



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE ARTES  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES**

**DOCUMENTAÇÃO NARRATIVA COM QUATRO PROFESSORES DE  
MÚSICA DAS ESCOLAS PARQUE DO DISTRITO FEDERAL**

**ALESSANDRO CORREA**

**Brasília  
2018**



**ALESSANDRO CORREA**

**DOCUMENTAÇÃO NARRATIVA COM QUATRO PROFESSORES DE  
MÚSICA DAS ESCOLAS PARQUE DO DISTRITO FEDERAL**

Dissertação para a obtenção do título de Mestre em Artes (Música), submetida à Universidade de Brasília, Programa de mestrado Profissional em Artes (ProfArtes)

**Área de concentração:** Artes

**Linha de pesquisa:** Música.

**Orientadora:** Profa. Dra. Delmary Vasconcelos de Abreu

**Brasília  
2018**

CC824d CORREA, Alessandro  
DOCUMENTAÇÃO NARRATIVA COM QUATRO PROFESSORES DE MÚSICA  
DAS ESCOLAS PARQUE DO DISTRITO FEDERAL / Alessandro  
CORREA; orientador Delmary Vasconcelos de ABREU. --  
Brasília, 2018.  
356 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Música) --  
Universidade de Brasília, 2018.

1. Escolas Parque do DF. 2. Professores de Música. 3.  
Práticas pedagógico-musicais. 4. Projeto de extensão. 5.  
Documentação Narrativa. I. Vasconcelos de ABREU, Delmary,  
orient. II. Título.

Alessandro Correa

**DOCUMENTAÇÃO NARRATIVA COM QUