência dele como professor universitário, ele demonstra essa cautela que a pessoa que está a procura de certo conhecimento deve ter ao procurá-lo na internet e em outras fontes subjetivas como as que são expostas no fórum. O fórum é um espaço de troca de conhecimentos mas também é um espaço de criação de conhecimento através das discussões. Os métodos e metodologias propostos são abertamente discutidos, debatidos, avaliados, de certa maneira, para serem aceitos ou não pelos seus membros. Não há um senso comum. Há opiniões adversas que se chocam e isso, embora possa parecer ruim, tem seu lado positivo na questão de abrir a possibilidade de reflexão que cada membro tem com relação ao assunto discutido. Como os assuntos, na maior parte das vezes, são discutidos com base em experiências pessoais, existe uma grande possibilidade de que possa existir um equívoco ou uma interpretação não muito correta sobre os métodos e metodologias discutidas, e por isso o entrevistado 3 diz que não é uma tarefa fácil filtrar essas informações. Também encontramos essa preocupação em Gohn (2003):

Como não há um “responsável geral” pelos conteúdos dos websites, o uso da rede no aprendizado representa a inexistência de um único mestre, sendo que a informação é disponibilizada por um grande número de mestres. Todos os dados podem ser invertidos em segundos, e a interpretação desses dados, quando é colocada, pode ser modificada em vista de acontecimentos recentes. (GOHN, 2003, p. 152).

Considerações finais

A partir desta pesquisa, foi possível perceber a importância de dialogar com os conhecimentos construídos no fórum e as aulas com professor. O fórum como espaço de aprendizado ainda não é muito utilizado por professores em geral e se houvesse essa relação entre a aula do professor e os estudos das discussões no fórum e assuntos relacionados pela internet, poderia enriquecer o conhecimento do aluno que além de estar praticando a pesquisa ainda estaria criando uma ponte entre os conhecimentos e com as discussões com o professor e com colegas

A criação está diretamente ligada as referências e assim, para estimular a criação de trabalhos notórios e com um caráter inédito é preciso estimular a pesquisa e ensinar aos alunos a saber filtrar essas referências de maneira que eles descubram por si só, as informações confiáveis e como poderão atingir seus objetivos. No caso do fórum Cifraclub, temos uma grande biblioteca virtual com contribuintes participativos como conta o Entrevistado 1: “Então! Se você pesquisar no fórum ou mesmo *Google* vai acabar caindo em *sites* maravilhosos! Com material didático de primeira! É uma super biblioteca.” (Caderno de Dados, p. 46).

Os participantes atuam como “bibliotecários” que compartilham seus métodos com os outros abrindo um leque de possibilidades para pessoas que pesquisam sobre música e que estão ali a procura de mais conhecimento. Além de métodos, podem ser encontrados apostilas, videoaulas, livros e notícias sobre o mundo da música nos *posts* dos participantes.

A conexão desse espaço virtual com a sala de aula seria a maneira de juntar dois mundos que hoje, ainda caminham de maneiras opostas, mas que têm o mesmo objetivo, em determinadas circunstâncias, de cultivar a vontade de aprender em jovens, crianças e adultos e torná-los estudantes proativos de seu próprio conhecimento. Autonomia em educação é sinônimo de liberdade, pois a informação e o conhecimento bem utilizados transformam os indivíduos em pessoas com poder de decisão, e a decisão demonstra personalidade e vontade de fazer.

Referências bibliográficas

Lemos, A. & Lévy, P. (2010). *O futuro da internet: em direção a uma ciberdemocracia planetária*. São Paulo: Paulus.

Lucena, M. (1998). Comunidades dinâmicas para o aprendizado na internet. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, 2, 106-114.

Gohn, D. M. (2003). *Auto-aprendizagem musical: alternativas tecnológicas*. São Paulo: Annablume/ Fapesp.

_____ (2008, mar.). Um breve olhar sobre a música nas comunidades virtuais. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, 19, 113-119.

Santana, C. S. (2007). *Redes Sociais na Internet: Potencializando interações sociais*. Vol. 1. Recife: Hipertextus.

Souza, J. (2009). Educação Musical e culturas juvenis: socialização musical, nova oralidade e outras aprendizagens musicais mediada pela tecnologia. Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. *Anais...*, 18.

O professor de música e suas crenças de autoeficácia na educação básica

Cristina Mie Ito Cereser
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
crismieito@yahoo.com.br

Liane Hentschke
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
liane.hentschke@ufrgs.br

Resumo

As crenças de autoeficácia dos professores se referem às crenças que os professores possuem para realizar uma determinada tarefa ou atuar em uma determinada área. Pesquisas apontam que as crenças de autoeficácia instrucional determinam, em parte, como os professores irão estruturar as atividades de sala de aula e adaptar as avaliações dos alunos de acordo com suas capacidades intelectuais. O estudo realizado se refere à temática motivação para ensinar a partir do construto psicológico *crenças de autoeficácia*. O objetivo da pesquisa foi investigar as crenças de autoeficácia dos professores de música para atuar na educação básica em relação às variáveis demográficas e de contexto. O método utilizado foi um *survey* e como instrumento de coleta de dados foi utilizado o questionário autoadministrado publicado na internet denominado de Escala de Crenças de Autoeficácia do Professor de Música. Fizeram parte da amostra 148 professores que ministravam aulas de música na educação básica nas cinco regiões brasileiras. Para este trabalho iremos apresentar os resultados referentes à amostra de professores com graduação completa, tanto licenciados como bacharéis em música. De acordo com os resultados da pesquisa, o desafio dos professores de música, além de lidar com o comportamento dos alunos, encontra-se em proporcionar o desenvolvimento dos alunos em relação às suas crenças motivacionais e estratégias necessárias para o sucesso.

Palavras-chaves: Professores de Música, crenças de autoeficácia, Educação básica e motivação.

Abstract

The teachers' self-efficacy beliefs refer to the beliefs that teachers have to perform a certain task or act in a certain area. Studies show that instructional self-efficacy beliefs determine, in part, how teachers will structure the activities of the classroom and student evaluations to adapt according to their intellectual capacities. This study refers to the thematic motivation to teach from the psychological construct of self-efficacy beliefs. The aim of the research was to investigate the music teachers' self-efficacy beliefs to work in basic education in relation to demographic and context variables. The method used was a survey and as an instrument for data collection was used self-administered questionnaire published on the internet called *Music Teacher Self-Efficacy Beliefs Scale*. The sample consisted of 148 teachers who taught music lessons in basic education in the five Brazilian regions. For this work we present the results for the sample of graduated teachers. According to the results, the challenge of the music teachers, in addition to dealing with student behavior, is to provide the development of students in relation to their motivational beliefs and strategies necessary for success.

Keywords: Music Teacher, Self-efficacy beliefs, basic education and motivation.

Introdução

No Brasil, assim como em toda a América Latina, a educação está sendo priorizada pela sua relevância para o desenvolvimento do país. Na mídia é possível perceber, nos mais variados discursos de políticos e responsáveis pela educação, a preocupação com a qualidade de ensino e com a formação de professores. Nesses discursos há uma grande preocupação de como motivar os alunos das licenciaturas a ingressarem na docência, como motivar os professores que já atuam nas escolas a continuarem na função docente e a necessidade de motivar professores à qualificação, tanto em formação inicial quanto formação continuada.

Pesquisas realizadas na década de 2000, no âmbito da educação musical brasileira, trazem dados da carência de professores de música que atuam na educação básica ministrando aulas de música como disciplina compulsória (CERESER, 2003; HIRSCH, 2005; HUMMES,

2004; PENNA, 2002; 2004; SANTOS, 2005). Essas pesquisas já traziam dados da preferência de atuação, pela maioria dos pesquisados, em outros espaços pedagógico-musicais e aulas extraclases. Outras pesquisas trazem dados sinalizando que a formação inicial dos professores de música capacita os futuros professores para atuar em um contexto ideal e não conforme as mudanças e desafios que irão enfrentar no contexto de sala de aula (DEL-BEN, 2005; DINIZ, 2005).

Concomitantemente, a resultados de pesquisas desse mesmo período, houve uma mobilização de educadores musicais, músicos, jornalistas e políticos em prol da inserção da educação musical nas escolas. Foi então criada a Lei 11.769/2008 (BRASIL, 2008) que altera a Lei 9.394/1996 (BRASIL, 1996), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), para inserir a obrigatoriedade da música como conteúdo da educação básica.

Desde a promulgação dessa Lei, discussões sobre a implementação da música nas escolas de educação básica geram debates que pautam, entre outras questões, as estratégias de capacitação e formação docente tanto inicial quanto continuada. Essa preocupação surgiu na medida em que há um número reduzido de professores especialistas em música para a demanda de todas as escolas de educação básica (PENNA, 2007; SOBREIRA, 2008).

Estamos diante de um grande impasse: por um lado, poucos professores com formação específica em música para atuar na educação básica e, por outro, professores não especialistas, que segundo a Lei, poderão desenvolver atividades musicais com seus alunos. É possível que, se os professores de música ou os professores não especialistas não acreditarem que possuem certas capacidades de produzir efeitos e/ou mudanças através de sua ação, terão poucos incentivos para engajarem no desenvolvimento de aulas e/ou atividades musicais na educação básica ou se engajarem em um curso de formação continuada. De forma inversa, segundo Tschannen-Moran e Woolfolk-Hoy (2001), professores com fortes crenças de autoeficácia instrucional apresentam crenças de que os alunos com dificuldades de aprendizagem podem ser ajudados, que podem conseguir apoio da família e superar os efeitos negativos da comunidade através de um ensino afetivo. Bandura (1997) defende que as crenças das pessoas sobre sua eficácia consistem no comportamento que leva o indivíduo a buscar o seu autoconhecimento.

Para tanto, o grupo de pesquisa *Formação e Atuação de Profissionais em Música* (FAPROM) vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, desde 2006 vem desenvolvendo pesquisas e produções intelectuais sob as temáticas: formação de professores; motivação para aprender e ensinar música, e, tecnologias informação e comunicação (*TICs*) em educação musical.

A pesquisa que apresentaremos neste *paper* situa-se na temática motivação para ensinar música que teve o objetivo de investigar as crenças de autoeficácia dos professores de música em relação às variáveis demográfica e de contexto.

As crenças de autoeficácia dos professores

É de responsabilidade do professor música ajudar alunos a desenvolver qualidades musicais e a motivação para aprender música. De acordo com a literatura da área da educação, os professores devem auxiliar seus alunos a desenvolver aprendizagem independente, atingir metas e enfrentar as adversidades do cotidiano escolar (ALDERMAN, 2004). As crenças dos professores nas habilidades dos alunos para aprender música e na sua própria habilidade para promover aprendizagem musical podem afetar seu modo de ensinar e, conseqüentemente, afetam a motivação e realização dos estudantes. No que se refere às crenças dos professores sobre suas capacidades, a tarefa de criar um ambiente de aprendizagem propício ao desenvolvimento das competências cognitivas dos alunos é atribuída também às crenças de autoeficácia dos professores (BANDURA, 1997).

As crenças de autoeficácia dos professores se referem às crenças que os professores possuem para realizar uma determinada tarefa ou atuar em uma determinada área. Pesquisas apontam que as crenças de autoeficácia instrucional determinam, em parte, como os professores irão estruturar as atividades de sala de aula e adaptar as avaliações dos alunos de acordo com suas capacidades intelectuais. Professores que acreditam nas suas competências de promover aprendizagem oportunizam a seus alunos a experiências de domínio e aqueles que duvidam da sua eficácia instrucional criam ambientes que podem prejudicar os julgamentos dos alunos sobre suas competências e desenvolvimento cognitivo.

Crenças de autoeficácia dos professores de música com graduação completa

A pesquisa realizada sobre as crenças de autoeficácia dos professores de música foi de cunho quantitativo. O método utilizado foi um *survey* e como instrumento de coleta de dados foi utilizado o questionário autoadministrado publicado na internet denominado de *Escala de Crenças de Autoeficácia do Professor de Música*. Essa escala foi dividida em duas partes. A primeira parte constava de informações sobre dados pessoais e a segunda parte uma escala em 5 pontos *Likert* subdividida em cinco dimensões das crenças de autoeficácia do professor de música da educação básica: a) ensinar música; b) gerenciar o comportamento dos alunos; c) motivar os alunos; d) considerar a diversidade do aluno; e e) lidar com mudanças e desafios. A escala foi validada através da análise fatorial e teste alfa de Cronbach. Por meio destes dois testes foram verificadas as propriedades psicométricas do instrumento de medição. .

Para análise dos dados foram utilizadas a estatística descritiva caracterizando a amostra e a estatística inferencial, que correspondem aos seguintes testes: correlação de Pearson, teste qui-quadrado, teste t e teste das classificações de Kruskal-Wallis. Os testes foram utilizados para verificar as correlações entre as questões de cada dimensão e entre as dimensões; se houve nível de significância entre as variáveis. As variáveis investigadas na pesquisa foram: sexo, idade, tempo de trabalho, tipo de escola e formação.

Fizeram parte da amostra 148 professores e estagiários que atuavam na educação básica ministrando aulas de música nas escolas regulares das cinco regiões brasileiras. Destes, 66,9% eram do sexo feminino e 33,1% do sexo masculino. A variável de contexto se referiu ao tipo de escolas, se pública ou privada. Os dados apontaram que 73% dos participantes possuíam graduação completa e 27% possuíam graduação incompleta.

As aulas de música nas escolas brasileiras nem sempre são ministradas por especialistas em música. Por esse motivo, busquei identificar a porcentagem de professores que estão cursando ou cursaram a graduação em música que atuam na educação básica em sala de aula. Considerei como categoria *música* os cursos que, de alguma forma, oferecem uma formação musical (licenciatura em música, bacharelado em música, musicoterapia, entre outros cursos).

Decidi, portanto, agrupar os cursos em apenas dois grupos: 1) área de música; e 2) outras áreas.

Neste trabalho iremos apresentar apenas os dados que se referem a professores com graduação completa (licenciatura ou bacharelado). Quanto ao perfil dos professores que possuíam graduação completa, 75% pertenciam à categoria “área de música” e 25% pertenciam à categoria “outras áreas”.

Dos professores de música com atuação nas escolas 14,8% tinha formação em bacharelado e 85,2% eram oriundos do curso de licenciatura. Esses resultados apontaram que havia mais licenciados em sala de aula do que os bacharéis. No gráfico 1, podem ser visualizados os escores médios das dimensões das crenças de autoeficácia dos professores de música com graduação completa. É importante lembrar que os escores médios dos professores atribuídos às dimensões de crenças de autoeficácia foram elevados. Entretanto, as dimensões com escores médios mais baixos estão: *gerenciar o comportamento dos alunos e motivar alunos*.

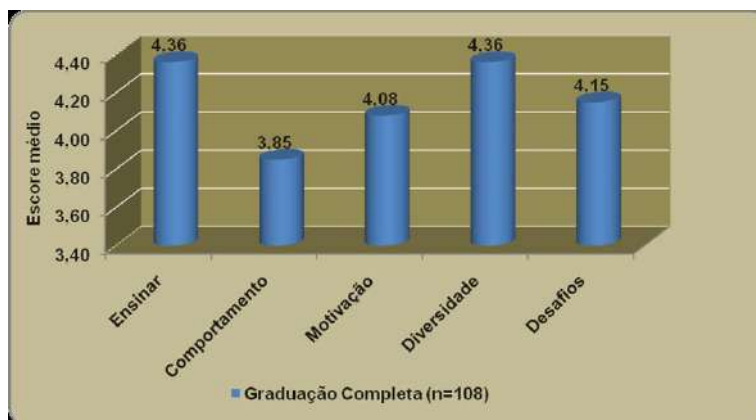


Gráfico 1. Escore médio das dimensões (professores com graduação completa).

No Gráfico 2, apresentamos os escores médios, resultados dos graus atribuídos por professores de música (bacharéis e licenciados) aos itens das dimensões das crenças de autoeficácia. Os professores licenciados apresentaram baixo valor de escore médio em todas as dimensões do que os bacharéis, exceto na dimensão *motivar alunos*.

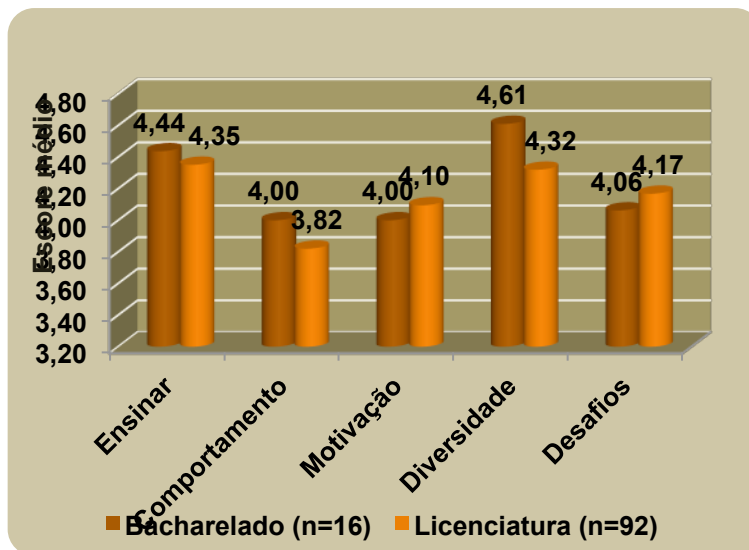


Gráfico 2. Cruzamento entre dimensões e tipo de curso (bacharelado e licenciatura) da amostra geral dos professores com graduação completa (n=108).

No Gráfico 3, pode-se observar o cruzamento entre as dimensões e área de formação (música e outras áreas). Verifica-se neste gráfico que os professores da área de música apresentaram menores escores médios em todas as dimensões em comparação aos professores com formação em outras áreas, mas que ministram aulas de música. O Resultado sugere que professores com formação em música podem ter concepções de educação musical e do ensino pedagógico-musical diferente dos professores formados em outras áreas.

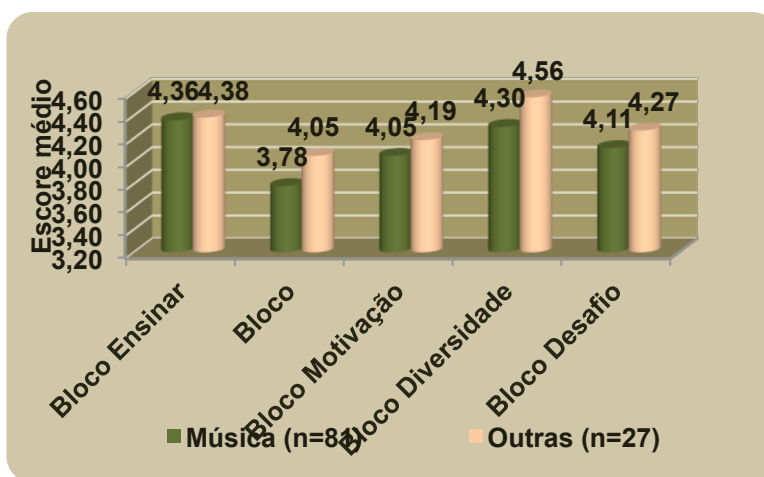


Gráfico 3. Cruzamento entre dimensões e área (música e outras áreas) da amostra geral dos professores com graduação completa.

Considerações Finais

A partir dos resultados da pesquisa aqui apresentada foi possível constatar que, no Brasil, nem todos os professores da amostra coletada possuíam formação superior em música. No entanto, para este trabalho apresentamos os resultados referentes aos professores com graduação completa, tanto licenciados como bacharéis em música. De acordo com a pesquisa realizada pelo grupo de pesquisa FAPROM, o grande desafio dos professores de música, além de lidar com o comportamento dos alunos, encontra-se em proporcionar o desenvolvimento dos alunos em relação às suas crenças motivacionais e estratégias necessárias para o sucesso.

Para os professores preencherem seus papéis motivacionais, é necessário possuir competências no processo do desenvolvimento de habilidades e tomada de decisões. Não basta reagir aos problemas de motivação apenas quando eles ocorrem, é preciso planejar-se ativamente para a motivação. Durante o processo de ensino musical os professores podem diagnosticar a necessidade de estratégias de motivação, determinar sua efetividade e ajustar ou revisar essas estratégias. Para tanto, parece ser necessário proporcionar aos professores de música espaços de reflexão e discussão sobre experiências concretas e ações conjuntas com professores formadores e profissionais da área de psicologia, visando proporcionar estratégias de enfrentamento.

Referências bibliográficas

Alderman, M. K. (2004). *Motivation for achievement: possibilities for teaching and learning*. 2nd ed. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W. H. Freeman.

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm

Lei n. 11.769, de 14 de agosto de 2008. (2008). Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília: Presidência da República. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm

Cereser, C. (2003). *A formação de professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura.* Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Del-Ben, L. M. (2005). Um estudo com escolas da rede estadual de Educação Básica de Porto Alegre: subsídios para a elaboração de políticas de educação musical. *Música Hodie*, 5(2), 65-69.

Diniz, L. (2005). *Música na educação infantil: um survey com professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre – RS.* Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Hirsch, I. B. (2007). *Música nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio: um survey com professores de arte/música de escolas estaduais da região sul do Rio Grande do Sul.* Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Hummes, J. M. (2004). *As funções da música na escola sob a ótica da direção escolar: um estudo nas escolas de Montenegro.* Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Penna, M. (2002, setembro). Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. *Revista da Associação Brasileira de Educação*

Musical, 7, 7-19.

_____ (2004). A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – analisando a legislação e termos normativos. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, 10, 19-28.

Santos, R. (2005, março). Música, a realidade nas escolas e política de formação. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, 12, 49-56.

Tschannen-Moran, M. & Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.

Oboe para descubrir: un enfoque didáctico que integra la experiencia previa corporal y la metáfora en la enseñanza de instrumentos musicales

Alejandra García Trabucco
Universidad Nacional de Cuyo
agarcia391@gmail.com

Resumen

Los primeros pasos en la ejecución instrumento musical requieren de una importante adecuación de la postura y manejo de destrezas motrices. En el acercamiento de una persona a un instrumento, los modelos sensoriomotores del sujeto, contruidos a partir de sus experiencias sensibles, salen al encuentro de las propiedades de dicho objeto nuevo, para comenzar a conformar un todo original. Como mediadores de este proceso, los docentes nos enfrentamos a la necesidad de observar con detenimiento la realidad corporal de cada nuevo estudiante, la cual fue configurándose a través de las vivencias de movimiento más o menos ricas o variadas que haya tenido previamente, y propiciar su articulación efectiva con el nuevo aprendizaje. El libro “Oboe para descubrir” propone un abordaje de la ejecución instrumental basado en el rescate de experiencia previa corporal, a través del recurso de la metáfora y la analogía, valiéndose de situaciones y objetos cotidianos. El objetivo final es colaborar en el desarrollo de una actitud exploratoria y proactiva en los estudiantes de instrumento, que sienta las bases para el estudio independiente y autorregulado que la música ejecutada exige.

Palabras clave: Instrumentos musicales, experiencia previa, metáfora, analogía

Abstract

The first steps in music performance need an important amount of postural adaptation and motor skills. In the approach of a person to a musical instrument, the sensory-motor patterns of the subject, built upon his/her sensitive experiences, meet the properties of the new object, in order to start to construct an original whole between them. As mediators of this process, we teachers confront the need of carefully observing each new student body state, which has taken shape through more or less rich previous movement experiences, and favor its articulation with the new

learning. The book “Oboe to be discovered” proposes a way of approaching performance based on rescuing previous corporal experience throughout metaphor and analogy, using everyday situations and objects. The final objective is to collaborate in the developing of an exploratory and proactive attitude of the students, which can ground the type of independent and auto-controlled practice required in music performance.

Fundamentación

El sustantivo aporte de Varela (2005) desde el enfoque enactivo, en el cual se entiende a la cognición como experiencia integral del ser, y el modo en que Pelinski (2005) articula esta mirada en torno al hacer música, resultan especialmente esclarecedores para la temática abordada por este estudio.

“Desde el enfoque enactivo se entiende que la cognición se encuentra eslabonada a historias vividas; depende de experiencias que se originan en el cuerpo y que a su vez se encastran en un contexto biológico, psicológico y cultural más amplio.”¹³⁸

Se postula de este modo a la cognición como *acción corporizada*, estableciendo que:

“Las primeras experiencias corporales dan lugar a “esquemas encarnados” o corporizados que estructuran la experiencia y sirven para comprender otros aspectos abstractos utilizándolos metafóricamente.”¹³⁹

Se establece aquí una distinción significativa entre el cuerpo *como entidad biológica*, que nos unifica como especie, y como *cuerpo vivido*, que nos distingue como individuos. Este cuerpo *vivido*, que nos hace intrínsecamente diferentes a unos de otros, es la sede de la propia historia y, en tal sentido, archivo de las experiencias transitadas. Es decir que más allá de las

¹³⁸ Brizuela, 2008: 55

¹³⁹ Varela, Thompsons y Rosh, 2005 en Brizuela, Op. Cit.: 56

disposiciones biológicas y las marcas culturales, hay un recorrido personal y una historia de la relación con el propio cuerpo.

*“La corporeidad está implicada en al mente humana por la fuerte dependencia que conceptos y razón mantienen con el cuerpo. El cuerpo configura la naturaleza misma de nuestros conceptos.”*¹⁴⁰

Aplicación didáctica

La implicancia del uso de la analogía como recurso didáctico en la enseñanza inicial de instrumentos musicales ha merecido ya su desarrollo.¹⁴¹ En este caso, es significativo pensar que toda metáfora tiene asiento en algún registro sensible inscripto como experiencia corporal. A su vez, entender cómo la misma funciona como base de la cognición en general y del pensamiento musical en particular. Podría pensarse también que, en tanto conocemos aquello de lo cual tenemos una experiencia corporal, si profundizamos la misma, nos abriremos a un espectro ampliado de metáforas que nos permitirán *asir el mundo* con mayor riqueza.

La mediación pedagógica inicial debe centrarse en generar el espacio adecuado para que el alumno pueda articular su realidad corporal general, expresada en su dominio personal del cuerpo y del movimiento, con el nuevo procedimiento, que es tocar el instrumento de su elección. Si, en este lento proceso de sedimentación de hábitos de ejecución musical, el docente no da lugar suficiente a la exploración y al juego, puede suceder que el estudiante tienda a tabicar el conocimiento natural que tiene de sus movimientos, y, ante la complejidad de la nueva demanda, se sienta inseguro y pierda motivación.

“Los jóvenes necesitan tener por lo menos un éxito módico en una tarea antes de desarrollar su propia motivación interna para ejecutar. Se necesita

¹⁴⁰ Johnson, 1980; Lakoff y Johnson, 1999 en Pelinski, 2005: 23

¹⁴¹ García Trabucco y Silnik, 2007, Schippers, 2006

alguna experiencia inicial positiva para que el chico decida que él es bueno para esa tarea.” (Chaffin y Lemieux, en Williamon, 2004, p. 31)

Para que ese capital de saber procedimental previo pueda ser aprovechado tanto por el alumno como protagonista de su aprendizaje como por el docente como mediador, es necesario que se lo reconozca como insumo valioso y se destine tiempo real para su recuperación y uso. Una situación de clase en la que el maestro/a se dispone a transmitir sus propios conocimientos a su discípulo/a, situación hasta el día de hoy hartamente común en la enseñanza personalizada de los instrumentos, sin propiciar la exploración y el error constructivo, puede derivar en una actitud pasiva¹⁴² de los alumnos, quienes llegan a bloquear su experiencia previa y desaprovechar sus propias habilidades. En ese sentido, Rodríguez Moneo (1999) advierte que “en los contextos educativos es frecuente encontrar una barrera impermeable que delimita el mundo académico y el mundo cotidiano de los alumnos” (p. 89).

Biggs (1999) se refiere al bagaje previo de conocimientos de los aspirantes a ingreso a carreras musicales como *factores de presagio*, e incluye también entre ellos las expectativas, miedos y prejuicios, que sin duda marcarán el estilo de aprendizaje de cada principiante.

El uso de la analogía en la enseñanza instrumental

Schippers (2006) observa que en las clases de instrumento están presentes, en casi un tercio del tiempo total, comportamientos verbales para referir a determinados aspectos del aprendizaje, tanto en la forma de explicaciones o instrucciones directas, como en el uso de imaginaria (analogías, metáforas y otros recursos similares del lenguaje). Vemos que la aplicación de la analogía se convierte en “una herramienta pedagógica para dilucidar enfoques y conceptos que son difíciles de explicar en términos cognitivos a músicos que aprenden a ser ejecutantes” (p. 209).

¹⁴² También llamada “desvalida” o “*helpless*” (O’Neill, 1996)

Esta imaginaria se aplica a diferentes niveles. Mientras que en un primer momento predominan las instrucciones físicas concretas (“la mano izquierda va arriba”, “hay que plegar los labios”), luego se tiende al uso imaginativo del lenguaje, que evoca la actitud más apropiada para ejecutar una técnica correctamente: “como los pasos de un gato”, “como si tomaras una manzana con la mano”, “como si quisieras empañar una ventana con el aliento”. Desde ahí, nos movemos hacia referencias a lo estético (“un bello sonido”), lo interpersonal (“como si dieras una buena noticia”), lo sensorial (“como una seda”), etc.

Si bien los docentes utilizamos analogías y metáforas como estrategias de mediación, vale advertir que muchas veces las mismas proceden de nuestra experiencia personal, la cual no necesariamente coincide con las experiencias de nuestros alumnos. Así como existen metáforas creativas que promueven y facilitan el aprendizaje, existen otras que fracasan porque remiten a imágenes sobre las que el estudiante no tiene un marco de referencia que le posibilite captarlas y usarlas para enriquecer sus mapas cognitivos.

En las primeras clases se suele preguntar sobre la experiencia previa del alumno, pero a veces esta indagación se limita únicamente al ámbito musical (“¿Sabes leer música?”, “¿Has tocado otros instrumentos?”), sin considerar que en la ejecución instrumental se conjugan también importantes aspectos no musicales. Jorgensen (1997) indica que se debe enfocar en el mundo fenomenológico individual del estudiante y en sus estrategias deliberadas de aprendizaje, para lograr buenos resultados.

Atendiendo a esto, se incluye en el ANEXO II del libro un cuestionario sobre experiencia previa para ser completado por los estudiantes en la primera clase, que abarca campos diversos, afines a las habilidades de ejecución. La información que recabemos a través del cuestionario nos ayudará a buscar analogías que puedan relacionarse con la experiencia real de cada persona. Por ejemplo: si nos enteramos, a través del cuestionario, que la alumna nueva practica hockey sobre césped, podemos mejorar su estabilidad postural al tocar jugando a imitar cómo se para en la cancha, para luego reacomodar su postura con el instrumento desde apoyos más firmes. A su vez, si un alumno hizo teatro, o escribe cuentos, vamos a encontrar, en esos contextos, analogías que le resultarán significativas, porque son parte de su vivencia personal.

Hay que estar atento a no utilizar imaginación que sea muy simple y poco inspiradora o, por el contrario, demasiado oscura y confusa para el receptor. Antes bien, conviene apuntar a un área intermedia, en donde la metáfora cree una “disonancia cognitiva” cuya resolución sea plausible, ayudando a captar lo que de otro modo no se logró entender.

“Los músicos, a través de los siglos y las culturas, han celebrado los intangibles de la música. (...) El entrenamiento de los músicos profesionales a través de las culturas demuestra que mientras la metáfora no hace tangibles estas realidades, por lo menos apunta en la dirección correcta” (Schippers, 2006, p. 214)

Utilización del libro

Basado en los principios expuestos, este libro intenta dar un lugar de relevancia a la exploración de los alumnos de cada aspecto nuevo que se va presentando, tendiendo puentes entre lo cotidiano y los diferentes aspectos de la ejecución del oboe (“¿Qué cosas sabes hacer con el aire?”, pg. 14; “Encuentra a los dedos en las frases cotidianas”, pg. 22).

Se propone establecer una relación informal con las lectoras y lectores, presentando los temas con preguntas que estimulan la búsqueda de respuestas propias (“¿Cómo te sostienes a ti mismo?”; pg. 20; “Pesa como un/a _____”, pg. 13; “¿Algo te suena raro?”, pg. 47), o con frases que remiten al lenguaje coloquial (“Nos vamos con la música a otra parte”, pg. 47; “La fórmula del éxito”, pg. 55; “¡A usar el aire, que es gratis!”), pg. 15).

Al comienzo, se propone la exploración del oboe, como un objeto nuevo y desconocido que se pretende incorporar al mapa corporal. Se presenta al instrumento como una cosa real, con peso, longitud, olor, color, que podemos ir conociendo a través de los sentidos. Cada nuevo aprendizaje está desdoblado en pasos sencillos y relacionado con acciones de la vida cotidiana. El uso de elementos como cañitas de refresco o palos de escoba persigue el fin de estimular una manipulación más libre de objetos similares al oboe en algún aspecto, y de ampliar los registros

sensibles. Del mismo modo, soplar objetos diferentes (bolitas de telgopor, globos, cintas, velas), nos enseña mucho, y de un modo lúdico, sobre la velocidad del aire, tema esencial en la ejecución de vientos.

La propuesta apunta a priorizar la ejecución concertada desde el principio. Aunque las consignas sean sencillas, todas requieren de una atención extra para ajustarse a lo que toca otra persona.

En cuanto a la incorporación de las digitaciones que permiten ampliar el registro, se produce solo cuando las necesitamos para resolver un problema. La consigna es transportar, de oído, las canciones que vamos aprendiendo, y eso nos lleva a necesitar “notas nuevas”. Esta actividad desarrolla el oído interno en general, y especialmente la sensación de tónica y de las relaciones interválicas.

Está en nosotros, como docentes, el ayudarlos a adoptar una actitud lúdica y curiosa, que luego vaya decantando en una predisposición a la independencia y al estudio autorregulado, base de todo desarrollo genuino en el campo de la música ejecutada.

Referencias bibliográficas

- Brizuela, N. (2008). *La construcción precepto cognitiva en la música desde las perspectivas inactiva y experiencialista*. Actas Quinta semana de la Música y la Musicología. UCA.
- Gainza, V. H. de & Kesselman, S. (2003). *Música y Eutonía. El cuerpo en estado de arte*. Buenos Aires: Lumen.
- García Trabucco, A., Silnik, A. & Yurcic, A. (2004). Entrando a la música de cuerpo entero. *Revista Huellas, Búsquedas en Artes y Diseño*, 4, 34-47.

- García Trabucco, A. & Silnik, A. (2007). *Metacognición y Ejecución Musical. Un estudio longitudinal sobre el uso de Experiencia Previa en Instrumentistas Principiantes*. Informe Final Proyectos Bianuales subsidiados por SECyT. 2005-2007. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo, Inédito.
- Gaunt, H. (2006). *Student and teacher perceptions of one-to-one instrumental and vocal tuition in a conservatoire*. Tesis de doctorado, Universidad de Londres.
- Gellatly, A. (1986). *La inteligencia hábil. El desarrollo de las capacidades cognitivas*. Buenos Aires: Aique.
- Hallam, S. (2007). *The development of metacognition in musicians: Implications for education*. International Conference Annual March 26-30. San Antonio, Texas: Society for Information Technology & Teacher Education. Recuperado de <http://old.essdack.org/files/ABSTRACTS.PDF>
- Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique.
- McPherson, G. (2005). From child to musician: skill development during the beginning years of learning an instrument. *Psychology of Music*, 33(1), 5-35.
- O'Neill, S. (1996). *Factors influencing children's motivation and achievement during the first year of instrumental music tuition*. PhD. Thesis, University of Keele, UK.
- Pelinski, R. (2005). Corporeidad y experiencia Musical. *Revista Transcultural de Música*, 9. Recuperado de <http://www.sibertrans.com/trans/trans9/pelinski.htm>
- Prieto Castillo, D. (2000). *Lo no convencional como alternativa en la educación universitaria*.

Mendoza: Ed. Facultad Elemental y Especial - UNCuyo

Rodríguez Moneo, M. (1999). *Conocimiento previo y cambio conceptual*. Buenos Aires: Aique.

Schippers, H. (2006). As if a little bird is sitting on your finger...: metaphor as a key instrument in training professional musicians. *International Journal of Music Education*, 24, 209.

Silnik, M. A. (2002). *Eutonía y Creatividad en la Formación de Músicos Profesionales*. (Tesis inédita de maestría) Universidad de Santiago de Compostela. Inédito

Vishnivetz, B. (1994). *Eutonía. Educación del cuerpo hacia el ser*. Buenos Aires: Paidós.

Williamon, A. (2004). *Musical excellence. Strategies and techniques to enhance performance*. New York: Oxford University Press.

Os desafios para a reinserção da música em escolas da educação básica no município do Crato

Débora Lopes Soares
Universidade Federal do Ceará
debuxbacktoblack@hotmail.com

Cícero Rael Alves Moura
Universidade Federal do Ceará
rhael-rrvocal@hotmail.com

Carlos Renato de Lima Brito
violabrito@gmail.com

Resumo

O objetivo deste artigo é discutir os percalços e desafios para reinserção da música nas escolas de ensino básico da cidade do Crato, no sul do Ceará. Essa pesquisa se justifica quando atenta para a problemática referente à volta da música às salas de aula. Devido a falta de estrutura física das escolas, aliada a quase inexistência de professores qualificados para atender a grande demanda exigida no momento atual, temos pela frente um grande desafio. Queremos alertar as autoridades competentes para a importância crucial do tema aqui abordado, instigando-os a refletir, com intuito de mobilizá-los para elaboração de políticas públicas que venham auxiliar na solução dos problemas inerentes a esta discussão. Para tanto, nossos procedimentos metodológicos incluem entrevistas com os grupos gestores e alunos das escolas observadas, assim como uma revisão bibliográfica e a pesquisa de campo realizada em duas escolas da cidade do Crato. Esta é uma pesquisa de cunho qualitativo, que permite uma ampla discussão, contudo, sem exaurir o tema.

Palavras-chave: Ensino de música, obrigatoriedade, escola básica.

Abstract

The purpose of this article is to discuss the drawbacks and challenges for re-integration of music in basic education in the city of Crato, Ceará. This research is justified when focuses on the

problems on the returning of music to classrooms. Due to the lack of physical structure of schools, combined with almost no qualified teachers to meet the great demand required at the moment, we have a great challenge ahead of us. We want to alert the competent authorities to the crucial importance of the theme discussed in here, urging them to reflect, in order to mobilize them to public policy development which will assist in solving the problems inherent in this thread. For this purpose, our methodological procedures include interviews with managers and student groups observed, as well as a literature review and field research conducted in two schools in the city of Crato. This is a research of qualitative nature, which allows a wide discussion, however, without exhaust the topic.

Keywords: music education, mandatory, primary.

Introdução

A década de 1930 notabilizou-se no cenário musical brasileiro pela introdução da música nas escolas, através do canto orfeônico. À frente desse grande movimento esteve a presença do maestro Heitor Villa Lobos, responsável pela SEMA - Superintendência de Educação Musical e Artística, órgão criado pelo secretário da educação do Rio de Janeiro da época, Anísio Teixeira. Em 1932, Villa Lobos passou a dirigir o Curso de Pedagogia da Música e Canto Orfeônico, que visava à formação do Orfeão de professores.

Com a publicação em 1961 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 4024/61, cunhou-se o termo Educação Musical, excluindo das escolas a prática do Canto Orfeônico. Dez anos depois com a aprovação da LDB 5692/71, instituída no período do regime militar, retira-se a disciplina substituindo-a pela Educação Artística. A experiência com música nas escolas durou até o ano de 1971, e só agora, 37 anos depois foi inserida novamente na matriz curricular.

Com a LDB 9394/96 e a criação dos parâmetros curriculares nacionais, o ensino de música volta à matriz curricular como uma das expressões artísticas presentes na disciplina artes. Isso afastou cada vez mais a música das escolas, visto que o seu ensino já não tinha a mesma

obrigatoriedade. Tourinho (1993b) afirma que “vista como uma mera disciplina a música não é tratada como um tipo de conhecimento a ser ensinado, estudado, compreendido e recriado” (p.68).p.68). Mas por

Devido a tais mudanças, a música foi submetida a um afastamento ainda maior do ensino básico a ponto de chegar uma época em que muitos estudantes passaram por toda a trajetória estudantil básica, sem ao menos ter contato com o ensino técnico, ou seja, sem o devido contato com os elementos musicais propriamente ditos. Isso gerou uma insatisfação em boa parte dos educadores musicais que ainda acreditavam e sobreviviam do ensino de música, quando muitos educadores musicais travaram verdadeiras lutas para trazerem de volta a música para matriz curricular.

A lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008, decretada pelo presidente Luís Inácio (Lula) da Silva altera a lei nºs 9394 de 20 de dezembro 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), tornando assim obrigatório o ensino de música na educação básica. O prazo dado para que a lei vigorasse expirou em agosto de 2011, e no presente momento as direções das escolas desdobram-se para executá-la.

Uma vez que seja aprovada uma lei, espera-se que se faça vigorar o que ela determina, porém, na prática isso pode não acontecer assim, de forma tão eficaz. Prova disso, constata-se na referida lei, pois mesmo já terminado o prazo estabelecido para seu cumprimento, um número muito grande de escolas, sejam elas particulares ou públicas, terão que correr contra o tempo para poder iniciar suas atividades musicais devido à falta de estrutura, para que de fato faça-se valer a lei na sua plenitude.

Acreditamos que a não exclusividade da música como disciplina obrigatória nas escolas, traria prejuízos consideráveis, pois a carga horária dedicada seria relativamente pequena para uma disciplina de tamanha importância. Devido a grande abrangência de formação estudantil que a disciplina oferece como, incentivo a criatividade, valorização cultural, expressividade artística, interação social presente no ensino coletivo, aliados ao universo intelectual contido na música,

são elementos mais que suficientes que credenciam a disciplina como fundamental da matriz curricular.

Conseqüentemente, aqueles profissionais que tinham formação na área da música davam aulas de música e, esporadicamente, pincelavam tentativas com atividades de artes plásticas e artes cênicas. Entretanto, aqueles professores que não tinham formação em música acabavam ministrando aulas apenas nas outras áreas. (MATEIRO, TEREZA, ASSUNÇÃO, NOVO, s/d.)

Diante de tal cenário a presente pesquisa visou investigar em que medida as escolas do Crato-CE, estão mobilizando esforços para atender e por em vigor a referida legislação curricular. Com esse intuito, buscou-se junto a direção das escolas, colégio Pequeno Príncipe (privado) e na E.E.F.M. José Alves de Figueiredo (público) conhecer as medidas adotadas, a obediência ao prazo, a aceitação da lei, a opinião de alunos e professores sobre o ensino de música e os percalços por eles encontrados para que se torne viável o vigor da lei em questão. A proposta do estudo é, portanto, analisar a reação dos núcleos escolares ao se depararem com a obrigatoriedade de uma arte que até então fora desprezada e excluída da matriz curricular.

Este trabalho justifica-se pela importância do ensino de música nas escolas públicas e particulares da cidade do Crato-CE, visando dar a devida atenção ao processo de reinserção da disciplina no conteúdo pedagógico da matriz curricular, instigando, com intuito de fomentar novas iniciativas para concretização e aplicabilidade do fazer musical, com a perspectiva e vigência da nova lei.

As Diretrizes Curriculares para o Ensino básico afirma que os conteúdos curriculares são “meios básicos para constituir competências cognitivas ou sociais, priorizando-as sobre as informações”.

É a escola responsável pelo:

Desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.¹⁴³ (Art. 32 da LDB nº. 9394/96, 2006)

A lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008, que regulamenta a inserção do ensino de música como disciplina obrigatória no ensino tem como proposta, auxiliar o aluno a entender melhor o ensino de música e visando levar os discentes e docentes uma maior vivencia musical levando subsídios para que se construa de fato uma aprendizagem consistente e contínua no ensino de música nas escolas.

No que diz respeito ao ensino das artes em geral é notório que ao longo dos anos, com raras e boas exceções, especificamente a música, não receberam os devidos cuidados politicamente falando, ou seja, os nossos governantes na execução dos seus projetos dedicam muito pouco dos recursos disponíveis, em políticas de fortalecimento e valorização do ensino de música no nosso país.

Fica a impressão que tal disciplina, não tem muita importância e que a ela caberia o papel de mera coadjuvante e que por isso, não valesse a pena, maiores preocupações ou uma posição de destaque da mesma nas prioridades que são enumeradas como mais importantes nos investimentos públicos.

Muitos questionamentos surgem na discussão e aplicação da nova lei, uma inquietação advinda dos profissionais docentes e estudantes, vêm da preocupação sobre como e quais elementos aplicar como material didático, pois diferente de outras disciplinas, a música

¹⁴³ BRASIL. Lei nº 9.394/ 69 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, Ministério da Educação, 20 dez. 1996, artigo 32.

praticamente não teve lugar na grade curricular o que a torna pedagogicamente estranha à maioria dos estudantes, inviabilizando o uso dos seus elementos mais específicos como, por exemplo, uma partitura musical.

Porém, são muitas as possibilidades que poderão ser utilizadas no ensino da música, uma delas seria a utilização das músicas folclóricas como repertório base da grade de ensino, visando valorizar o folclore nacional e com isso trazendo novos ares de vivência da cultura popular, além desse material ser um riquíssimo e amplo acervo de expressão cultural do nosso povo.

Metodologia.

A investigação foi desenhada com uma abordagem qualitativa. Como instrumento de pesquisa foi elaborado um questionário de perguntas abertas, onde os sujeitos do estudo foram a direção e alguns alunos selecionados nas escolas E.E.F.M. José Alves de Figueiredo e Colégio Pequeno Príncipe, ambas na cidade do Crato-CE.

Conclusões e proposta de ações.

A través da análise das entrevistas e observações concluímos que um fator bastante preocupante é a falta de professores qualificados para enfrentar o desafio da inclusão da música nos currículos escolares, já que há poucos profissionais habilitados para a atuação na área e as escolas procuram professores polivalentes que não se limitem apenas ao ensino de música, mas que atuem nas demais vertentes da disciplina de artes, o que diminui a qualidade no ensino já que o ideal é que fosse um profissional especializado em cada uma das matérias, pois, a polivalência pode acabar comprometendo o foco de uma ou outra disciplina.

Através das entrevistas podemos perceber uma aceitação bastante considerável da lei por parte das escolas, pois acreditam que a música deve ser disciplina presente na rede de ensino. Embora as dificuldades sejam reais no que diz respeito à implantação da música, devido à falta de uma boa estrutura física como salas com revestimento acústico, há também uma grande demanda

de alunos, e isso requer um número razoável de diversos instrumentos musicais devido às práticas instrumentais variadas.

Os alunos se sentem extremamente motivados a praticar musical em ambas as instituições. No caso da E.E.F.M. José Alves de Figueiredo, os alunos que participaram da fanfarra do projeto Mais Educação na Escola, projeto do governo federal que visa a implantação de escolas públicas integrais e desenvolve diversas atividades como fotografia, recreação, banda fanfarra, letramento, geografia, matemática, etc.

Os alunos deste centro também fizeram parte de ações do projeto PET/MAPEAMUS que é uma das múltiplas ações que, a Universidade Federal do Ceará – Campus Cariri realiza na região. Os estudantes durante os encontros do PET/MAPEAMUS perguntavam frequentemente quando haveria atividades musicais novamente na escola.

Por outra parte, os alunos do Colégio Pequeno Príncipe já tinham contato com a música desde o ano de 2010 na matéria de artes, e a partir de cursos oferecidos pelo colégio.

Ações advindas de projetos como MAPEAMUS, PET-MÚSICA, e PIBID da Universidade Federal do Ceará vivenciados no Curso de Licenciatura em Música da referida instituição, são exemplos bastante válidos de como desenvolver a prática musical de forma simples e objetiva já que parte do trabalho é realizado em uma única manhã com oficinas de várias práticas diferentes tais como o canto coral, violão, flauta doce, etc. onde são trabalhadas peças simples, sendo que ao final das oficinas é apresentado um recital com o resultado de uma manhã de trabalho musical onde os participantes possuem as mais variadas faixas etárias, desde crianças, jovens e adultos.

Nesse novo momento que vive o sistema educacional brasileiro, acredita-se que bons resultados surjam a médio e longo prazo reacendendo a chama da esperança dos que vivem e trabalham da música na iminência da real aplicação da expressão musical no meio educacional brasileiro, na busca secular de tornar a música uma disciplina merecedora de toda atenção e modificadora do meio em que vivemos.

Tratando mais especificamente da região do Cariri cearense, a nova lei traz especiais expectativas sobre o ensino de música, pois, historicamente, o Cariri transpira a boa música nas mais diversas manifestações culturais e ritmos próprios da região, que carece de iniciativas como essa para que juntos possamos preservar e vivenciar todo esse potencial musical. Concluímos, através do presente artigo, que o ensino de música nas escolas precisa de maior atenção por parte do governo, de forma que subsidiem investimentos para construção de novas estruturas físicas apropriadas, aquisição de instrumentos musicais e professores capacitados. As escolas públicas não podem exercer a lei por si próprias, há a necessidade de ajuda de custo para que se realizem obras, como a construção de salas com o devido acabamento acústico.

Quanto às escolas particulares, é necessário um tempo para a reestruturação de salas e, através das entrevistas concluímos que, no que diz respeito a profissionais qualificados, também existe certa dificuldade de encontrar profissionais com a devida formação musical.

Referências bibliográficas

- Moraes, M. I., Matos, E. de A., Schrader, E. & Albuquerque, L. B. (2009). *Educação Musical- Licenciatura- Projeto Pedagógico para Implantação*. Fortaleza: UFC.
- Mateiro, T. da A. (1999, novembro / 2000, fevereiro). Educação Musical nas Escolas Brasileiras: Retrospectivas Históricas e Tendências Pedagógicas Atuais. *Revista Arte Online*: 2. Disponível em <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/ anotada/2701207/art-32-par-2-da-lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96>
- Anjos, F. W dos. (2010). *O violão coletivo: múltiplas faces da pedagogia instrumental na prática docente da UFC*. Cariri: Abem Nacional.
- Cruvinel, F. M. (2005). *Educação Musical e Transformação Social: uma experiência com ensino coletivo de cordas*. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura.

Ferreira, S. (n.d.). Ensino coletivo de Guitarra: reflexão e ação pedagógica para comunidade; uma proposta de método. *Revista MUSIFAL*, 2(2). Disponível em <http://www.revista.ufal.br/musifal/edicoes.html>

Swanwick, K. (2003). *Ensinando Música Musicalmente*. São Paulo: Moderna.

Tourinho, C. (2006). *Ensino coletivo de violão: proposta para disposição física dos estudantes em classe e atividades correlatas*. *Arte na Escola*. Disponível em http://www.artenaescola.org.br/pesquise_artigos_texto.php?id_m=55

PARFOR, Política pública, formação de professores de música: construção do currículo da licenciatura de 2 anos

Vania Malagutti Fialho
Universidade Estadual de Maringá
vaniamalagutti@hotmail.com

Resumo

Esse texto discute a construção do Projeto Pedagógico da Licenciatura em Música – 2ª Licenciatura – PARFOR – da Universidade Estadual de Maringá (UEM), no Noroeste do Estado do Paraná, região Sul do Brasil. Trata-se de um curso de formação em Licenciatura em Música para professores em exercício na Educação Básica. Apresento, inicialmente, a estrutura do PARFOR, a partir das diretrizes nacionais, e, em seguida discorro sobre os bastidores e os desafios de construir um curso de Licenciatura em Música com base em uma política pública de formação de professores em somente 2 anos.

Palavras-chave: Formação de Professores, Currículo, Licenciatura em Música.

Abstract

This paper discusses the construction of the Project Teaching in Music - 2nd Graduation - PARFOR - University State of Maringá (UEM), in the Northwest of Paraná, southern Brazil. It is a training course for Graduation in Music for practicing teachers in Basic Education. Present initially, the structure of PARFOR from national guidelines, and then I wonder about the backstage and the challenges of building a Graduation in Music based on a public policy to teacher training in only 2 years.

Keywords: Teacher Training, Curriculum, Graduation in Music.

Introdução

Este texto discute a construção do Projeto Pedagógico da Licenciatura em Música – 2ª Licenciatura – PARFOR – da Universidade Estadual de Maringá (UEM), no Noroeste do Estado do Paraná, região Sul do Brasil. Trata-se de uma Licenciatura em Música específica para professores em exercício na Educação Básica¹⁴⁴, que possuem formação em outra área de conhecimento, mas que trabalham, ou desejam trabalhar, com música em sala de aula. O curso atende a uma demanda emergencial defendida pelo Ministério da Educação do Brasil (MEC) que desenvolveu um Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR). Esse Plano está sendo implementado no Brasil a partir da colaboração entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), as Secretarias de Educação dos Estados e Municípios, e, as Instituições Públicas de Educação Superior brasileiras.

Aqui será abordada a proposta do PARFOR e a organização do primeiro Projeto¹⁴⁵ Pedagógico da Licenciatura em Música – PARFOR da UEM, desenvolvido em 2009. Em 2010 o projeto tramitou nas instancias da UEM para ser aprovado e a primeira turma ingressou em 2011 – ano em que também foi modificado, atendendo às necessidades que se apresentaram. Na UEM a graduação em música regular foi implementada em 2002, e em 2009 já dispunha de um núcleo de Educação Musical engajado nas demandas da área.

Nesse texto trato do Projeto inicial do curso. Abordo a estrutura do PARFOR e na sequencia o contexto que justificou a criação do curso. Apresento ainda algumas das questões afetas a área da Educação Musical que foram debatidas e problematizadas por ocasião da construção do projeto. Nesse sentido, o texto busca apontar a complexidade na equalização do campo da Educação Musical atender a uma demanda de formação de professores de música a partir de uma política pública educacional determinada para todas as áreas de conhecimento.

¹⁴⁴ No Brasil o sistema educacional é organizado em dois níveis: Educação Básica e Ensino Superior. A Educação Básica é composta pela Educação Infantil (alunos de 0 a 5 anos), Ensino Fundamental (alunos de 6 a 14 anos) e Ensino Médio (alunos de 15 a 17 anos). Ensino Superior refere-se à graduação em uma área específica do conhecimento. Há três modalidades de graduação: bacharelado, licenciatura ou formação tecnológica. Há também as pós-graduações: especialização, mestrado e doutorado. (<http://www.brasil.gov.br/sobre/educacao/sistema-educacional>. Acesso em 25 de abril de 2013).

¹⁴⁵ Esse projeto foi elaborado por uma comissão constituída pelos seguintes professores: Vania Malagutti Fialho, Kiyomi Hirose, Juciane Araldi Beltrame, Micheline Prais de Aguiar Marim Gois, Vidlin da Ávila Carvalho.

Sobre o parfor: sua estrutura e legitimidade

O MEC propôs o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica a partir de uma necessidade de formação docente por área de conhecimento de cada região. Ou seja, em cada região foi avaliado quais as áreas de conhecimento deveriam ser ofertadas, de modo que cada curso oferecido por determinada Secretaria e/ou Instituição Pública de Educação Superior atendeu a uma demanda local. Nesse sentido, a partir dos estudos do MEC, a UEM foi convidada a oferecer cursos de formação docente na modalidade Licenciatura na área de Música, além de outras áreas de conhecimento¹⁴⁶.

Os cursos ofertados no âmbito do PARFOR obedecem a documentos legislativos específicos. Os cursos podem ser em três modalidades diferentes, como determina o artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009:

- I. Licenciatura**¹⁴⁷ – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior ou que mesmo tendo essa formação se disponham a realizar curso de licenciatura na etapa/disciplina em que atua em sala de aula;
- II. Segunda licenciatura** – para professores licenciados que estejam em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica e que atuem em área distinta da sua formação inicial, ou para profissionais licenciados que atuam como tradutor intérprete de Libras na rede pública de Educação Básica; e
- III. Formação pedagógica** – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras graduados não licenciados que se encontram no exercício da docência na rede pública da educação básica. (BRASIL, 2009a)

O curso de Licenciatura em Música aqui abordado enquadra-se no item II, a “segunda licenciatura”. Esse formato de curso dispõe de diretrizes específicas que o orienta, por exemplo, na estrutura, na carga horária e no tempo de duração. Com relação à estrutura o curso foi organizado a partir dos seguintes núcleos:

¹⁴⁶ Atualmente a EUM oferece o PARFOR em 9 cursos distintos: Artes Cênicas, Artes Visuais, Física, Formação Pedagógica, História, Letras Inglês, Música, Pedagogia, Química.

¹⁴⁷ Grifos no documento original.

- a) Núcleo Contextual, visando à compreensão dos processos de ensino e aprendizagem referidos à prática de escola, considerando tanto as relações que se passam no seu interior, com seus participantes, quanto as suas relações, como instituição, com o contexto imediato e o contexto geral onde está inserida.
- b) Núcleo Estrutural, abordando um corpo de conhecimentos curriculares, sua organização sequencial, avaliação e integração com outras disciplinas, os métodos adequados ao desenvolvimento do conhecimento em pauta, bem como sua adequação ao processo de ensino e aprendizagem.
- c) Núcleo Integrador, centrado nos problemas concretos enfrentados pelos alunos na prática de ensino, com vistas ao planejamento e organização do trabalho escolar, discutidos a partir de diferentes perspectivas teóricas, com a participação articulada dos professores das várias disciplinas do curso. (BRASIL, 2009b)

Esses núcleos foram traduzidos em componentes curriculares que atendem aos documentos legislativos, bem como as especificidades do curso de Licenciatura em Música. Assim, o Núcleo Contextual foi composto de componentes que permitem relações diretas entre a prática musical escolar e o contexto sociocultural em que está inserida. Os títulos dos componentes curriculares são: Estudos dirigidos em Educação Musical I e II, Práticas musicais e contexto histórico I e II, e, Música e sociedade I e II. No Núcleo Estrutural o projeto do curso objetivou componentes com o foco musicológico, transversalizado pela performance e pela abordagem pedagógico-musical. Ou seja, por meio de componentes como Canto Coletivo (I, II e III), Práticas Instrumentais (I, II e III) e Apreciação Musical (I, II e III), buscava-se desenvolver um conhecimento musical teórico-prático, ao mesmo tempo em que pudesse ser desenvolvido uma prática musical efetiva – no sentido de performance, apresentações – com discussões voltadas para as possibilidades de ensino e aprendizagem da música. No Núcleo Integrador, o objetivo estava em discutir os planejamentos, as práticas e as avaliações do ensino de música na escola. Esse núcleo foi composto pelo Projeto de Ensino Aplicado I, II e III.

Conteúdos relacionados à metodologia e didática de ensino, bem como disciplinas de conhecimentos gerais no campo da educação (como psicologia, filosofia) não são ofertados no curso, pois trata-se de uma 2ª Licenciatura. Parte-se do princípio que o aluno (professor em

formação) desse curso já possui tais conhecimentos por ter cursado uma licenciatura anteriormente. Por esse motivo a carga horária e o tempo dessa 2ª licenciatura são menores que um curso de graduação regular. No PARFOR, a carga horária determinada é entre 800 (oitocentas) e 1.200 (mil e duzentas) horas. A variação depende da área de origem dos professores em formação. Isto é, “800 (oitocentas) horas quando o curso de segunda licenciatura pertencer à mesma área do curso de origem, e um mínimo de 1.200 (mil e duzentas) horas quando o curso pertencer a uma área diferente do curso de origem, não devendo ultrapassar o teto de 1.400” (Art. 5º da Resolução n. 1, de 11 de fevereiro de 2009). O projeto do curso da UEM foi constituído por 1.200 (mil e duzentas) horas, considerando a possível heterogeneidade de alunos. Essa carga horária foi distribuída ao longo de dois anos, com aulas aos sábados e com módulos concentrados nos períodos de férias escolares (julho e janeiro).

Os bastidores, os desafios e as possibilidades

Muitas foram as questões que permearam a criação do curso, dentre elas: por que um Departamento de Música, que já dispõe de um curso de graduação com uma licenciatura em Educação Musical ofereceria outra licenciatura no formato PARFOR? Como e por que oferecer uma 2ª licenciatura, em somente dois anos, para professores em exercício, que possivelmente não dispunham de uma formação musical sistematizada, e, portanto, sem saber ler e/ou escrever música e/ou tocar/cantar com as exigências de um curso superior de música?

A área de Educação Musical da UEM teve pelo menos dois fatores que a levou construir o curso. O primeiro refere-se à aprovação da Lei 11.769/2008 que trata da obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica, que coincidiu com a proposta do PARFOR, lançada pelo MEC. Essa Lei é o resultado de décadas de luta da classe de músicos e professores de música pela sistematização e legalização da música na escola. A aprovação dessa Lei significa um avanço na educação brasileira, reconhecendo a música como uma área de conhecimento necessária para a formação básica de seus cidadãos. Contudo, no Brasil há ainda uma carência significativa de professores de música com formação específica para a atuação na escola. Isso

requer um investimento das políticas públicas educacionais, bem como da área de Educação Musical, no sentido de desenvolver ações de formação docente em música.

O segundo fator, também relacionado ao primeiro, refere-se à demanda de formação docente, como a anunciada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), que por ocasião da construção do Projeto Pedagógico da Licenciatura em Música – PARFOR – apontava números consideráveis. Segundo o INEP 184 mil professores do Ensino Fundamental (que atende alunos com idade entre 11 e 14 anos) e 56 mil professores do Ensino Médio (que atende alunos com idade entre 15 e 17 anos) eram exercidas por profissionais sem a formação legal exigida para a função. Desses, 30,22% era da região Sul do país. Em outras palavras, esses professores atuavam em áreas diferentes da de sua formação. Especificamente na área de Arte – onde a música está inserida – somente 26% dos professores atuantes tinham formação específica em alguma linguagem artística (música, dança, artes cênicas, artes visuais), ou formação polivalente em arte (Educação Artística). Os demais, 74%, eram formados em outras áreas de conhecimento e atuavam em Arte: 12% eram licenciados em letras, 24% eram da área de pedagogia e 38% nas mais diferentes áreas do conhecimento (REVISTA NOVA ESCOLA, 2009, p. 46).

Esses números associados à demanda da Lei 11.769/2008, criavam uma necessidade de que as políticas públicas educacionais e a Educação Musical (entre outras áreas de conhecimento) se mobilizassem, buscando estratégias para a melhoria da educação pública brasileira. Esse cenário levou a área de Educação Musical a diversas reflexões. Diante desse quadro, como poderia uma instituição pública de ensino – a UEM – que dispunha de um corpo docente em Educação Musical, esquivar-se da responsabilidade e da oportunidade de desenvolver uma ação de formação docente em música? Se por um lado parecia “impossível” formar um professor de música em somente dois anos, por outro, havia uma possibilidade efetiva de uma formação docente em música reconhecida (e proposta) pelo sistema educacional brasileiro.

Entendeu-se que a proposta de um curso de Licenciatura em Música para professores já licenciados em outra área do conhecimento e atuando na Educação Básica, se constituía em uma possibilidade concreta de ampliar o quadro de professores com formação em música para atuarem na escola. Porém, essa possibilidade apresentou também desafios e reflexões polêmicas no campo da música. Além das questões já mencionadas anteriormente, outras questões se levantavam: que

nível de conhecimento musical e domínio prático instrumental são necessários para atuar como professor de música na escola? Que ensino de música deve ser oferecido na escola? Na construção do projeto ainda havia que se considerar que os professores em formação estavam em atuação docente, de modo que teriam que aliar seus estudos com seu trabalho. Esse fato parecia ser favorável, logo que o professor estaria em contato direto com a realidade escolar. Porém, isso poderia resultar na falta de tempo para a dedicação aos estudos.

Além dos aspectos relativos ao professor que faria o curso, havia ainda os aspectos relacionados aos professores da UEM que ministrariam o curso, bem como as estrutura física e de materiais essenciais para sua implementação. Era necessário construir e pensar os componentes curriculares do curso, considerando também o corpo docente. Que formação e concepção de Educação Musical teriam que ter os professores que atuariam no curso como ministrantes? Como equalizar as diferentes visões de música e/ou de Educação Musical com o projeto pedagógico do curso?

A demanda apresentada e a proposta do PARFOR foram amplamente discutidas pelos educadores musicais por meio de reuniões, eventos e debates online. Em agosto de 2009 a UEM, em parceria com a Universidade Estadual de Londrina¹⁴⁸ (UEL) e a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), promoveu o “Fórum PARFOR das Licenciaturas em Música da Região Sul”. O evento teve por objetivo congregar representantes das Universidades dos três Estados da Região Sul do Brasil (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul) para discutir as diretrizes para a construção de projetos pedagógicos da “2ª Licenciatura” dos Cursos de Música da Região Sul. Nesse evento as discussões “revelaram a preocupação dos presentes em garantir um currículo que contemple uma concepção abrangente de conteúdo e sua organização de forma circular, evitando a compartimentação do conhecimento” (ABEM, 2009).

Esse cuidado fundamentou-se no entendimento de que o professor de música precisa ter uma visão ampla e integralizada de música. Nesse sentido, o projeto pedagógico não previu componentes curriculares que contemplassem somente os aspectos teóricos da música, por exemplo. A ideia era de que as experiências com música e sobre música ao longo do curso

¹⁴⁸ Esta universidade também oferece um curso de Licenciatura em Música – 2ª Licenciatura.

fossem abordadas de uma maneira em que a reflexão e a teoria musical estivessem transversalizadas em todas as disciplinas – oferecendo ao mesmo tempo uma integralidade de conhecimentos e uma flexibilidade em sua abordagem, sem se deter a uma cronologia fixa do que é ensinado.

Nesse sentido, “o que” e “o como” ensinar estariam vinculados ao conhecimento prévio do aluno, bem como à sua capacidade de apreensão e construção de outros conhecimentos. Considerou-se nessa proposta, as tendências contemporâneas de currículo (GARCIA; MOREIRA, 2003; MOREIRA, 2006) e o entendimento de que a formação deve ter como foco o educando (SOUZA, 2004, SOUZA, 2009). Essa forma de construir o projeto estava também em acordo com os documentos legislativos que normatizam o PARFOR, que determinam que a “formação em uma 2ª licenciatura deve valorizar a formação prévia e a experiência profissional” (BRASIL, 2008).

Toda proposta do curso focava a aula de música na escola. Assim, as discussões sobre “o que” e “o como” ensinar precisava estar presente ao longo de toda a formação, relacionando o próprio processo de aprendizagem dos professores em formação. Para isso, o projeto previu um professor orientador responsável por um grupo de professores em formação, com a função de gerenciar e direcionar a reflexão e as ações pedagógico-musicais na escola. Nesse contexto, a prática pedagógica dos professores em formação estaria sendo pensada e acompanhada durante todo o curso. Isto é, o “estágio” seria desenvolvido desde o início da 2ª licenciatura, por meio de atividades de práticas pedagógicas presentes nas diferentes disciplinas do currículo.

A partir dessas diretrizes o projeto foi construído e implementado a partir de 2011, ofertando 40 vagas. Ao longo de sua implementação houve a necessidade de adequações e reformulações da proposta inicial.

Finalizando

Nesse texto apresentei a construção do Projeto Pedagógico da Licenciatura em Música – 2ª Licenciatura – PARFOR – da UEM. O objetivo foi apresentar como a área de Educação Musical equacionou as demandas enfrentadas no campo da formação docente em música com uma proposta de política pública educacional.

O curso proposto está em andamento. Ainda não temos estudos avaliativos do impacto dessa ação na educação musical escolar. Mais do que resultados ou respostas, há ainda muitas perguntas: Como estabelecer relações entre música e Educação Básica na visão crítica de uma realidade e possibilidades de intervenção prática? Como podemos nos comprometer com os problemas sociais afetos a nossa área? Quais são os limites e as intersecções possíveis? Essas e tantas outras questões que se apresentam só serão discutidas na medida em que a história de uma prática efetiva de Educação Musical, aliada às políticas públicas, for sendo construída.

Referências bibliográficas

- Associação Brasileira de Educação Musical. (n.d.) Informativo Eletrônico, 51. Disponível em http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/informativos_2009/informativo_51_ago_sto_2009.pdf
- BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP Nº: 8/2008. 2008. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pcp008_08.pdf
- BRASIL. (2009a). Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto n. 6.755 de 29 de janeiro de 2009. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm.

BRASIL. (2009b). Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. Resolução n. 1, de 11 de fevereiro de 2009. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rcp01_09.pdf

Garcia, R. L. & Moreira, A. F. (2003). Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios. São Paulo: Cortez.

Souza, J. (Ed.). (2009). *Aprender e Ensinar Música no Cotidiano*. Porto Alegre, Sulina.

_____ (2004, mar.). Educação Musical e Práticas Sociais. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, 10, 7-11.

Revista Nova Escola. (2009, agosto), 46.

Pedagogia musical online: os motivos para a escolha do curso de música a distância no ensino superior

Fernanda de Assis Oliveira-Torres
Universidade Federal de Uberlândia
feasol2006@yahoo.com.br

Resumo

Este artigo pretende discutir sobre as razões que motivaram os alunos a procurarem o curso de música a distância, a partir dos resultados de uma tese de doutorado (Oliveira-Torres, 2012). A pesquisa buscou compreender como se constitui a pedagogia musical online no curso de Música a distância. A metodologia utilizada foi o estudo de caso com abordagem qualitativa (Yin, 2005). As técnicas de coleta de dados foram a observação não participante, participante e, a entrevista online (Nicolaci-da-Costa, 2007). Fundamentado no campo da sociologia da comunicação (Lemos, 2008), sociologia da educação (Halaban, 2010), sociologia da educação musical (Souza, 1996) e sociologia da educação a distância (Fainholc, 2007), o estudo considerou as relações sociais entre os sujeitos imersos na modalidade semipresencial, mediadas pelas ferramentas da plataforma moodle, seus conteúdos e materiais didáticos nela inseridos. Os dados revelaram que os motivos para a procura do curso de música a distância estão vinculados a sete razões: a falta do curso de música na modalidade presencial; o fato de não conseguir passar no curso de música na modalidade presencial; a dificuldade em se manter no curso presencial, em função dos deslocamentos para estar presente nas aulas; a flexibilidade do curso permite conciliar com as demandas do trabalho; a busca pela segunda formação; a realização de um sonho; e por fim, outras razões.

Palavras-chave: pedagogia musical online, música no ensino superior a distância, sociologia da educação a distância.

Abstract

This article aims to discuss about the reasons that motivate students to look for the music course distance, from the results of doctoral thesis (Oliveira-Torres, 2012). The research sought to understand how is the online music pedagogy course Music distance. The methodology used was the case study (Yin, 2005) with a qualitative approach. The techniques of data collection were the non-participant observation, participant and the interview online (Nicolaci-da-Costa, 2007). The theoretical foundation is based on the field of sociology of communication (Lemos, 2008), sociology of education (Halaban, 2010), sociology of music education (Souza, 1996) and sociology of distance learning (Fainholc, 2007). The study considered the social relations between the subjects immersed in semipresential mode, mediated by tools moodle platform, its contents and materials inserted in it. The data revealed that the reasons for seeking the music course distance are linked to seven reasons: the lack of music course in classroom mode; the fact can not pass the music course in classroom mode; the difficulty in maintaining the classroom course, according to the movements to be present in the classes, the flexibility of the course allows to reconcile the demands of work; the search for the second training, the realization of a dream, and finally, other reasons.

Keywords: online music pedagogy, music in higher education distance, sociology of distance learning.

Introdução

Esta comunicação é um recorte da tese de doutorado (Oliveira, 2012), a qual teve como objetivo geral compreender como se constitui a pedagogia musical online no ambiente virtual de aprendizagem musical (AVAM) ofertado em um curso de licenciatura em música da vinculado à Universidade Aberta do Brasil (UAB). O locus do estudo englobou disciplinas vinculadas à Educação Musical, tais como: Estágio Supervisionado em Música; Introdução à Pesquisa em Música, Práticas de Ensino e Aprendizagem Musical e Teorias da Educação Musical (TEM).

A pedagogia musical online, neste estudo, inclui: as metodologias, os recursos e os materiais didáticos utilizados no moodle e o direcionamento desses aportes teórico-

metodológicos no processo formativo do curso de música a distância, a partir da relação entre: plataforma moodle, ferramentas, conteúdos e seus atores sociais.

Como objetivos específicos, este estudo teve como propósito: contextualizar a escolha dos alunos pelo curso de música na modalidade a distância; verificar a organização das disciplinas observadas e analisar que mediações pedagógico-musicais são constituídas; identificar a interação que ocorre no interior dessas disciplinas, identificar como os sujeitos administram o tempo e o espaço no curso de música a distância e, examinar a viabilidade do curso de música a distância.

Vale lembrar que este estudo não abrange o amplo leque de temáticas do ensino em música a distância, mas sim, a pedagogia musical online e as metodologias utilizadas para que um curso de música nessa modalidade possa ser desenvolvido, bem como a interação entre os atores sociais imersos nesse contexto de ensino. A pesquisa, portanto, não pretendeu avaliar, nem verificar a qualidade e eficiência do ensino de música a distância investigado.

Referencial teórico

Com a finalidade de compreender o ensino e a aprendizagem musical a partir de seus agentes – gestora, coordenadores, professor autor/supervisor, tutores a distância, alunos virtuais no contexto de suas relações sociais em suas várias formas de manifestações no ciberespaço, este estudo se fundamenta no campo da sociologia da educação musical (Souza, 1996; 2000; 2008), sociologia da comunicação (Lemos, 2008), sociologia da educação e da sociologia da educação a distância (Halaban, 2010; Fainholc, 2007).

Ancorado nas teorias do cotidiano, este estudo constituiu seu olhar a partir da analogia do

“sujeito imerso e envolvido numa teia de relações presentes na realidade histórica preñe de significações culturais” específicas de cada contexto com uma aprendizagem musical “constituída de experiências que nós

realizamos no mundo” e que “pode ser vista como um processo no qual - consciente ou inconscientemente- criamos sentidos e fazemos o mundo possível” (Souza, 2008, p. 7).

Nessa perspectiva sociológica, o interesse da tese não foi analisar o curso de licenciatura em música a distância investigado sob uma abordagem macro, mas delimitar nesse campo da sociologia da vida cotidiana, o micro, a partir do estudo sobre as pedagogias musicais online em torno das outras maneiras de ensinar e aprender música mediadas pelo computador, presentes nesses ambientes virtuais de aprendizagens musicais. Ou seja, o estudo busca entrar: nas “brechas”, no “dia a dia”, no “habitual” e “nas ausências de perspectivas totalizantes” (Souza, 2000, p. 8) dos ambientes virtuais utilizados no curso de música a distância.

Com sua fundamentação no campo da sociologia e da comunicação e, com o seu enfoque nos aspectos da vida cotidiana, Lemos (2008), alicerçado em uma concepção contemporânea, centrada na cibercultura, busca compreender o que se concentra no interior das relações constituídas no mundo virtual e mediadas pelo computador. Assim, o objetivo de sua proposta centra-se em: “escutar a vida social que fala através do barulho maquínico e eletrônico da tecnologia contemporânea” (Lemos, 2008, p. 10). Ao focar o ambiente comunicacional contemporâneo o autor defende que “as novas tecnologias de informação devem ser consideradas em função da comunicação bidirecional entre grupos e indivíduos, escapando da difusão centralizada e da informação massiva” (Lemos, 2008, p. 68).

São esses fenômenos que perpassam a relação pessoas e máquinas que entrelaçam os dados desta tese, enfocados na pedagogia musical online, a qual foi construída tendo como base, uma visão contemporânea acerca dos fenômenos que ocorrem no ciberespaço com características da cibercultura. A partir da configuração do ciberespaço e das relações constituídas no interior do ensino a distância, foi necessário buscar autores com enfoque nos aspectos da educação e com um olhar centrado na sociologia da educação a distância.

Nessa direção, Fainholc (2007) busca compreender esse cenário a partir da concepção de que o sujeito e as informações imersas no ciberespaço não são neutros. Essa não neutralidade

localiza-se no escopo de um indivíduo imerso em uma teia de relações sociais, o qual se constrói e modifica o meio em que se encontra, a partir de suas ações sociais, como no caso dos ambientes virtuais de aprendizagem musical a distância, em que os atores sociais interagem entre si e também com os conteúdos hospedados online. Com isso, na sociologia da educação a distância, segundo Fainholc (2007), temos de um lado: a sociedade da informação e de outro: a sociedade do conhecimento. A autora toma como ponto de partida a concepção de que compreender a sociologia da educação a distância, ultrapassa a “dimensão macrosocial dos vínculos sociais” para centrar seu foco nas “relações micro” presentes no ensino a distância.

Nessa perspectiva, este estudo buscou analisar essa não neutralidade do ambiente virtual de aprendizagem do curso superior em música na modalidade a distância e as ações de seus atores sociais no cotidiano das aulas online. Considerando que o ensino a distância também é um espaço de mediação e aprendizagem, ou seja, “um novo modo de relação entre as pessoas e grupos” Fainholc (2007) acrescenta que nessa “sociedade sociológica” habita “o espaço social da cultura”, o qual é “atravessado por uma infinita mediação tecnológica” (Fainholc, 2007, p. 21). Assim, a autora divide a mediação em três eixos: mídias, mediadores e mediações.

Para complementar as concepções de Souza (1996; 2000; 2008), Lemos (2008) e Fainholc (2007), utilizo o aporte teórico de Halaban (2010) sobre a interação online e a relação virtual entre os indivíduos. Para a autora o intercâmbio no ensino a distância é produzido “por meio da leitura e da escrita¹⁴⁹” (p. 99). Ademais, o texto escrito: “atua como lugar de encontro¹⁵⁰” entre professores e alunos e, ao possibilitar a leitura, a releitura, o acesso repetido em uma mesma mensagem, esse ponto de encontro entre os sujeitos acaba transformando o tempo e o espaço do ensino a distância em relação ao habitar esse campus virtual, ou seja, os ambientes virtuais de aprendizagem que, no caso deste estudo se refere à plataforma moodle. Nesse contexto, Halaban (2010) destaca que, a interação online ocorre por meio dos chats e do *foro de debate* (p. 101-102). A seguir, apresento os motivos que os entrevistados relataram para a escolha do curso de música a distância no ensino superior.

¹⁴⁹[...] por médio de la lectura y la escritura [...] (Halaban, 2010, p. 99).

¹⁵⁰[...] actúa como lugar de encuentro [...] (Halaban, 2010, p. 100).

Os motivos para a escolha do curso de música a distância no ensino superior

A análise dos dados do estudo mostrou que os motivos para a escolha do curso de música a distância estão fundamentados em sete razões, são elas: a falta do curso de música na modalidade presencial principalmente, para os alunos que pertencem aos polos do estado do Acre; não conseguir passar no curso de música na modalidade presencial; dificuldade em se manter no curso presencial, em função dos deslocamentos para estar presente nas aulas; flexibilidade do curso permite conciliar com as demandas do trabalho; busca pela segunda formação; realização de um sonho, outras razões, tais como: a ligação com a música, a aprendizagem musical de instrumento específico na igreja, o desejo de conhecer a modalidade a distância, acreditar que o ensino a distância é mais fácil do que o ensino presencial.

A falta de acesso ao curso na modalidade presencial foi citada pela tutora a distância Helena como um dos principais motivos através pelo qual os alunos optam por essa modalidade de ensino. Segundo a tutora, nos lugares em que já ministrou o curso, verificou a “falta total de acesso a uma universidade”, por isso acredita que é “a falta de acesso mesmo, ou seja, a oportunidade de você conseguir fazer um curso, que de repente você não conseguia fazer por não ter a oportunidade em suas cidades” (Helena). Foi esse desafio de não conseguir ingressar no ensino superior na modalidade presencial foi a razão que levou os alunos Helena e Henrique ao curso de música a distância.

A falta de tempo para estar no curso presencial, para Bob é o principal motivo que leva os alunos a fazerem o curso na modalidade a distância. O coordenador aponta que os alunos “acham que não têm tempo para atender às demandas, assistir às aulas, destinar quatro horas do seu dia e estar presente em algum lugar” (Bob). A professora Hilda conclui que os alunos do curso presencial migram para o curso a distância, porém, essa migração não ocorre no sentido inverso do curso a distância para o curso presencial. Para ela, os motivos da escolha pela modalidade a distância dos alunos estão interligados, primeiramente porque os alunos “não possuem acesso ao curso de música na modalidade presencial”. Em um segundo momento, “não conseguem frequentar as aulas de um curso na modalidade presencial” em função do deslocamento ao curso mais próximo. Em um terceiro momento “acham o curso a distância mais

fácil” e, posteriormente, o curso a distância permite “conciliar com as atividades de trabalho” (Hilda).

A maioria dos tutores revelou que não indagou os alunos para verificar quais foram os motivos que os levaram a optar pelo curso de música a distância. Mas os tutores compartilharam suas percepções a partir do contato com os alunos na plataforma moodle. Os tutores a distância confirmam que a escolha pela modalidade a distância, pelos alunos, está vinculada à flexibilidade permitida pelo curso, como comenta Raul:

Os alunos acreditam que o curso a distância é um curso móvel, para eles poderem adequar o horário das aulas com as suas possibilidades, que durante o dia trabalham. Além disso, existe também a possibilidade de poder fazer o curso estando em casa, sem ter que contar com tempo de deslocamentos (Raul).

Por outro lado, o curso de música a distância é uma possibilidade de ter uma formação inicial que ultrapasse a formação técnica. Apesar de alguns alunos não terem como meta atuar como professor de música, eles buscam a graduação como uma proposta de formação inicial, mesmo que já possuam uma profissão e atuem nela, tais como: carteiro, mecânico, ajudante no setor industrial, agente penitenciário. Para esses alunos, o curso de música a distância fornece o diploma no ensino superior e amplia a atuação profissional. Esta seria uma atuação paralela à profissão na qual já trabalham (Helena).

O sonho de estudar música é uma das justificativas dos alunos para ingressar no curso de música a distância. O coordenador Bob ressalta que muitos alunos tinham “aquele perfil que toca música na igreja ou é músico informal”, uma espécie de “um músico prático”. Com essas experiências musicais, os alunos acreditam que o curso de música na modalidade a distância possa ser “a possibilidade de concretizar o sonho de fazer música” (Bob).

Outros aspectos perpassam os motivos que impulsionaram os alunos na escolha pelo curso de música a distância, tais como: a ligação com a música a partir da aprendizagem de um

instrumento musical, iniciado na igreja (Tadeu); o desejo de conhecer essa modalidade de ensino a distância (Ariel da Nóbrega).

Justificando os vários motivos Halaban (2010) em seu estudo realizado na Argentina, conclui que os motivos para escolher a modalidade a distância são “vários”. A partir do diálogo com os alunos, Halaban (2010) destaca alguns motivos mencionados por eles: viver longe dos prédios da universidade, problemas de horários vinculados com o trabalho, necessidade de atualização para manterem-se no trabalho, obter acréscimo salarial, melhorar a formação profissional (p. 47). Os seus entrevistados revelam que o grande sonho era estudar na universidade, porém, as inúmeras horas consecutivas de trabalho os impediram de fazer um curso na modalidade presencial. Além disso, um dos alunos entrevistados sinalizou que, por morar em um local distante dos grandes centros não tinha acesso a uma universidade, por isso, o ensino a distância seria uma possibilidade de fazer uma graduação.

Considerações finais

Com a finalidade de ultrapassar os limites e as possibilidades desses recursos e ambientes virtuais, o estudo realizado desvelou a pedagogia musical online como mediadora na relação entre os agentes da plataforma moodle, suas ferramentas e seus conteúdos. Ou seja, o que se concentra no interior dessas relações constituídas na plataforma moodle, assim como define Lemos (2008) que, permite “escutar a vida social” nesse contexto. Com isso, foi possível identificar “situações e práticas sociais”, com o intuito de desvelar o sentido que esses agentes estabelecem nessas relações mediadas pela “comunicação virtual” (Halaban, 2010, p. 14). Tendo como ponto e partida: o espaço temporal, os vínculos entre os agentes e o intercâmbio que se constitui entre eles, o estudo teve o propósito de compreender o habitual e o cotidiano que se constitui nas entrelinhas desse ambiente virtual, tornando visível o invisível, a partir de uma visão micro.

Os dados revelaram que a escolha pelo curso de música na modalidade a distância esteve ancorada em sete razões: 1- a falta de oferta do curso de música na modalidade presencial,

principalmente no estado do Acre; 2- a dificuldade de não conseguir passar no curso de música na modalidade presencial; 3- dificuldade de manter-se no curso presencial, principalmente, em função dos deslocamentos e do tempo para estar na sala de aula; 4- a possibilidade de conciliar com as demandas do trabalho; 5- a busca pela segunda formação; 6- a realização de um sonho; 7- outras razões, tais como: a ligação com a música, a aprendizagem musical de instrumento específico na igreja, no ensino particular e na família, o desejo de conhecer a modalidade a distância, acreditar que o ensino a distância é mais fácil do que o ensino presencial. O principal motivo pela escolha do curso de música a distância na visão dos entrevistados foi a falta de tempo para se dedicarem ao curso.

Referências bibliográficas

Fainholc, B. (2007). *Programas, profesores y Estudiantes virtuales: una sociologia de la educación a distancia*. Bueno Aires: Santilana.

Halaban, P. (2010). *La comunicación virtual en educación a distancia: un studio sobre interacciones comunicacionales y procesos pedagógicos em Internet.*. Buenos Aires: Ediciones Ciccus.

Lemos, A. L. (2008). *Cibercultura: tecnologias e vida social na cultura contemporânea*. Porto Alegre: Editora Sulina.

Lemos, A. & Lévy, P. (2010). *O futuro da internet: em direção a uma ciberdemocracia planetária*. São Paulo: Paulus.

Nicolaci-da-Costa, A. M. (2009). Uso de Entrevistas On-Line no Método de Explicitação do Discurso Subjacente (MEDS). *Psicologia: reflexão e crítica*, 22(1). Disponível em <http://www6.ufrgs.br/seerprc/ojs/viewarticle.php?id=525>

Oliveira-Torres, F. de A. (2012). *Pedagogia musical online: um estudo de caso no ensino superior de música a distância*. Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Souza, J. (1996). Contribuições teóricas e metodológicas da Sociologia para a pesquisa em Educação Musical. In Encontro Anual Da Associação Brasileira De Educação Musical, 5.; Simpósio Paranaense De Educação Musical. *Anais...*, 11-39.

Yin, R. K. (2005). *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. (Grassi. D., Trad). Porto Alegre: Bookman.

Pesquisa narrativa em educação musical: um diálogo com a teoria a partir da experiência¹⁵¹

Juliana Rigon Pedrini
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
juliana.pedrini@ufrgs.br

Iuri Correa Soares
Universidade Federal do Rio Grande do Sul / IFRS
iuri.correa@poa.ifrs.edu.br

Fernanda Anders
UFRGS, FUNDARTE, UERGS e Colégio Espírito Santo/Canoas
fernanda_anders@yahoo.com.br

Resumo

Neste trabalho apresentamos a trajetória de nosso grupo de pesquisa no campo da Pesquisa Narrativa em Educação Musical. Tem por objetivo expor os principais fundamentos do método, compartilhando nossas experiências e reflexões sobre o tema. Os estudos sobre pesquisa narrativa em educação realizados por Conelly e Clandinin (2011, 1995, 1990) e Clandinin, Puschor e Murray Orr (2007) e o enfoque deste tipo de pesquisa na área da educação musical, protagonizado por Barrett e Stauffer (2009), formam a base teórica que sustenta o trabalho. Para dialogar com esta base teórica, apresentamos três pesquisas narrativas em andamento, uma em fase de conclusão e duas em fase de planejamento. Os casos procuram compreender como os alunos, que têm aulas de música como componente obrigatório no currículo escolar, significam para si a experiência musical vivida dentro e fora da escola; como entendemos a virada epistemológica situa os participantes como parceiros da pesquisa e a subjetividade como integrante dos processos da pesquisa.

Palavras-chave: pesquisa narrativa em educação musical, narrativas, experiência e significado.

¹⁵¹Este trabalho foi orientado pela Prof^aDr^a Leda Maffioletti, do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; líder do Grupo de Pesquisa Música e Educação – EDUCAMUS, CNPq, vinculado à linha de pesquisa Educação: Arte, Linguagem e Tecnologia.

Abstract

In this paper we present narrative inquiry as a method of research in music education and its appropriateness in the context of a music class in a regular school. The cases we will present seek to understand how students who take music lessons as a mandatory component in the curriculum mean for themselves the musical experience lived within and outside the school. Studies of narrative inquiry in education made by Connelly and Clandinin (2011, 1995, 1990) and Clandinin, Puschor and Murray Orr (2007) and the focus of this type of research in music education, led by Barrett and Stauffer (2009), form the theoretical basis that underlies this work. To engage with this theoretical basis, we present three narrative inquiries in progress, one of them next to complete and two in the planning stages. As elementary school teachers, we understand that this turn in order to find each child or teen a partner of our research, can bring valuable results for the area as an object of study.

Keywords: narrative inquiry, narrative with child, music and meaning, musical experience.

Introdução

Quando nos encontramos na primeira reunião de estudos como estudantes de mestrado ainda não sabíamos das nossas experiências comuns. Somos três professores graduados em música que dedicam, há pelo menos uma década, parte de sua vida profissional a ministrar aulas de música em escolas regulares. Vem daí o interesse em conduzir investigações que tivessem como elemento propulsor as experiências vividas com nossos alunos durante as aulas de música no espaço escolar que nos é familiar.

De nós três, Juliana era quem já possuía alguma experiência, pois havia iniciado sua pesquisa no ano anterior. A trajetória percorrida por Juliana tornou-se referência importante para nós. No início de seu trabalho, ela viveu um período intenso de angústia em busca de um tema relevante e uma metodologia que fosse potente o suficiente para ajudá-la a traçar caminhos que levassem à compreensão do significado das experiências musicais.

Ao viver uma situação em sala de aula, na qual os alunos do último ano do Ensino Fundamental lhe pediram que criasse um espaço nas aulas de música, para que todos pudessem falar sobre suas experiências; um espaço legitimado pelo contexto, onde todos seriam convidados a ouvir os colegas. E mais, nesses espaços os participantes seriam livres também para escolher o que dizer, tal como costumavam fazer na “rodinha”, quando frequentavam os anos iniciais. Juliana percebeu que o espaço para conversa que esses estudantes reivindicavam era o espaço que a escola dá às crianças, e que vai retirando pouco a pouco à medida que elas crescem. Estranho naquele momento foi ter percebido de forma tão clara um desejo latente de contar histórias, de estarem juntos para rever momentos afetivos vividos coletivamente.

Essa foi uma experiência fundante no percurso reflexivo de Juliana. A partir dela abriu-se um caminho em direção a uma metodologia que analisasse o fenômeno dentro de uma temporalidade, socialidade e lugar (CLANDININ, PUSCHOR e MURRAY ORR, 2007) – a pesquisa narrativa.

Os outros dois componentes, Fernanda e Iuri se inseriram no grupo quando a metodologia investigativa ganhava força pelas possibilidades que Juliana e nossa orientadora assinalavam como perspectiva para a educação musical. Nosso grupo de pesquisa centrou seus estudos nessa linha e analisou o referencial teórico que lhe dá sustentação. Foram estudos realizados semanalmente intercalados pelos relatos de nossas práticas. As experiências ali narradas, além de darem sentido às nossas leituras e debates, tornavam-se muitas vezes inspiradoras e repletas de significado. Fernanda e Iuri traziam consigo o mesmo interesse de Juliana pela experiência dos alunos na aula de música.

Pesquisa narrativa

Nosso grupo de pesquisa sobre “Narrativas em Educação Musical” põe em relevo o papel da experiência, valorizando as relações, os acontecimentos e os momentos de tensão, como oportunidades de aprendizagens socioculturais e produção de conhecimento. O olhar narrativo, cultivado como uma dimensão de vida, materializa-se na formulação de projetos de pesquisa, que

buscam conhecer o significado na experiência musical na vida diária de professores em formação, de crianças e jovens.

A pesquisa narrativa na área da educação tem crescido muito desde a década de 90, especialmente a partir dos trabalhos de D. Jean Clandinin e F. Michael Connelly. Segundo Connelly e Clandinin (1990), a pesquisa narrativa opera num contexto em que a educação e a pesquisa são admitidas como construções e reconstruções de histórias sociais e pessoais. As histórias vividas e narradas como sendo as informações a serem discutidas, analisadas, construídas e reconstruídas constituem-se o foco desse tipo de pesquisa. Para estes pesquisadores, “a razão principal para o uso da narrativa na pesquisa educativa é que os seres humanos são organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivem vidas relatadas” (CONNELLY e CLANDININ, 1995, p. 11). Assim, a inserção no campo da pesquisa narrativa se dá pelo interesse do pesquisador em compreender os fenômenos da vida experienciada e contada pelos participantes da pesquisa e o modo como eles dão significados a estas experiências.

No percurso que pretendemos seguir para entender a experiência musical dos nossos alunos, “a pesquisa narrativa provê meios de reconceitualizar os caminhos nos quais pensamos o engajamento musical, a educação musical e investigação em educação musical” (BARRETT e STAUFFER, 2009). Esta reconceitualização passa pelo reposicionamento entre o pesquisador e o participante da pesquisa e também por uma postura investigativa que não procura nas informações as coincidências a indicar a descoberta de uma nova regra geral para a compreensão de um fenômeno. O pesquisador narrativo reconhece que os diferentes olhares, aí incluídos o seu próprio e o dos participantes, são pontos de vista importantes que podem e devem constituir as informações da pesquisa.

Apresentamos a seguir uma parte dos estudos que estamos desenvolvendo sobre a pesquisa narrativa. Nos trabalhos que descreveremos brevemente neste artigo lançamos mão da modalidade *entrevista narrativa* para a coleta das informações. A entrevista narrativa é uma forma de gerar as informações da pesquisa. Conforme Jovchlelovitch e Bauer (2008), através de narrativas as pessoas lembram de acontecimentos e relações construídas na vida social e

individual e organizam o pensamento de modo a dar sentido ao que narram. Ainda que o pesquisador elabore um roteiro, ou perguntas prévias que o ajudarão na condução deste momento, é fundamental que ele esteja aberto a escutar e aceitar os desvios de rumo que esta entrevista poderá tomar.

Breve descrição de nossas pesquisas

Nas nossas pesquisas, a presença tão significativa de nossos alunos como nossos colaboradores nos traz alegria e medo, porque somos conscientes da alteridade que marca essa relação e dos receios e tensões que nossa posição de professor poderá trazer. Unimos esforços na busca de compreensão dos princípios epistemológicos da pesquisa narrativa e construímos coletivamente um conjunto de procedimentos que pudessem dar conta da complexidade que o tema envolve.

Para dialogar com esta base teórica da pesquisa narrativa, apresentaremos três pesquisas em andamento, orientadas pela Prof^ªDr^a Leda Maffioletti.

O que as crianças narram sobre suas experiências com a música: Narrativa de Juliana

O objetivo de minha pesquisa é compreender como as crianças significam para si mesmas suas experiências com a música. O material empírico que compõe meu estudo é formado pelas narrativas de três crianças com idade entre dez e doze anos, que frequentavam o quinto ano do Ensino Fundamental, onde participaram de aulas de música desde o segundo ano. O material foi produzido a partir da realização de três entrevistas narrativas, chamadas “conversas”, conduzidas com cada participante individualmente.

Encorajei as crianças a narrarem suas experiências com a música em diferentes momentos de suas vidas, variados espaços e tempos nos quais se viam envolvidas com a música e as pessoas com as quais compartilhavam momentos musicais.

Observei que os acontecimentos narrados pelas crianças enfocaram momentos definidos no tempo, como o período em que eram "pequenas" e aspectos referentes ao futuro, os quais foram expressos quando admitiam que havia “coisas que pretendem fazer com música no futuro”. Dentre as temáticas que emergiram nas narrativas, destaco o que as crianças narram sobre o “que é saber música”, “quais pessoas têm conhecimento musical” e sobre “os momentos da vida em que aprenderam música”.

A análise das informações da pesquisa está sendo apoiada nas dimensões propostas por Jean Clandinin, Debbie Puschor e Anne Murray Orr (2007), chamados de lugares comuns ("commonplaces", no original): tempo, socialidade e lugar. O tempo – a dimensão tempo presente nas narrativas é um processo que sempre se renova. A própria vida das pessoas compreende um tempo presente, formado de experiências passadas que projetam perspectivas de futuro. A articulação dos diferentes tempos é a dinâmica que dá sentido a cada instante vivido. A socialidade – esta dimensão considera que a narrativa está preocupada com as condições pessoais, sentimentos, esperanças, desejos e disposições morais do investigador e dos participantes do estudo. Ao mesmo tempo se interessa pelas condições sociais, condições existenciais, o ambiente, fatores que cercam, forças, pessoas e outros que formam o contexto de cada indivíduo. Outra dimensão da socialidade é a relação entre os participantes e o pesquisador, que não pode subtrair-se dos relacionamentos que a pesquisa envolve. O terceiro *lugar comum* é o lugar – A dimensão lugar abarca os limites físicos e topológicos do espaço ou sequência de lugares onde a investigação e os eventos acontecem. Seria a resposta para a pergunta: De onde está falando? Para Connelly e Clandinin (1995) é o cenário, o lugar onde a ação ocorre, onde os personagens vivem suas histórias.

Os resultados encontrados nesta pesquisa vêm apontando diferentes maneiras de abordar a educação musical com crianças, assim como a importância do deslocamento do olhar do pesquisador, que busca encontrar em cada criança uma parceira de sua pesquisa.

A saudade da aula de música: Narrativa de Iuri

Muitas vezes e em diferentes espaços da escola onde ministrei aulas de música durante nove anos, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, reencontrei jovens que tinham sido meus alunos quando eram mais novos. Tratava-se de pré-adolescentes que ainda estudavam na mesma escola, mas que há três ou quatro anos já não eram mais meus alunos.

Em um desses encontros, no pátio da escola, três meninas se aproximaram e me falaram: “Oi, sôr! Que saudade! Que saudade de ter aulas de Música contigo. Por quê que a gente não tem mais aula de Música? Queria que tivesse aula de Música no Prédio Azul.”

Alguns meses mais tarde, ao ingressar no mestrado, trouxe comigo a necessidade de que a minha pesquisa estivesse focada na realidade da sala de aula do professor de música da escola regular. Como pós-graduando, o estudo sobre pesquisa narrativa que desenvolvi com meus colegas de grupo fez com que as falas daquelas meninas voltassem à minha memória e se tornassem desencadeadoras de uma série de perguntas. Por que as meninas tiveram vontade de dizer aquilo? Do que elas sentem saudade quando dizem que têm saudade das aulas de música? Como elas vêem as experiências que viveram nas aulas de música que tiveram?

Buscar conhecer as histórias que essas meninas contariam sobre as aulas de música que tiveram comigo no colégio é como buscar visualizar o portal através do qual elas interpretam as suas próprias experiências e imprimem a elas o seu significado pessoal (CLANDININ, PUSCHOR e MURRAY ORR, 2007). Ou seja, é procurar compreender e construir suas histórias como alunas. Ao mesmo tempo, é também procurar compreender e construir a minha história como professor de música daquelas meninas, colocando-me, como pesquisador, ao lado dos participantes.

Assim, a minha pergunta central passou a ser: como o aluno significa para si mesmo a sua experiência na aula de música que teve na escola, depois de passados alguns anos dessa experiência?

O meu trabalho está em fase de produção de informações. Neste processo, faço uso do recurso da entrevista narrativa individual com as três meninas que se dispuseram a participar da pesquisa. O meu objetivo não será o de confrontar ou comparar as histórias de cada uma, pois a ideia de buscar generalizações não é compatível com este tipo de metodologia de pesquisa. É na busca por compreender três possibilidades de significação da aula de música que aquelas alunas tiveram comigo que reside a pertinência deste trabalho, tanto para mim quanto para outros professores de música que a ele tiverem acesso. Minha pesquisa poderá mostrar outra dimensão do significado da música na escola, pela valorização da subjetividade e das relações afetivas que transcendem o tempo.

A atividade corporal na aula de música: Narrativa de Fernanda

Durante o período de uma década como professora de educação musical na Educação Básica, construí diferentes concepções sobre o que é o ensino de música e suas possíveis abordagens metodológicas. Através da reflexão sobre meu trabalho, procurei, a cada ano, pensar em diferentes propostas de práticas musicais e incluí-las no planejamento. À partir do contato com a Associação ABRAORFF (Associação Orff Brasil) e minha participação nos cursos e encontros oferecidos sob o olhar da filosofia Orff de ensino musical, foi possível ampliar o trabalho musical que já realizava com o uso do movimento no processo de ensino e aprendizagem.

A dança, as dinâmicas de expressão corporal, os jogos musicais em roda, a mobilidade dentro do espaço da sala de aula passaram a funcionar como oportunidades para o conhecimento de si através do corpo. Dificilmente os alunos se negam a participar de tais atividades. Na minha percepção, a quebra da rigidez que caracteriza o modo como os alunos costumam estar organizados na sala de aula - geralmente sentados em fileiras, com os lugares determinados - pode ter sido um dos motivos pelos quais as crianças demonstraram grande interesse pelas atividades que liberam o corpo.

Assim, desde que procurei propor mais atividades envolvendo o corpo, é comum que eu seja esperada pelos alunos perguntando se realizaremos alguma dança em aula. Partindo desta

nova experiência com os alunos e, principalmente, da motivação deles por estas atividades, surgiu o interesse em compreender as significações das crianças sobre o processo de aprendizagem musical através do movimento.

Temos observado que ao narrarem suas experiências vividas com o corpo, as crianças elaboram seu modo de pensar e agir, criam palavras para expressar gestos e emoções e estabelecem relações entre as experiências corporais e as experiências que promovem formas de compreensão musical. Segundo elas, “fica mais leve aprender flauta depois que dançamos”.

O estudo poderá trazer contribuições ao modo de abordar as práticas coletivas relacionadas ao movimento na aprendizagem musical e também na influência que estas vivências corporais podem ter na prática instrumental com a flauta doce.

Num sentido mais amplo e profundo, as vivências corporais “expandem o espaço pessoal, ajudam a pessoa a relacionar-se com o mundo à sua volta e lhe dá atenção fundamental para com a sua posição nos lugares” (RENGEL, 2006, p.126)

Considerações finais

Neste artigo apresentamos a pesquisa narrativa como uma potente abordagem metodológica para compreender como os alunos de música de escola regular significam suas experiências musicais dentro e fora do ambiente escolar. As três pesquisas em andamento que ilustram este trabalho, ainda que inconclusas, descortinam possibilidades de uma nova visão investigativa, segundo a qual as experiências vividas, contadas e recontadas pelos participantes, se tornam as informações que significam a própria experiência.

Referências bibliográficas

- Barrett, M. S. & Stauffer, S. L. (Eds.) (2009). *Narrative Inquiry in music education: troubling certainty*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Clandinin, D. J. & E Connelly, F. M. (2011). *Pesquisa Narrativa: Experiência e História em Pesquisa Qualitativa*. Uberlândia. Uberlândia: EDUFU.
- Clandinin, D. J., Puschor, D. & Murray Orr, A. (2007). Navigating sites for narrative inquiry. *Journal of teacher education*, 58(1), 21-35.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. In Larrosa, J. *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educationalresearcher*, 19(2), 2-14.
- Jovchelovitch, S. & Bauer, M. W. (2008). Entrevista Narrativa. In Bauer, M.W. & Gaskell, G. *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático* (90-113). Petrópolis: Vozes.
- Rengel, L. (2006). Fundamentos para a análise do movimento expressivo. In Mommensohn, M. & Petrella, P. (Eds.) *Reflexões sobre Laban: o mestre do movimento* (121-130). São Paulo: Summus.

PIBID em música: uma experiência significativa nas escolas públicas de Artur Nogueira e Engenheiro Coelho – SP/Brazil

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

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

Resumo

Este texto constitui de um relato de experiência de um trabalho desenvolvido pelo Programa UNASP de Aperfeiçoamento da Formação de Docentes para a Educação Básica financiado pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES). A intenção do programa é unir as secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades a favor da melhoria do ensino nas escolas públicas e antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública concedendo bolsas de iniciação à docência para alunos de cursos de licenciatura e para coordenadores e supervisores responsáveis institucionalmente pelo PIBID. (DECRETO Nº 7.219, DE 24 DE JUNHO DE 2010.) O programa do PIBID de música teve início em agosto de 2012 e é realizado nas escolas das prefeituras de Artur Nogueira e Engenheiro Coelho no interior no estado de São Paulo. O programa conta com a participação de 20 alunos do Curso de Música - Licenciatura no Centro Universitário Adventista (UNASP) no campus de Engenheiro Coelho.

Palavras-chave: Educação Musical, Educação Básica, Formação de professores.

Abstract

This text is an experience report of a work by UNASP Improvement Program Teacher Training for Basic Education funded Scholarship Program Initiation to Teaching (PIBID / CAPES). The program's purpose is to connect the state and municipal education and universities for the improvement of teaching in public schools and anticipate the link between future teachers and classrooms from public granting scholarships for the undergraduate teaching students and for coordinator and supervisors responsible for PIBID institutionally. (Decree No. 7219, OF JUNE 24, 2010.) The program PIBID music began in August 2012 and is held in the schools of the prefectures of Artur Nogueira and Engenheiro Coelho within the state of São Paulo. The program includes the participation of 20 students of Music - Degree in University Center (UNASP) on campus Engineer Coelho.

Keywords: Music Education, Basic Education, Teacher Training.

Descrição da experiência

Este trabalho refere-se a um relato de experiência vivenciado através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID - financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Este programa tem a participação de 20 alunos da Licenciatura em Música do Centro Universitário Adventista - SP (UNASP) em parceria com as escolas públicas das cidades de Engenheiro Coelho e Artur Nogueira - SP. O programa proporciona uma formação continuada aos professores da educação básica, principalmente em música.

O objetivo principal do programa do PIBID é antecipar o vínculo entre os futuros professores e as salas de aula da rede pública. Quanto aos objetivos específicos na área da educação musical podemos destacar alguns deles como: Proporcionar ao aluno a oportunidade de descobrir ou redescobrir, à medida que toma consciência, o mundo sonoro que está ao seu redor, procurando integrar-se através do desenvolvimento da expressão musical. Desenvolver as potencialidades musicais do educando, respeitando a assimilação natural de suas faculdades, e

perceber os elementos musicais em atividades de apreciação musical através da voz, corpo, materiais sonoros, brincadeiras, jogos e notações musicais.

O PIBID de Música desenvolve propostas didáticas de ensino de música voltadas para os contextos de duas escolas municipais: Creche Municipal Sebastião Olivério, localizada na cidade de Engenheiro Coelho – SP, e na Escola: EMEF Prefeito Ederaldo Rossetti na cidade de Artur Nogueira - SP. Como a música ainda não consta nos currículos escolares como disciplina obrigatória nas prefeituras destas cidades, e as práticas musicais se encontram (às vezes inexistem) nessas instituições de maneira pontual e isolada, o PIBID de Música tem uma importante função: primeiramente, conhecer as características de cada escola, verificar as demandas e as possibilidades de ação; e em seguida, com base em concepções teóricas do currículo de música, ensino de música, finalidades do ensino de música, aula de música e conteúdo musical, desenvolver "Projetos Musicais" a partir das experiências e interesses musicais de aprendizagem dos alunos das escolas básicas.

Os alunos do PIBID foram divididos em quatro grupos nas escolas, tendo duas coordenadoras para cada escola. Cada grupo ficou com uma ou duas classes estabelecidas para desenvolver sua pesquisa. Devido a aprovação da lei nº 11. 769/2008 para todo Brasil que efetivou a Música como conteúdo obrigatório nas escolas, o PIBID Música se tornou um forte aliado para o ensino de música nas escolas. A realização deste programa reforça a necessidade de se investir na área da educação musical com profissionais capacitados e estruturas físicas adequadas, proporcionando a valorização da música na formação integral do aluno.

O trabalho desenvolvido no PIBID começa com uma avaliação da escola, observando sua estrutura, necessidades, e que tipo de alunos serão alcançados. A partir disto é organizado um plano de curso para cada turma que fará parte do projeto. Nas escolas que fazemos parte os alunos do PIBID tem algumas turmas de Musicalização Infantil para todas as idades, Flauta Doce para os alunos de 4º e 5º anos, e Coral para 3º ao 5º anos.

Os professores responsáveis, a coordenadora do projeto e os alunos PIBID organizaram materiais, fizeram os planos de aulas e iniciaram suas práticas nas escolas. No começo

conheceram as crianças, testaram algumas atividades, aplicaram jogos pedagógicos e organizaram um coral com um repertório bem lúdico. Desenvolveram atividades musicais com muito movimento corporal para que pudessem se divertir e se expressar baseados na imitação. Estas brincadeiras contribuíram de forma significativa para a formação de conceitos musicais das propriedades do som como altura, intensidade, timbre e duração.

Foram usados nas aulas os jogos pedagógicos musicais para fixar os conteúdos de forma bem lúdica, e foi uma experiência muito gratificante para os alunos do PIBID, pois perceberam nas crianças a alegria de aprender música. No coral foi desenvolvida a socialização com o grupo e o uso correto da voz. As aulas foram estruturadas com os princípios de relaxamento, alongamento, respiração, aquecimento e desaquecimento. Todas as atividades foram discutidas e alteradas quando necessárias, e foram feitas pesquisas nos diversos temas para assim melhorarem a maneira de trabalharem com as crianças.

Fundamentação

O projeto PIBID de música está alicerçado em atividades de apreciação, interpretação e criação tendo como referências alguns educadores musicais como Murray Schafer (1991, 2001) e Keith Swanwick (2003). Partindo do fato de que a música é elemento essencial na formação de futuros cidadãos, este projeto também objetiva investigar as relações existentes entre os conteúdos trabalhados nas aulas de musicalização e sua utilização nas aulas de coral, servindo-se quanto ao embasamento teórico de educadores musicais como Emile Dalcroze (1865-1950), Zoltán Kodaly (1882-1967), Edgar Willems (1890-1978) e Carl Orff (1895-1982) que buscaram uma experiência musical onde as crianças pudessem sentir e experimentar a música de forma lúdica e espontânea, por meio do canto, do uso do corpo e da sensibilidade auditiva.

Busca-se também identificar as dificuldades dos professores no processo de ensino/aprendizagem de Musicalização Infantil, Flauta Doce e Coral. Feito isso, propõe-se a elaboração e aplicação de metodologias da educação musical. Para Perrenoud (2004),

é necessária uma formação específica. É evidente que não se podem formar os professores para atuar em ciclos “no papel”. Ninguém aprende a nadar em um livro. Certos problemas surgirão a partir da experiência e demandarão, então, a construção das competências correspondentes. É importante, no entanto, que cada um antes de se comprometer, possa construir uma representação claro do tipo de ciclos a implantar, dos obstáculos prováveis, dos modos mais promissores de organização do trabalho (PERRENOUD, 2004, p. 52).

Acerca das contribuições da música ao desenvolvimento infantil a autora Strapazzon afirma:

A música é capaz de imprimir no cérebro a compreensão da melodia das próprias palavras. A música como linguagem pode expressar as ideias e os sentimentos mais intrínsecos das crianças, trabalhando o emocional e afetivo. Efetivamente, o que se concluiu ainda, é que a música contribui muito se tratando do campo lógico. As porções cerebrais responsáveis pela música e pela matemática estão próximas, no setor esquerdo do cérebro, o que oferece uma percepção espacial e matemática mais adequada realizando conexões cerebrais “em rede”, ou seja, a criança pode ler um símbolo musical, tocar um instrumento, cantar uma melodia, ouvir colegas potencializando sua aprendizagem cognitiva e ainda desenvolvimento o raciocínio abstrato (STRAPAZZON, s/d, p.14).

Schafer (2001) aponta a educação pública como caminho para despoluir a paisagem sonora contemporânea e, ao mesmo tempo, desenvolver a perspectiva estética das pessoas.

Sempre achei que a educação pública é o mais importante aspecto do nosso trabalho. Em primeiro lugar precisamos ensinar as pessoas como ouvir mais cuidadosa e criticamente a paisagem sonora; depois precisamos solicitar sua ajuda para replanejá-la. Em uma sociedade

verdadeiramente democrática, a paisagem sonora será planejada por aqueles que nela vivem, e não por forças imperialistas vindas de fora (SCHAFER, 2001, p. 12).

Da mesma forma, Fonterrada (2008) acredita que

a criança, isenta de atitudes preconceituosas em geral encontradas nos adultos, tem capacidade para apreciar tanto a música do passado quanto a de vanguarda, e deve ser estimulada a tomar contato com produções de vários estilos e épocas (FONTERRADA, 2008, p. 194).

O plano de ensino que os alunos do PIBID da licenciatura em Música desenvolvem, deve estar preocupado em preparar aulas que favoreçam aos alunos não apenas o conteúdo teórico-prático da música, mas a experiência, a vivência sonora e a acuidade auditiva. O interesse do professor de música não deve se resumir em preparar o aluno ao solfejo, ao canto ou a manusear um instrumento. Antes de tudo, o professor deve estar preocupado com o preparo do aluno para que este saiba se colocar de forma crítica enquanto ouvinte ou executante de qualquer estilo musical. Segundo Adorno, a música de massa

proporciona, sim, entretenimento, atrativo e prazer, porém, apenas para ao mesmo tempo recusar os valores que concede. [...] tal música contribui ainda mais para o emudecimento dos homens, para a morte da linguagem como expressão, para a incapacidade de comunicação. [...] A música de entretenimento serve ainda – e apenas – como fundo. Se ninguém mais é capaz de falar realmente, é óbvio também que ninguém é capaz de ouvir (ADORNO, 1983, p. 166).

A música é um instrumento fundamental para o desenvolvimento integral da criança e de acordo com a proposta do Referencial Curricular Nacional, o trabalho na área da música deve garantir à criança a possibilidade de vivenciar e refletir sobre questões musicais integradas às demais linguagens expressivas com atividades que envolvam a vivência, a percepção e a reflexão,

contribuindo para o desenvolvimento da expressão, equilíbrio, autoestima, autoconhecimento e integração social.

Os aspectos cognitivos, linguísticos, psicomotores e sócios afetivos desenvolvidos pela educação musical favorecem a socialização, inclusão, cooperação, respeito, afetividade, autodisciplina, imaginação, criatividade, expressão, estética, percepção, atenção, concentração, psicomotricidade, coordenação motora, ritmo, raciocínio lógico-matemático, linguagem e escrita.

Sem dúvida, a escola é o espaço onde as crianças tem a oportunidade de desenvolverem-se de maneira integral, através de atividades lúdicas e prazerosas proporcionadas pela inclusão da Educação Musical.

Síntese final

Este trabalho com o PIBID de Música do UNASP está completando um ano de existência e pode-se colocar três palavras para formar um alicerce no projeto de música: seriedade, compromisso e comprometimento. É importante ressaltar que as aulas ministradas pelos alunos da licenciatura vêm crescendo e trazendo uma importante visão da prática pedagógica do ensino de música nas escolas de educação básica que foram citadas.

Foi necessário trabalhar com a disciplina das crianças, pois estavam sempre acostumadas com gritos, e agora com o trabalho com música queriam que fosse diferenciado, mas isso nem sempre foi muito fácil. Com o passar das aulas, as crianças foram se envolvendo e melhorando quanto à disciplina, principalmente com o grupo de flauta doce que exigia um maior controle devido ao som transmitido pelos instrumentos. Nas aulas de flauta ensinaram as notas musicais, bem como os ritmos de forma bem interativa e lúdica.

As crianças estão abertas a experimentar músicas mais elaboradas e complexas, porém para isso precisaram ser estimuladas e direcionadas. A metodologia utilizada abriu esse caminho para discutir o universo sonoro mesmo com crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental I,

pois conhecer e experimentar de forma livre são o primeiro passo para desenvolver o senso musical e os elementos musicais, suas regras e seus valores. A música deve ser um canal de contato entre o aluno e suas vivências, buscando a expressão que sempre partirá do interior para o exterior.

Outra importante função reside no fato de que os alunos do PIBID em música estão desenvolvendo nas escolas dos municípios citados um momento de transição histórica, no qual a música se torna disciplina curricular, com obrigatoriedade legal. Portanto, a equipe do PIBID tem um importante papel na criação de propostas inovadoras de ensino de música, voltadas especificamente para as escolas de educação básica, que possam servir de base para a construção de um novo lugar para a música nos currículos escolares e na formação do cidadão brasileiro.

Quanto à avaliação com os alunos nas escolas, é feita em todas as aulas, de maneira contínua, individual e coletivamente, através da participação dos alunos nas atividades propostas. Cada tópico é avaliado, anotado em planilhas para que possam ter mais informações nos próximos planos de aulas.

Essa pesquisa tem mostrado de que é possível quebrar preconceitos musicais nas séries iniciais do Ensino Fundamental. É possível formar crianças mais críticas e abertas a ouvir e apreciar um repertório musical diferente do que aquele que está sendo veiculado pela mídia.

Referências bibliográficas

Adorno, T. W. (1983). O Fetichismo na Música e a Regressão da Audição. In *Série Os pensadores, Textos Escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural.

Fonterrada, M. T. (2008). *De Tramas e Fios: um ensaio sobre a educação*. São Paulo: Editora UNESP.

Philippe, P. (2004). *Os Ciclos de Aprendizagem: Um Caminho para Combater o Fracasso Escolar* (P. Ramos, Trad.). Porto Alegre: Artmed.

Schafer, R. M. (1991). *O Ouvido Pensante*. São Paulo: Editora Unesp.

_____ (2001). *A Afinação do Mundo: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: A paisagem sonora*. São Paulo: Editora Unesp.

_____ (2009). *Educação sonora: 100 exercícios de escuta e criação de sons*. São Paulo: Melhoramentos.

Strapazzon, M. A. (n.d.). *A música no desenvolvimento da criança na educação infantil*. Disponível em <http://belasartesjoinville.com.br>

Práticas músico-educativas nos Festivais de Coros do Rio Grande do Sul

Lúcia Helena Pereira Teixeira¹⁵²
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
lhpteixeira@yahoo.com.br

Resumo

Esta comunicação apresenta análises parciais de dados de uma pesquisa de doutorado em andamento que tem como objetivo geral compreender as aprendizagens musicais engendradas nos Festivais de Coros do Rio Grande do Sul, realizados durante o período 1963-1978. A investigação segue uma abordagem qualitativa e apresenta como técnica a história oral temática (MEIHY, 2005). Como fontes de dados, além das entrevistas, utiliza também documentos. A literatura sobre movimentos sociais serve como suporte analítico para se compreender como os movimentos se constituem e se caracterizam.

Palavras-chave: Festivais de Coros, Canto Coral, Práticas educativo-musicais

Abstract

This paper presents partial data analyses from an in progress doctorate research that has as main objective to comprehend the musical learning engendered in Choir Festivals, in southern Brazil (RS), during the period 1963-1978. The research is based on a qualitative approach and has the oral history theory as technique (MEIHY, 2005). It also presents as data sources, besides the interviews, documents. The theoretical approach is supported by the social movements studies, whereas this field works as analytical tool for the data comprehension.

Keywords: Choir festivals, Choral singing, Music educational practices

¹⁵² Bolsista do CNPq

Introdução

Em 1963 o vigário da paróquia Nossa Senhora de Lourdes, em Porto Alegre, capital do estado do Rio Grande do Sul, manifestou a um de seus paroquianos e cantor do coro da igreja a necessidade de compra de um novo órgão, pois o que havia estava tomado pelos cupins. O padre pensava na realização de um encontro de três ou quatro coros religiosos, com cobrança de ingresso, revertendo fundos para a aquisição de um novo instrumento musical. O paroquiano, chamado João de Souza Ribeiro, levou a ideia a alguns amigos que sugeriram a divulgação de um artigo-convite, em um jornal da capital, aos coros do estado que quisessem participar desse evento beneficente. Inscreveram-se trinta e quatro coros, sendo oito infanto-juvenis e vinte e seis grupos adultos, provenientes do interior do estado e da cidade de Porto Alegre. Nasceram, assim, os Festivais de Coros do Rio Grande do Sul.

Os Festivais, de 1963 até 1968, movimentavam apenas o Rio Grande do Sul, com a participação de coros do estado. Em 1969, alcançaram âmbito nacional e, em 1970, aconteceu o 1º Festival Pan-americano, que voltou a se repetir em 1972. Já, em 1973, ocorreu o 1º Festival Internacional de Coros, tendo seguido com essa designação até 1978. Nesse ano, com a morte de Ribeiro, que foi quem tomou a frente da realização dos eventos durante dezesseis anos consecutivos, terminaram-se os Festivais de Coros. Em 1980 é fundada a Federação de Coros do Rio Grande do Sul (FECORS), que então retomou os espetáculos.

No final da década de 80 participei como cantora e, durante os anos 90, também como regente nos Festivais de Coros e ouvia falar do período anterior – pelos antigos cantores e regentes participantes –, como uma época de muita efervescência coral no estado e, em especial, na cidade de Porto Alegre. Tendo me aproximado da família de um dos organizadores daqueles Festivais, mais histórias e detalhes comecei a ouvir sobre a grandiosidade dos eventos, sobre o envolvimento do público e dos grupos, em narrativas sobre um festival de cuja dimensão jamais havia feito ideia. Assim, escolhi os Festivais de Coros do Rio Grande do Sul, durante o período de 1963 a 1978, como tema de pesquisa¹⁵³.

¹⁵³ Pesquisa de doutorado em andamento junto ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob a orientação da profª Dra. Jusamara Souza.

Nesta investigação, os Festivais de Coros são tomados como um movimento músico-educativo. Para tanto, busquei aproximação com a literatura sobre movimentos sociais¹⁵⁴ a fim de compreender como estes se constituem e se caracterizam, servindo esta como aparato para a análise dos dados.

A pesquisa tem como objetivo geral compreender as aprendizagens musicais engendradas nos Festivais de Coros do Rio Grande do Sul, realizados durante o período 1963-1978, vistos através da ferramenta analítica dos movimentos sociais. Como objetivos específicos a pesquisa buscará: 1) examinar qual era o projeto músico-educativo dos Festivais de Coros; 2) descrever e analisar quais práticas músico-educativas eram geradas e impulsionadas pela dinâmica dos Festivais.

O estudo é relevante para a área da Educação Musical no sentido de se compreender a dimensão que movimentos músico-educativos são capazes de alcançar e que impulso podem exercer sobre a formação musical dos indivíduos; além disso, como contribuem, em sua dinâmica, para o estabelecimento de práticas músico-educativas que se instauram em torno deles – neste caso específico, os Festivais de Coros do Rio Grande do Sul – atuando no fomento e na estruturação de práticas músico-educativas de espectadores, regentes e cantores de coros.

Metodologia

A investigação tem abordagem qualitativa, na qual o conhecimento é entendido como uma produção “e não como apropriação linear” da realidade estudada (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 5). O autor enfatiza “o caráter construtivo interpretativo” da pesquisa qualitativa, na qual a ação do pesquisador e os “aspectos sensíveis” da realidade estudada tornam-se inseparáveis.

¹⁵⁴ Ver Tilly (1999); Eyerman e Jamison (2000); Melucci (2001; 2004); Touraine (2009; 2012); Diani e Bison (2010) e Diani (1992).

A pesquisa emprega a entrevista em história oral temática (MEIHY, 2005) e tem também como fontes de dados documentos – artigos de jornais sobre os Festivais de Coros, publicados de 1963 a 1978, cartas e programas de apresentações musicais.

Até este momento foram entrevistadas pessoas que ajudaram de alguma forma na organização dos Festivais, bem como regentes e cantores participantes durante o período estudado. O número de colaboradores será também definido por possibilidade de contato com regentes, cantores, organizadores dos Festivais e jornalistas na cidade de Porto Alegre, no interior do estado do Rio Grande do Sul, no Brasil e, eventualmente, no exterior (Peru, Uruguai, Argentina, Chile¹⁵⁵).

Até o momento foram realizadas sete entrevistas: foram ouvidos três regentes, três cantores de coro e Beti, filha de Ribeiro. Com dois dos regentes foram obtidos a maioria dos programas das apresentações musicais e, com Beti, três arquivos de cartas enviadas por seu pai, entre 1972 e 1974, a regentes, amigos, apoiadores, instituições federais, estaduais e municipais, entre outras, na busca de ajuda financeira para a realização dos Festivais.

Tenho também me utilizado do diário de entrevistas como fonte de dados, entendendo que tanto a subjetividade do pesquisador quanto a dos pesquisados constituem parte do processo de investigação qualitativa (FLICK, 2009), uma vez que tudo que é experienciado durante o processo de coleta dos dados, incluindo sensações, percepções e pensamentos do “observador-no-campo” (MELUCCI, 2005) devem ser anotados e considerados como componentes relevantes na construção de categorias de análise. Já o diário de campo está sendo utilizado para anotações relevantes acerca dos documentos pesquisados e para anotações de minhas reflexões.

Foram criadas referências para cada artigo de jornal, tais como: CP 1-10-67, com letras que indicam o periódico Correio do Povo ou Zero Hora (ZH), seguidas da data do artigo; eventualmente, em situações em que havia diversos artigos na mesma página, utilizei-me também de letras, como por exemplo: CP 12-10-68a.

¹⁵⁵ Países de origem de alguns coros participantes dos Festivais de Coros

Também as entrevistas foram organizadas com a letra “E” seguida da inicial do nome do entrevistado e da data.

Algumas análises parciais

1.1 O repertório musical e as aprendizagens dos cantores

A troca de partituras entre os grupos era prática corrente, o que proporcionava o desenvolvimento de repertório em uma época em que não havia facilidade em se conseguir partituras. Segundo o maestro Gil de Roca Sales, participante de todas as edições dos Festivais,

os coros iam fazendo intercâmbio. Especialmente os coros que vinham da Argentina, do Chile, fora do Brasil, que a tradição deles é mais antiga do que a nossa. Os nossos coros aqui do Brasil iam pedindo músicas de outros países, né. Isso me chamou a atenção. Isso foi variando muito o repertório. (EG 06-01-12)

Agostinho Ruschel, outro dos regentes entrevistados, reitera que os Festivais eram o principal motivo da preparação dos coros: “A perspectiva do ano era o Festival de Coros. [...]. Então, praticamente as músicas que a gente ia cantar no Festival, essas já eram badaladas, já eram ensaiadas, eram passadas. Chegava o Festival, estavam todas prontas” (EA 24-04-12).

Havia uma preocupação com o repertório que não era restrita somente aos regentes. Segundo o mesmo entrevistado, os cantores também se envolviam: “A gente já pensava, a gente inclusive já comentava – ‘bah, o ano que vem nós podíamos cantar aquela música, aquela, aquela outra e tal.’ Quer dizer, havia sempre uma perspectiva; o ponto de referência era o Festival de Coros, né?” (EA 24-04-12).

A formação musical dos cantores acabava ocorrendo do aspecto sincrônico da mobilização coletiva – do aprendizado como plateia dos outros grupos – ao diacrônico

(MELUCCI, 2001), durante todo o ano, ocupados com a aprendizagem de um repertório escolhido para a apresentação ao público dos Festivais, como se refere Agostinho Ruschel:

Aos poucos, cada coral queria mostrar uma coisa diferente, também, sabe? Todo mundo queria estar na mídia [rindo], entende? Não pra querer ser melhor que o outro, mas [porque] queriam oferecer uma coisa diferente para o público, isso era o que atraía o público também. Esperavam os corais: ‘vamos ver o que esse vai fazer e o que esse aqui.’
(EA 24-04-12)

Em artigos do Correio do Povo há entrevistas com diversos regentes e coordenadores de grupos que apontam a participação nos Festivais como sendo “uma verdadeira aula de música coral” (CP 14-10-76).

Um artigo de 1971 exalta a forma como os cantores trocavam experiências nos eventos:

O contato direto destes corais de índoles tão diversas, pela composição e o repertório, é um dos efeitos mais saudáveis e construtivos. A franca troca de idéias e impressões e o clima de confraternização que se estabelece entre coetâneos permite um relacionamento harmonioso tão frutífero quanto afetivo. Vão assim estes môços instruindo-se, alargando seus horizontes, através da reciprocidade e ainda tomando conhecimento dos costumes, das tradições e de características regionais que resumem a alma e o caráter de um povo. (CP 15-10-71)

1.2 A plateia numerosa e a ampliação do conhecimento musical do público

Para os sujeitos ouvidos até agora, a época dos Festivais foi marcada por uma relevante movimentação coral no estado. Todos são unânimes com relação à participação significativa do

público da cidade, que chegava a reunir, no antigo Salão de Atos da Reitoria da UFRGS¹⁵⁶, cerca de até 3.000 pessoas naquelas noites, “voltando da porta centenas de expectadores por absoluta falta de lugar” (CP 15-10-64). Os entrevistados conectam a quantidade de público à formação de uma plateia crescente, a cada ano, para a música coral. Na mesma direção manifesta-se Ribeiro:

Toda a imprensa local já acentuou repetidas vezes que os nossos festivais são normalmente os espetáculos que reúnem maior quantidade de público em Porto Alegre, superlotando cada noite o vasto Salão de Atos da Universidade Federal. O público médio de cada espetáculo é da ordem de 3.000 a 3.500 pessoas, que aplaudem vigorosamente cada um dos 9 coros diferentes que se apresentam em cada noite, e o mais admirável é que 80% dessas enormes plateias conta com menos de 25 anos de idade. Mais do que simples números, essa plateia, graças a um trabalho nosso de 11 anos de festivais, mostra-se cada dia mais exigente e de gosto mais apurado. (Carta ao Diretor do Departamento de Assuntos Culturais do Ministério de Educação e Cultura, em 10/06/74)

Conforme os dados coletados, o público era envolvido pela atmosfera dos Festivais. Segundo o jornal *Correio do Povo*, este era formado “predominantemente” por jovens (CP 20-10-73). Os espectadores passavam em torno de quatro horas por noite, ouvindo de nove a dez coros.

Com relação ao público, o regente Osório Stoffel destaca a participação da plateia e os espaços tomados dentro do Salão de Atos da Reitoria, que eram disputados, pois o local lotava:

E a nossa plateia, aqui, era, assim, entusiasta: aplaudiam, gritavam... era tipo Rock'n'Rio, né? Agora já imaginou uma plateia, toda ela cheia, e toda ela nos corredores, lá, escutando; estão lá os pequenos; os pequenos também deitados em cima [do palco], na frente dos cantores: não vão pra

¹⁵⁶ Os Festivais ocorriam no Salão de Atos da Reitoria da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

casa, porque a mãe e o pai querem escutar, até que dormem. (EO 02-05-12)

Na 1ª fase dos Festivais, chamada fase gaúcha, que ocorria de sexta a domingo ou segunda-feira (conforme o número de grupos participantes), o público votava nos quatro grupos que gostaria que se apresentassem na fase seguinte, denominada nacional, pan-americana ou internacional.

Nessa perspectiva, a formação da plateia foi lembrada por Agostinho Ruschel como uma das contribuições relevantes dos Festivais. Conforme relata, “o público foi se tornando mais seletivo, mais observador. Às vezes era surpresa quem o público escolhia. Às vezes era um coro que não era, assim, muito popular, mas era escolhido. Quer dizer, é sinal que a coisa foi evoluindo.” E segue:

Então se notava que o próprio público estava se educando, né, estava se afinando [leva as duas mãos, em concha, uma em cada orelha, como quando os cantores fazem para se ouvir]. Se tornando capaz de estabelecer diferenças, de comparar, etc. A plateia foi crescendo com os coros, né, na sua parte de apreciação, de avaliação, de entendimento, de conhecimento de harmonia de ouvido, e tal. (EA 24-04-12)

Ribeiro, em carta de 10/06/74, enviada ao Diretor do Departamento de Assuntos Culturais do Ministério de Educação e Cultura, revela que a formação da plateia é resultado de “um trabalho nosso de 11 anos de festivais” e que o público

mostra-se cada dia mais exigente e de gosto mais apurado. Isso se comprova facilmente pela forma com que são recebidas obras sem qualquer concessão popular ou vulgar. Textos como a “Bendita Sabedoria”, de Villa Lobos, cantado em latim durante seus 9 minutos de execução, são ouvidos no maior silêncio e ao final aplaudidos com um entusiasmo extraordinário. (Carta a Manoel Diegues Júnior, em 10/06/74)

E segue descrevendo, para o jornal Correio do Povo, como ocorre a formação musical da plateia:

Nós cumprimos uma tarefa de evangelização do público. São coros como o da saudosa Dinah Neri Pereira – com suas 150 adolescentes – como esse simpático e popularíssimo Coral do Carmo de Recife, que realizam o importante trabalho de catequese do público. Eles vêm para ouvir as garotas, o pessoal do Carmo, vêm para escutar, quem sabe, páginas mais populares do cancionário folclórico e ouvem – além dessas canções – páginas da mais elaborada e complexa literatura coral. Ouvem e gostam. Voltam nos outros anos e se entregam definitivamente à harmonia e à beleza dos espetáculos que aqui se constróem ano após ano. Esse é um dos trabalhos que a Associação dos Festivais se impôs: a educação do público. E em nossa tarefa – temos certeza – estamos conseguindo resultados extraordinários. (CP 18-10-78)

Considerações finais

Os Festivais de Coros eram ambientes de convergência de agentes envolvidos com práticas musicais geradoras e propulsoras de aprendizagens. Assim sendo, para que se compreendam aquelas práticas em seu sentido músico-educativo, é preciso considerar a complexidade do contexto que as envolviam. Isso significa dizer que havia uma rede que se tramava entre os agentes – organizadores, patrocinadores, apoiadores, imprensa, cantores, regentes e público – e destes para com a sociedade mais ampla e que, para desvendá-la, torna-se necessário conhecer como se articulavam os agentes entre si e com o ambiente externo aos Festivais e que práticas músico-educativas passaram a ser fomentadas.

Para se compreender as ações que engendraram as aprendizagens musicais é também relevante considerar as concepções dos participantes e aquelas que foram veiculadas pelos jornais, pois possivelmente ajudaram a gerar uma forma de funcionamento dos Festivais de Coros

e podem ter facilitado a constituição de um conjunto de ações impulsionador de práticas músico-educativas.

Referências bibliográficas

Diani, M. (1992, february). The concept of social movement. *The Sociological Review*, 40, 1-25.

Disponível em http://www.academia.edu/232204/The_Concept_of_Social_Movement

Diani, M. & Bison, I. (2010, janeiro/julho). Organizações, coalizões e movimentos. *Revista Brasileira de Ciência Política, dossiê “Movimentos sociais e ação coletiva”*, 3, 219-249.

Disponível em <http://seer.bce.unb.br/index.php/rbcp/article/view/6564>

Eyerman, R. & Jamison, A. (2000). *Music and social movements: mobilizing traditions in the twentieth century*. New York: Cambridge University Press.

Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.

González Rey, F. (2005). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

Meihy, J. C. (2005). *Manual de História Oral*. São Paulo: Loyola.

Melucci, A. (2001). *A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas*. Petrópolis: Vozes.

Melucci, A. (2004). The process of collective identity. In Johnston, H. & Klandermans, B. (Eds.). *Social movements and culture: social movements, protest, and contention*, 4, 41-63.

Melucci, A. (2005). Busca de qualidade, ação social e cultura: por uma sociologia reflexiva. In Melucci, A. *Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura* (25-42). Petrópolis: Vozes.

Tilly, C. (1999). From interactions to outcomes in social movements. In Giugni, M., Mcadam, D. & Tilly, C. *How social movements matter* (253-270). Minneapolis: University of Minnesota Press.

Touraine, A. (2009). *Pensar outramente: o discurso interpretativo dominante*. Petrópolis: Vozes.

_____ (2012). *Crítica da modernidade*. Petrópolis: Vozes.

Problemas conceituais na educação musical: arte, cultura e identidades

Lucas E. S. Galon
Universidade de São Paulo/Brasil
lucasgalon@gmail.com

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

Resumo

A presente proposta se apresenta enquanto abordagem filosófica que procura desvelar alguns problemas conceituais presentes em diversas articulações discursivas sobre Educação Musical e Artística na América do Sul, e mais particularmente no Brasil. A pregnância ideológica imanente nos conceitos de arte, cultura e identidades culturais e nacionais são aqui analisadas adotando uma visão multidisciplinar, que encontra na filosofia da arte de Heidegger um modelo para o pensamento sobre estes problemas.

Palavras-chave: Educação Musical, Arte, Cultura, Filosofia, Multiculturalismo.

Abstract

This proposal is presented as a philosophical approach that seeks to reveal some conceptual problems present in several joints Discursive Musical and Artistic Education in South America, and particularly in Brazil. The pregnance ideological immanent in the concepts of art, culture and cultural and national identities are examined here by adopting a multidisciplinary approach that is the philosophy of art for Heidegger a model for thinking about these problems.

Keywords: Music Education, Art, Culture, Philosophy, Multiculturalism.

Introdução

De tão naturalizadas pelo uso, as idéias de identidade e autenticidade cultural, ou mesmo o próprio conceito de "cultura", têm circulado e se tornado paradigmas sem que hajam muitos obstáculos para o uso destes conceitos no tratamento dos problemas educacionais. Os ditames do *multiculturalismo* têm se cristalizado de tal modo nas propostas educacionais no Brasil, que é possível aventar - na expressão de Bourdieu - uma espécie de *senso comum douto* destes conceitos. Se expandirmos esta discussão para o âmbito específico da educação musical, surge ainda o problema filosófico expresso no binômio *arte-cultura*, que, não obstante pareça resolvido - principalmente quando se trata um como se fosse o outro - ainda permanece como uma confusa articulação que toma "arte" como adjetivo, e "cultura" como sacramento.

Ao uso de todos estes conceitos, soma-se ainda os problemas mais atuais vinculados ao uso das noções racialistas - que discutiremos adiante - nas políticas educacionais brasileiras, principalmente nos programas de graduação e pós-graduação de muitas universidades públicas brasileiras. O uso pouco aprofundado de tais termos acaba por se refletir na confusão conceitual de onde nasce a concepção que toma "arte" como "cultura", ignorando a própria dinâmica histórica diferencial das culturas, opostas, em essência, à singularidade da obra de arte, mas continentes da mesma.

Embora problematizar com tais conceitos, há muito cristalizados pelas ideologias de momento, possa parecer um exercício árido e inoportuno, desde que no Brasil foi aprovada a lei nº 11.769/2008, que articula a urgente inserção da música como disciplina nas escolas regulares, nos discursos dominantes nas discussões sobre a implantação do modelo ideal de educação musical nas escolas regulares, e mesmo nas escolas de música especializadas e universidades, fica evidente o modo como tais recortes ideológicos afetam a *praxis* da educação musical, especialmente na adoção do repertório e do material didático, que reproduzem a necessidade sempre urgente da valorização das "culturas colonizadas", da "cultura afrodescendente", e das "identidades nacionais", que supostamente trariam em si o selo do *autenticamente* nacional, imanente em todas as manifestações culturais não-européias - como se a influência das culturas européias fossem irrelevantes no Brasil.

Pouco se discute sobre o exclusivismo do modelo multiculturalista, que propõe, de modo auto-referencial, os selos de "autenticidade" que seus próprios adeptos irão invocar. Ademais, se generaliza "cultura", conceito que em si pressupõe uma abstração, como "cultura popular", confundindo-os. No entanto, sequer é discutido razoavelmente sobre qual ideologia da cultura popular se está invocando, uma vez que a "cultura popular" também tem uma história, e o que ontem foi considerado autenticamente nacional ou popular, hoje não é mais. Segundo o sociólogo Renato Ortiz, em sua análise do problema da cultura, a idéia de cultura popular possui uma história consubstanciada nas apropriações políticas que reconhecem, sempre a partir de interesses políticos de grupos privilegiados, aquilo que é popular. O popular é sempre definido como tal pelas classes elitizadas, nada populares, segundo seus próprios interesses.

A valorização na educação de metodologias e filosofias educacionais que pressuponham esta valorização da "autenticidade" do popular e do nacional, malgrado a inegável qualidade musical passível de se encontrar no repertório nacional ou popular (como em qualquer repertório), muitas vezes se traveste em novas pedagogias que denunciam o *eurocentrismo* da música erudita, bem como nos métodos tradicionais, considerados menos identificados com o "popular" ou nacional, e por conseguinte, ultrapassados ou colonialistas. No seio destas proposições aparecem muitas vezes os logros das políticas afirmativas, que na esteira das cotas raciais, ainda propõem modelos educacionais que valorizem as culturas afro-descendentes através da inclusão de disciplinas específicas nas universidades e nas escolas, bem como na inserção nos livros didáticos de seções específicas sobre estes aspectos culturais. Em si, recuperar parte da história nacional que sempre foi omitida ou distorcida é de fato uma necessidade; mas não segregando-a como algo em separado, reforçando as diferenças. Mal se percebe que *cultura* não deveria pressupor um recorte racial ou étnico, como, paradoxalmente, demonstram as oralidades e tradições populares brasileiras e sul-americanas, desde sempre mestiças. Não se pode ignorar que freqüentemente tais noções de cultura partem sutilmente de pressupostos raciais, bem como de recortes exclusivistas da história.

I - Cultura e Arte?

Em 1929, nos Alpes suíços de Davos, o filósofo Martin Heidegger e Ernst Cassirer travaram um debate sobre *cultura* que sem dúvida aponta dois caminhos opostos, porém relevantes para o entendimento dos problemas relacionados a arte que temos apontado. Cassirer, vencedor para o grande público, postulou idéias então pioneiras sobre cultura. Podemos deduzir de seus postulados que a arte pressupõe uma mera manifestação cultural, ou seja, a arte mora necessariamente na cultura, e é uma dentre outras manifestações do conhecimento humano: “a cultura é o transcender tornado forma, que erige a ampla casa do ser humano (...), frágil proteção contra a barbárie que sempre ameaça o humano possível” (*apud* SAFRANSKI, 2005, p. 230). De forma oposta, Heidegger distingue a *arte* (a singularidade) da *cultura* (o mundo das "meras coisas"); Em *A Origem da Obra de Arte*, Heidegger examina a obra em seu *desvelar*, sempre uma tentativa de superação deste mundo das "normas", através do "mundo aberto por ela mesma" (cf. HEIDEGGER, 1995), sendo a cultura, não um transcender, mas justamente a norma. Em suma, “Cassirer é a favor do trabalho de conferir significado pela cultura, (...) que com sua necessidade interna e sua duração triunfe sobre a contingência e efemeridade da existência humana”. Heidegger, por outro lado, "rejeita tudo isso como um gesto patético"; Uma vez estancada num estado de cultura, a liberdade já se perdeu (SAFRANSKI, *op. cit.* p.231). Adotamos aqui, para a crítica que temos tecido, está idéia que apresenta cultura e arte como coisas distintas, próximo ao postulado filosófico de Heidegger. Adotar esta postura faz toda a diferença para os desdobramentos das idéias que apresentamos inicialmente: se a obra de arte é sempre uma tentativa de superação deste mundo das meras coisas (ou da cultura) então seria um equívoco pensar que a obra de arte tenha um selo de identidade ou de autenticidade cultural, que poderia conferir-lhe legitimidade enquanto bem autenticamente "nacional". Como postula Stuart Hall, “uma identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia”, pois “somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis” (HALL, 2005, p.13). Assim sendo, pensar na relação entre arte e cultura, é já nos colocarmos na impossibilidade de aferirmos sobre a legitimidade da obra no seio de uma dada cultura a partir de suas credenciais de "pertença", embora os aspectos culturais imanentes sejam sempre mais ou menos evidentes. Afinal, “como articular diferenças culturais dentro dessa vacilação de ideologia

da qual o discurso nacional também participa, deslizando de modo ambivalente de uma posição enunciativa para outra?" (BHABHA, 1998, p.208).

Na articulação discursiva entre arte e cultura, quando tratamos de educação, e mais especificamente de educação musical, é possível superar (num ponto de vista filosófico) o preconceito reverso contra o pensamento musical (que se desdobra na escolha do repertório, do material didático, etc.) considerado "europeu", principalmente quando o que está em jogo é a possibilidade da massificação, no ensino musical, dos compositores clássicos. Diz-se preconceito reverso pois, na esteira da luta contra o colonialismo, passou-se a atribuir, historicamente, identidades às obras, considerando-as autenticamente nacionais em detrimento da cultura dita européia. Malgrado a benéfica reação ao colonialismo, misturar arte com geopolítica, neste caso, apenas prejudica a essência multifária das obras de arte, e suas possibilidades de uso em sala de aula. Como transferir valores identitários à obras como *Guernica* de Picasso, ou à 9ª Sinfonia de Beethoven? Estas seriam obras "autenticamente" européias, portanto irrelevantes para o Brasil ou para a América do Sul? Não, antes diríamos que elas são tão importantes para os sul-americanos quanto são irrelevantes as diversas manifestações da *indústria da cultura*, mesmo quando suas credenciais de latinidade ou brasilidade pareçam indiscutíveis. Confundir então arte com cultura - embora elas se relacionem dinamicamente e a primeira nasça na segunda - nos leva à pelo menos um importante equívoco, muito cristalizado no discurso dominante sobre arte-educação: a) deve-se atribuir às obras de arte "identidades", considerando-as mais autênticas e relevantes do que outras na educação musical e artística do país, baseadas na sua suposta pertença ao que se delimitou chamar de cultura nacional ou popular, e não nos méritos propriamente artísticos da poética musical, bem como no potencial da obra enquanto visão de mundo¹⁵⁷; com relação a este problema, lembremo-nos da análise de J. L. Borges, que demonstra, paradoxalmente, que os grandes representantes artísticos de uma determinada cultura, quando têm suas obras analisadas, freqüentemente buscam características pouco ligadas à suas culturas nacionais (cf. BORGES, 2001); também para Brecht "as verdadeiras obras internacionais são as obras nacionais. As verdadeiras obras nacionais acolhem em si as tendências e inovações internacionais" (1966, p.

¹⁵⁷ É necessário clarificar aqui um aspecto: é plenamente necessário e salutar abordar as obras também sob uma perspectiva de seus referenciais enquanto bens simbólicos culturais. No entanto, mais importante é não assumirmos uma postura que impregne de tal maneira as obras de arte com as ideologias, que elas terminem por assumir credenciais que a legitimem mais do que outras, ignorando as possibilidades pedagógicas intrínsecas, desprezando-as segundo critérios de pertença, e não segundo critérios oriundos da própria poética musical.

338). Lembremo-nos, para que não haja confusão, que não se trata aqui de contestarmos a valorização necessária das oralidades e tradições populares de cada cultura, pois elas existem, e obviamente não há uma superior e outra inferior. Ao contrário, a preservação destas é um dever ético. No entanto, a partir da ótica que adotamos, não devemos deixar que ideologias de momento contaminem a nossa visão das obras de arte, atribuindo a elas valores extra-artísticos, restringindo seu alcance baseados nos vagos critérios de pertença étnica-cultural-racial, como tem sido comum. Mesmo que a autonomia das obras - graças à capacidade imanente de re-semantização, através do contexto histórico e social de seu nascimento, e o contexto de suas múltiplas recepções - garanta sua inserção na cultura como bens simbólicos, e não necessariamente como linguagem autônoma. Afinal, "sabemos hoje que a discussão sobre a autenticidade do nacional, e portanto da identidade, é na verdade uma construção simbólica" (ORTIZ, 2006 [1988], p.183).

II - Cultura de uma raça?

Se até aqui procuramos tecer uma reflexão filosófica sobre os problemas oriundos da articulação, sem muitos critérios, dos conceitos de cultura, arte e identidade no seio da educação musical, e como o debate - no âmbito do multiculturalismo - pode apresentar problemas quanto a uma compreensão mais multifária das obras de arte, e, paradoxalmente, da própria compreensão sobre o universo das culturas, podemos examinar também o modo como estes ditames podem culminar numa articulação discursiva que leve à uma compreensão racialista idealizada na própria abordagem sobre a arte, conseqüentemente, na educação musical.

Do ponto de vista que adotamos, a idéia de que uma manifestação artística (ou cultural, uma vez que procuramos distingui-las) seja adotada dentro de pressupostos ideológicos que a considere mais "autentica" do que outras, ou mesmo que atribua a ela um selo de identidade nacional que lhe de credencie oficialmente para uso na educação musical, parece equivocada. No entanto, os ditames do multiculturalismo e sua linguagem oficial têm obtido sucesso em seus postulados, e dominado a discussão sobre o melhor modelo em arte-educação, sobre as políticas educacionais brasileiras, e mesmo sobre qual seria o "correto" universo musical a ser implantado (dentre a musica étnica, afro-descendente, popular, folclórica, pop, etc). Os malogros não são

medidos. Em seu livro "Uma Gota de Sangue" (2009), Demétrio Magnoli demonstra o amplo percurso histórico das políticas afirmativas e seu impacto social em vários países, onde as noções racialistas - que incluem as políticas de cotas raciais adotadas no Brasil - têm prosperado nos discursos oficiais sobre educação. A passagem de um discurso que separa, no seio de um Brasil mestiço, as culturas no bojo de um 'multi', para um que estanque as culturas em raças, pode não ser sutil, mas tem sido bem aceito, malgrado, paradoxalmente, suas filiações aos pressupostos raciais. Segundo Magnoli:

Do ponto de vista teórico, o multiculturalismo assenta-se sobre um primeiro pressuposto que não é dramaticamente distinto do artigo de fé do "racismo científico". Esse pressuposto pode ser expresso como a noção de que a humanidade se divide em "famílias" discretas e bem definidas, denominadas etnias. O "racismo científico" fazia as suas "famílias" – as raças – derivarem da natureza. O multiculturalismo faz as etnias derivarem da cultura. O segundo pressuposto do multiculturalismo é que a cultura corresponde a um atributo essencial, imanente e ancestral de cada grupo étnico. Essa naturalização da cultura evidencia que o conceito de etnia, na narrativa multiculturalista, ocupa um nicho metodológico paralelo àquele conceito de raça na narrativa do "racismo científico". (MAGNOLI, 2009, p. 92).

Se a educação musical no Brasil continuar a valorizar o conceito vago das "identidades imaginárias" que transformam algumas manifestações artísticas em mais legítimas do que outras, o caminho certo é a posterior valorização das obras e a construção das políticas educacionais segundo os critérios persistentes da raça, globalizando, como aponta Pierre Bourdieu (*apud* MAGNOLI, 2009), a problemática estadunidense. É americana a idéia de uma transformação curricular que "injetou a raça, a etnia, e o gênero em todos os departamentos e disciplinas, investigando, por exemplo, "o olhar afro-americano" das paisagens urbanas, os temas feministas na arte contemporânea e a misoginia inscrita na nona sinfonia de Beethoven." (*ibidem*, 93). O mesmo autor demonstra que o campo acadêmico brasileiro tem abraçado os pressupostos

multiculturalistas, o que obviamente já se nos depara nas políticas educacionais adotadas¹⁵⁸. O ônus se encontra na naturalização e legitimação, através da suposta valorização das múltiplas culturas, do pressuposto da "existência de raças, de uma história e uma cultura afro-brasileiras e, ainda, de uma história e uma cultura africanas. O primeiro pressuposto implica uma abdicação: a escola não denunciará a raça como um fruto do racismo, mas a tratará como entidade histórica e social." (*ibidem*, 334). De um ponto de vista filosófico temos dois paradoxos quando adotamos uma visão unicamente culturalista no que diz respeito às políticas educacionais em música: a) numa luta contra o eurocentrismo do repertório da tradição erudita de Beethoven, Bach entre outros, se adota uma visão, esta sim eurocêntrica, oriunda do nacionalismo do século XIX (*cf.* ORTIZ, 1985), onde ser parte da cultura popular nacional garante a importância para educação. b) "A "cultura" em particular, aparece como sinônimo oculto de "natureza": para a raça existir objetivamente, num tempo de desmoralização do "racismo científico", ela deve emanar das profundezas insondáveis da "cultura"". (*ibidem*).

III - Conclusão

Parece ainda distante uma percepção que possa colocar o aluno no mundo do pensamento, respeitando o seu *ser-aí* como possibilidade, não cristalizada em identidades imaginárias. A idéia simplista de que existem conteúdos ou formas de abordagens do ensino musical mais legítimas que outras, pelo critério da autenticidade cultural/racial brasileira, ou pela simples pertença ao campo dos "oprimidos", em detrimento de toda a riqueza passível de ser encontrada em qualquer repertório de qualquer cultura (inclusive na tradição clássica), é sofismática na medida em que também segrega. Se de fato temos tantos anos de tentativa de hegemonia do pensamento eurocêntrico da vanguarda musical, auto-postulante de seu *status quo* de "topo da evolução musical mundial", não é tomando o mesmo caminho que se encontrará qualquer solução crítica. Até lá, o prejuízo e as distorções ideológicas recaem tanto sobre a possibilidade de compreensão das obras como do crescimento intelectual e crítico dos alunos. Pensemos no enorme prejuízo

¹⁵⁸ A Universidade Estadual do Rio de Janeiro, a Universidade de Brasília, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul e mais recentemente a Universidade Federal de São Carlos receberam da Fundação Ford (o maior escritório patrocinador e divulgador das "políticas das diferenças", nos EUA) quase US\$ 3 milhões, e conseguiu a implantação da política de cotas raciais nestas instituições (MAGNOLI, 2009, p. 99).

legado a Venezuela, se simplesmente fosse assumido enquanto ideologia que música sinfônica e toda a tradição clássica são européias, portanto irrelevantes para a educação musical do país? Talvez não teríamos o *El Sistema*, que não priva seus alunos da excelência de qualquer repertório. É nesse sentido que "as contra-narrativas da nação que continuamente evocam e rasuram suas fronteiras totalizadoras – tanto reais quanto conceituais – perturbam aquelas manobras ideológicas através das quais *comunidades imaginadas* recebem identidades essencialistas" (BHABHA, 1998, p. 211). Um modelo de educação musical que não pressuponha muros ideológicos - apesar da ampla possibilidade do uso da música para tomada de consciência social - por si seria demonstração de nossa maturidade enquanto pensadores da educação.

Referências bibliográficas

- Bhabha, H. K. (1998). *O Local da Cultura*. (M. Ávila, E. Lorenço de Lima Reis & G. R. Gonçalves, Trad.). Belo Horizonte: UFMG.
- Borges, J. L. (2001). *Obras completas*. (Tomo I, 2a ed.). Buenos Aires: Emecé Editores SA.
- Brecht, B. (1966). *Schriften zur Literatur und Kunst. Band I - 1920-1939*. Berlin und Weimar: Aufbau.
- Hall, S. (2005). *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. (10a ed., T. Tadeu da Silva & G. Lopes Louro). Rio de Janeiro: DP&A.
- Heidegger, M.(2005). *A origem da obra de arte*. (M. C. Costa, Trad.). Lisboa: Edições 70.
- Magnoli, D. (2009). *Uma Gota de Sangue: História do Pensamento Racial*. São Paulo: Contexto.
- Ortiz, R. (1985). *Cultura popular: românticos e folcloristas. texto 3*. São Paulo: PUC.

_____ (2006). *Moderna Tradição Brasileira – Cultura Brasileira e Indústria Cultural*. São Paulo: Brasiliense.

Safranski, R. (2005). *Heidegger – um mestre da Alemanha entre o bem e o mal*. (2a ed., L. Luft, Trad.). São Paulo: Geração.

Programa “ Mais educação” e a música na escola pública

Ronaldo do Prado Lima
Universidade Estadual de Campinas
ronaldobatera@hotmail.com

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo realizar uma análise reflexiva da vivência pedagógica adquirida dentro da Escola Estadual *Uacury Ribeiro de Assis Bastos* na cidade de Campinas, Estado de São Paulo, durante trabalho realizado na escola nos anos de 2011 e 2012, com aulas de musicalização nos contraturnos escolares. Essa escola foi escolhida como local de realização do estágio, apesar da grande distância geográfica do distrito de Barão Geraldo, a partir de um convite do diretor da escola, no ano de 2009, para participar como voluntário em um programa de melhoramento escolar do Ministério da Educação. Apenas com a oportunidade de vincular o estágio obrigatório da universidade com o trabalho voluntário, foi possível concretizar a parceria que acabou demorando quase dois anos para acontecer.

Palavras-chave: Educação não formal, Musicalização, Escola pública.

Abstract

This work conduct an analysis of reflective teaching experience gained within the State School Uacury de Assis Ribeiro Bastos in the city of Campinas, São Paulo, during work in the school in 2011 and 2012, with classes in musicalization in the school. This school was chosen as the venue of the stage, despite the great geographical distance Barão Geraldo district, a call from the school principal, in 2009, to participate as a volunteer in a school improvement program of the Ministry of education. Only with the opportunity to link the university with compulsory internship volunteer work, it was possible to achieve a partnership that just taking nearly two years to happen.

Keywords: Non-formal education, Musicalization, Public School.

A escola

A escola *Uacury Ribeiro Assis de Bastos* está localizada no Bairro Monte Belo I, zona rural de Campinas, um bairro que já foi no passado uma rica região produtora de café. Embora seja considerada pelo Censo do IBGE de localização urbana e periférica, a região tem todas as características de uma região rural: estradas de terra, saneamento através de fossa séptica, água entregue por caminhões pipa, além de chácaras, sítios e fazendas em seu entorno. O bairro fica próximo a Empresa de energia “Furnas” e da divisa com o município de Jaguariúna, além de a escola estar ao lado de uma APA (Área de proteção ambiental).

O nome da escola é uma homenagem ao professor Uacury Ribeiro de Assis Bastos (1918-1990), natural de Cuiabá, professor de geografia e história, especialista em história da civilização americana e professor da USP e PUC-SP. Não ficaram claros para mim os motivos da escolha desse nome para escola. É tida como um ponto de referência para a comunidade local e utilizada para palestras, encontros da associação de bairro, atividades culturais e de lazer. Pude verificar isso pelo grande número de voluntários do bairro que fazem trabalhos dos mais diversos na escola, como manutenção de equipamentos, conserto de fiações, mutirão de pintura, entre outros, o que mostra um envolvimento notável da escola com a comunidade e vice-versa.

A escola trabalha com o ciclo do ensino fundamental I no período da manhã, ciclo II no período da tarde e ensino médio no período da noite. Atende 500 alunos de 8 bairros: Carlos Gomes, Monte Belo I, Monte Belo II, Gargantilha, Recanto dos Dourados, Área verde, Fazenda Padre Haroldo e Fazenda Atibaia, sendo alguns deles muito distantes da escola. O fato de oferecer turmas do Ciclo I faz com que a escola seja uma das únicas estaduais que ainda trabalham o primeiro ciclo do ensino fundamental, atualmente em sua maioria sob responsabilidade dos municípios. A escola é bem estruturada, com muito espaço, salas de aula bem equipadas, biblioteca, sala multiuso com projetor e DVD, além de uma sala de informática com um bom número de computadores novos.

Mais educação e contextualização

Desde 2010, a escola participa do “*Mais educação*”, projeto do Governo Federal que aumenta a oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades optativas nos contra-turnos escolares, e que foram agrupadas em macrocampos *como acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e educação econômica*. Essas atividades são ministradas por voluntários que não podem ser os próprios professores da escola (BRASIL, 2010).

Durante o ano de 2011 e 2012, dois estudantes de licenciatura em música ministraram aulas de musicalização na escola dentro do programa “Mais Educação” nos contraturnos escolares. A turma da manhã (fundamental I) tinha aulas no período da tarde, enquanto a turma da tarde (fundamental II) tinha aulas no período da manhã. O ensino médio noturno não foi contemplado pelas aulas de música, porém fizeram parte de outras oficinas do programa. As aulas eram optativas, ou seja, só participaram alunos interessados, não havendo qualquer obrigatoriedade. A análise do presente trabalho é feita sobre as aulas ministradas entre abril de 2011 e junho de 2012.

Foram trabalhados durante as aulas basicamente músicas cantadas, associadas à percussão corporal, brincadeiras com copos e jogos musicais como sugerido por Beineke (2006), além de apreciação e escuta musical. Dentro desses conteúdos buscou-se desenvolver pontos como percepção melódica e rítmica, timbre, dinâmica, improvisação, composição, entre outros elementos do conhecimento musical.

O projeto atendeu um número grande de alunos e alunas, dado que cada turma continha em média de 15 a 20 alunos, e que a rotatividade ao longo dos três semestres em que foi realizado o projeto era grande.

Descrição do trabalho

Segundo Sacristán e Gómez (1998), é necessário compreender e refletir sobre o que se faz, pois a prática pedagógica é uma reprodução de hábitos e pressupostos dados, ou respostas que os professores dão a demandas ou ordens externas. Conhecer a realidade herdada (no caso o legado histórico e cultural do bairro Monte Belo), além de discutir os pressupostos de qualquer proposta e suas possíveis consequências é uma condição da prática docente ética e profissionalmente responsável.

Pelas próprias características históricas do Bairro Monte Belo I, que no passado integrou uma imensa fazenda de café, a interação entre os antigos trabalhadores da fazenda, na maioria ex-escravos e imigrantes, somado a atmosfera propiciada pelo ambiente rural, criou um campo fértil para o surgimento de uma cultura muito viva no bairro, cheio de histórias, mitos, folclóricos e outros elementos culturais ligados a história da região que foram passados oralmente de uma geração para outra.

A atual valorização da história escrita e a globalização acabaram desvalorizando essas histórias e as novas gerações acabam não tendo o mesmo interesse das gerações de outrora, e esses elementos culturais correm o risco de se perderem para sempre.

Considerando as considerações dos autores supracitados e somando-se a isso o papel que as artes, e mais especificamente, a música tem na formação social, cultural e intelectual do educando como verificado por Penna (2012), o trabalho realizado durante as aulas buscou, além de explorar os elementos e conhecimentos musicais, criar um diálogo da manifestação artística com a cultura local pouco explorada e valorizada pelos alunos.

As primeiras aulas foram focadas em audições atentas de músicas levadas para a aula, pelos professores e pelos próprios estudantes. Em outro momento era realizada uma dinâmica onde cada um trazia uma música e seu gosto e era feito então uma roda. Um a um, todas as músicas eram ouvidas por todos. Antes da audição, porém cada aluno fazia uma pequena explanação sobre a música, como a conheceu e porque gostava dela. O que chamou muita a

atenção nesse processo foi a quantidade de alunos que trouxeram músicas do chamado “sertanejo universitário”, mostrando a força da indústria cultural entre os jovens. As músicas levadas pelos oficinairos eram geralmente bem aceitas e os alunos mostraram-se intrigados com cada gênero que ouvíamos, a partir de músicas bem conhecidas por eles.

Outra atividade realizada foi a percussão corporal, onde foram executados ritmos simples, usando pés, palmas, estalos e batidas no peito, além de organizamos rodas de sequência *minimal* e improvisos, onde foram construídos ritmos a partir de ideias rítmicas simples de cada um, formando uma grande massa sonora/musical com sons do corpo. Posteriormente era aberto um espaço para que cada um tivesse algum tempo de improviso. Com esse exercício foi trabalhado criatividade, expressividade, ritmo, noções de timbre e dinâmica (quando alguém estava improvisando, todos os outros tocavam mais baixo).

Os pontos positivos do trabalho foram a sensível melhora na percepção rítmica e coordenação motora dos alunos, principalmente nas músicas em que foram trabalhados o cantar e o tocar. Outro ponto positivo foi o interesse manifestado por alguns pelos gêneros musicais trabalhados nas primeiras aulas, principalmente o blues e o baião. Além disso, foi muito interessante verificar a mudança de postura e de interesse dos alunos em relação aos mitos e folclores do bairro, durante aulas em que foi trabalhada a história do “Homem lobo do Monte Belo”.

Como ponto negativo pode-se verificar o excesso de indisciplina por parte de alguns alunos, que atrapalhavam de maneira significativa as aulas (apesar de estarem ali por opção); a demora em iniciar as aulas, consequência de desencontros entre os estagiários e a direção da escola.

Uma das maiores dificuldades do trabalho foi a inconstância do número de alunos a cada aula. Apesar de a turma mostrar um resultado positivo durante as aulas, a constante chegada e saída de alunos criava dificuldades para a continuidade e desenvolvimento do trabalho e das atividades. Outra dificuldade é a falta de algum tipo de instrumental, o que limita um pouco o trabalho, além da falta de uma sala mais adaptada para a aula de música.

Além desses, houve o fato de não ter sido realizadas apresentações para a comunidade e os pais, em nenhum dos três semestres. Apesar da importância maior dada ao processo educativo, para os alunos a finalização com uma apresentação que os de visibilidade para a comunidade propiciaria uma maior motivação e engajamento, fundamentais para a eficiência do processo educativo e para a continuidade do projeto.

Considerações finais

Apesar das adversidades verificadas, a avaliação do trabalho por parte da escola, dos alunos e dos estagiários/oficineiros foi boa e o projeto mostrou-se relevante para o cotidiano da escola. Vários autores (Fonterrada, 2005; Penna, 2012; entre outros) verificam que a música, se bem trabalhada, pode colaborar na construção de uma sociedade mais justa e tolerante, pois desenvolve o senso coletivo, a cidadania e a autoestima, sendo, portanto, imprescindível que crianças e jovens possam ter a oportunidade de terem na escola um contato próximo e intenso com esses conhecimentos.

Freire (1987), pontua que somente com a busca pela autonomia completa do educando, as relações de opressão podem ser superadas, e para isso novas relações devem ser criadas dentro da escola. Mesmo ainda não contando com uma aula formal de música e esta também não sendo abordada na aula de artes, a presença da aula de música na escola mesmo que como atividade complementar e optativa, mostrou-se relevante para uma formação mais completa dos educandos, criando novos espaços de trocas dentro da escola e auxiliando a construção de uma autonomia afetiva e crítica. As atividades foram muito valorizadas pela escola, apesar de não disponibilizar pouca ou nenhuma contrapartida.

Para que o trabalho torne-se ainda mais efetivo deve haver uma melhor organização entre escola e oficinairos, para que o trabalho seja mais dinâmico e inicie junto com as aulas regulares (no primeiro dia de aula), além de ser dada uma maior ênfase para as apresentações dos trabalhos realizados, e que estes sejam postos como eventos importantes na escola, e não apenas como uma “prestação de contas” aos pais, como ocorreu.

Por parte dos oficinairos, um trabalho que explore mais elementos cênicos e lúdicos em consonância com os elementos musicais e com os elementos culturais da comunidade mostrou-se uma alternativa contundente, apesar de ter sido muito pouco trabalhada. Outro aprofundamento seria a construção de instrumentos com materiais reutilizáveis, que aumentariam as possibilidades de trabalho e ao mesmo tempo criaria espaço para abordagem de temas como a questão socioambiental, entre outras.

Por fim verifica-se que apesar das muitas adversidades, o trabalho com música na escola Uacury Ribeiro de Assis Bastos mostrou-se relevante, e pode criar uma base para que num futuro próximo a aula de música entre de maneira efetiva nas aulas regulares da escola, assim como prevê a lei 11.679/2008.

Referências bibliográficas

Beineke, V. & Freitas, S. P. (2006). *Lenga la lenga: Jogo de mãos e copos*. São Paulo: Ciranda cultural.

Curto, R. M. & Roca, N. (2006). *Música*. São Paulo: Escala educacional.

Fonterrada, M. T. (2008). *De tramas e fios: Um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Ed. UNESP.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Penna, M. (2012). *Música e seu ensino*. Paraíba: Sulina.

Programa Mais Educação. Disponível em www.portal.mec.gov.br.

Sacristán, J., Gimeno, Gómez & Pérez. (1998). *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed.

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, MENCION EN MÚSICA	PEDAGOGÍAS EN EDUCACIÓN MEDIA, MENCION ARTES MUSICALES	PEDAGOGÍAS EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA, MENCION 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		Innovación (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 Nascimento¹⁵⁹
galdino.musica@gmail.com

Marisa do Nascimento Galdino¹⁶⁰
marisagaldino.musica@gmail.com

Juliany Ancelmo Souza¹⁶¹
julianysouza.musica@gmail.com

Dra. Carmen Maria Saenz Coopat¹⁶²
ccoopat@gmail.com

Márcio Mattos Aragão Madeira¹⁶³
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

¹⁵⁹ Aluno Bolsista da CAPES pelo Programa de Educação Tutorial/PET do Curso de Música da UFC- Cariri.

¹⁶⁰ Aluna Bolsista da CAPES pelo Programa de Educação Tutorial/PET do Curso de Música da UFC-Cariri.

¹⁶¹ Aluna Bolsista da CAPES pelo Programa de Educação Tutorial/PET do Curso de Música da UFC-Cariri.

¹⁶² Professora visitante Estrangeira junto ao Programa de Pós Graduação em Educação da UFC - Cariri.

¹⁶³ 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 cânones 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

Mãn-dei fá-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 musical¹⁶⁴. 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

¹⁶⁴ 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* (SCHAFER, 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*¹⁶⁵ 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

¹⁶⁵ 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” (SCHAFER, 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 cultural¹⁶⁶. 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

¹⁶⁶ 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 sociais¹⁶⁷. 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

¹⁶⁷ 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 impedidor 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, solfege mobile and solfege 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 audição¹⁶⁸ 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

¹⁶⁸ 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 cognitivas 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%¹⁶⁹; 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 Región¹⁷⁰. 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 formal¹⁷¹. 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 población¹⁷².

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.

¹⁶⁹ Encuesta Casen 2009

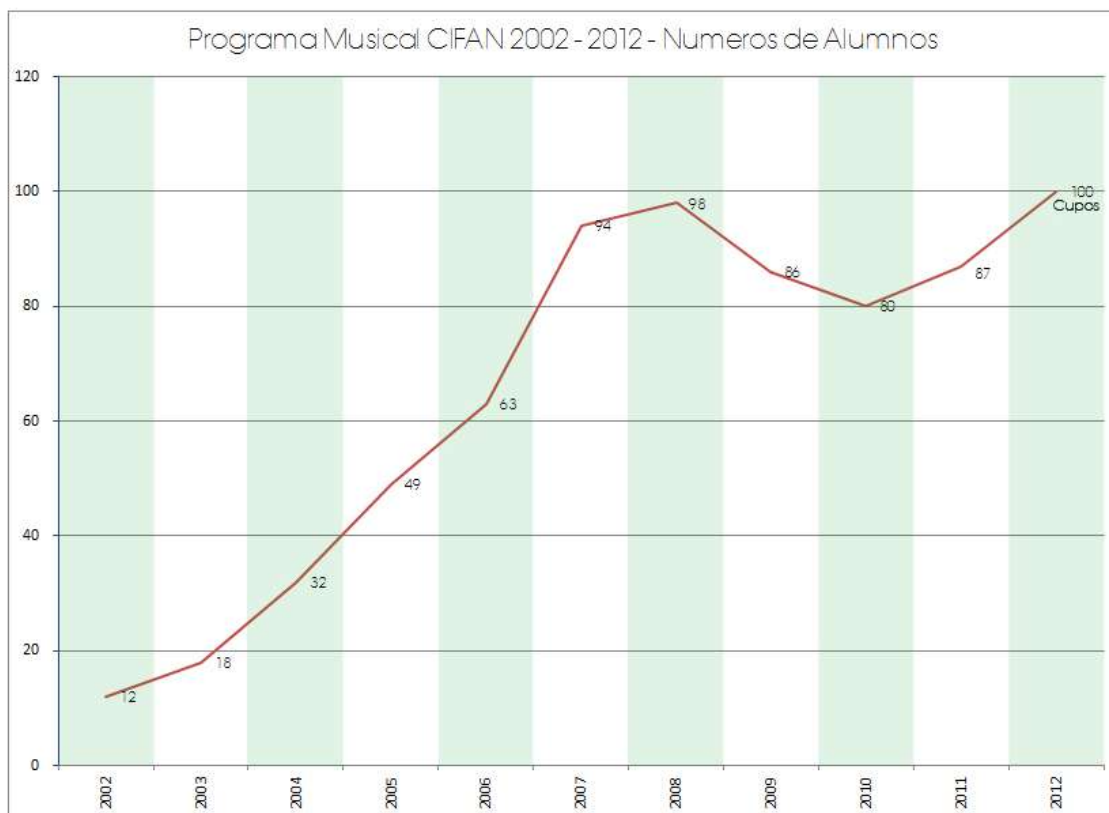
¹⁷⁰ Estadísticas regionales Casen 2009

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

¹⁷¹ 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.

¹⁷² 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⁽¹⁷³⁾ 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 reincidencia 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 travesera, Instructor de violín, Instructor de clarinete, Instructor cello, Instructor trompa.

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,

¹⁷³Fuente 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.

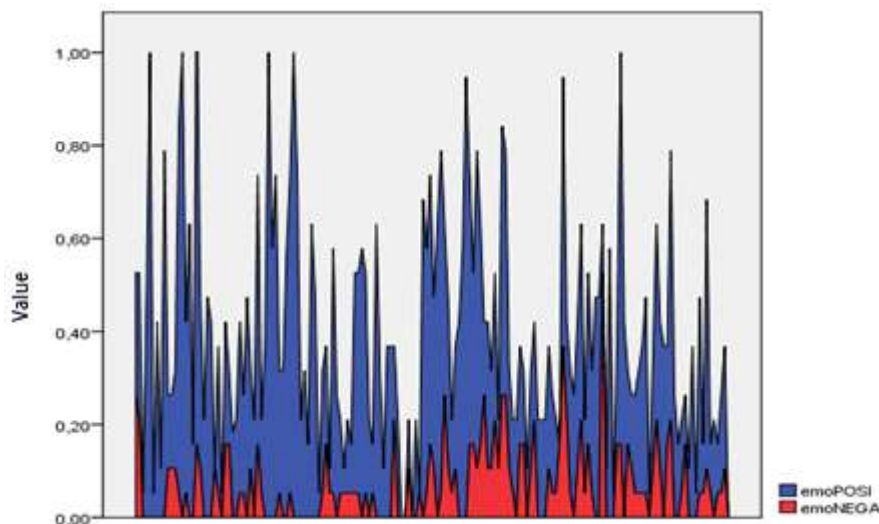


Fig.2 The “balance of emotions”: comparison of areas between the degree of positive and negative emotions.

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 Básica¹⁷⁴ 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)¹⁷⁵ 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 fundamental¹⁷⁶, 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,

¹⁷⁴ “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)

¹⁷⁵ Documentos nacionais elaborados após a LDB com o objetivo de serem sugestões de direcionamentos e conteúdos para as propostas curriculares das escolas.

¹⁷⁶ 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 Ferreira¹⁷⁷, 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

¹⁷⁷ 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.¹⁷⁸

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

¹⁷⁸ 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 Carmelo¹⁷⁹, 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,

¹⁷⁹ 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 formulada 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 conseqüentemente 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 MuseScore; 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 do 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 Class¹⁸⁰. 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.

¹⁸⁰ 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:

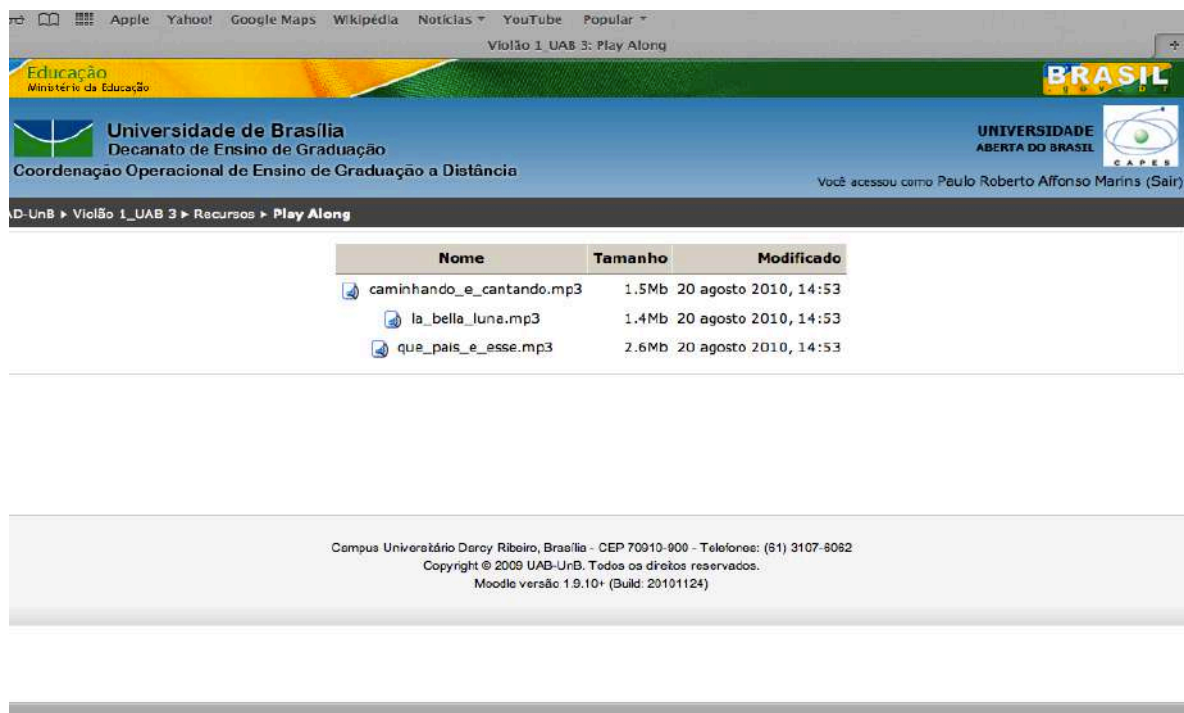
braço - braço do violão; local sobre o qual as cordas devem ser pressionadas para se tocar notas e acordes.




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

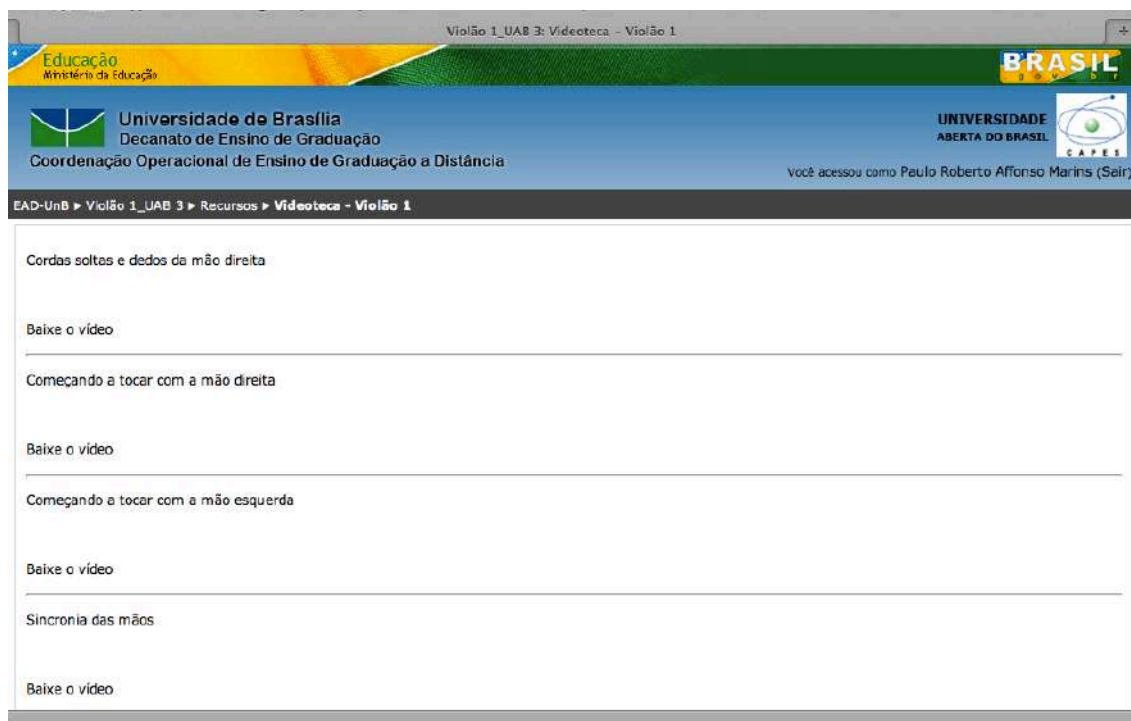
Figura 2 – Glossário Colaborativo de Termos Relacionados ao Violão



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) 3107-8082
 Copyright © 2009 UAB-UrB. Todos os direitos reservados.
 Moodle versão 1.9.10+ (Build: 20101124)

Figura 3 – Play Along



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 docents, 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 video 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*¹⁸¹ 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 pesquisa¹⁸² 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

¹⁸¹ 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.

¹⁸² 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 Catarina¹⁸³ (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 Música¹⁸⁴. 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 anos¹⁸⁵.

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, entrevistas¹⁸⁶ 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

¹⁸³ 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.

¹⁸⁴ Atuaram as acadêmicas Camila Costa Zanetta e Luciana Frandolazo Alves dos Santos, como bolsista de extensão e estagiária do projeto, respectivamente.

¹⁸⁵ Os nomes das crianças foram substituídos por pseudônimos por elas escolhidos, para proteger sua identidade.

¹⁸⁶ 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.

composições¹⁸⁷ 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*.

¹⁸⁷ 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 Rush¹⁸⁸”, 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)¹⁸⁹.

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.

¹⁸⁸ *Big Time Rush* é uma série de TV estadunidense do canal Nickelodeon que conta a história de uma banda.

¹⁸⁹ 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”.

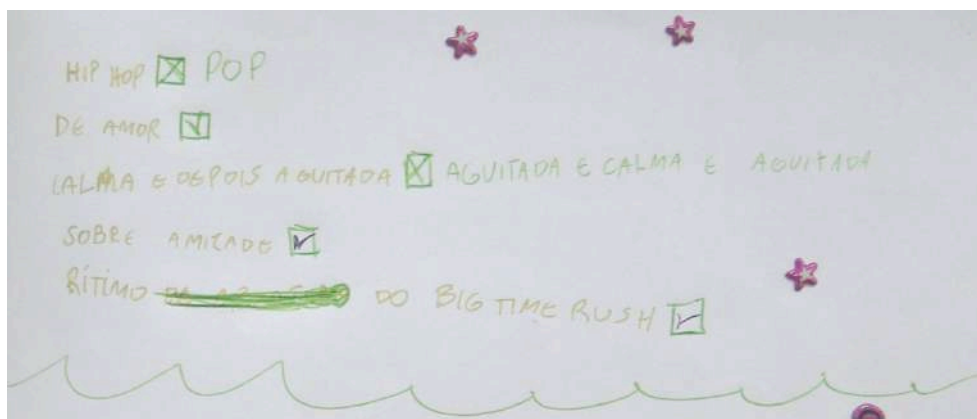


Figura 1: lista de características identificadas na música “Oh Yeah” que Selena (9 anos e 9 meses) queria que sua composição contemplasse.

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*¹⁹⁰, 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

¹⁹⁰ 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 parámetros 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

Tamy de Oliveira Ramos Moreira
Universidade de São Paulo
tamy.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 primeiro¹⁹¹, estabeleceram-se relações entre os pensamentos de Freinet e Delalande e, no segundo¹⁹², 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.

¹⁹¹ *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

¹⁹² *A pedagogia Freinet e suas implicações na Educação Musical: O dossiê L'Éducateur – 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 freinteian 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 first¹⁹³ one, relationships between Freinet's and Delalande's thoughts were established and, in the second¹⁹⁴, 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.

¹⁹³ *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

¹⁹⁴ *Freinet's Pedagogy and their implications in music education: the 1974 dossier L'Edicateur – 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; Decânio 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 lha* 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.¹⁹⁵ 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.

¹⁹⁵ 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.

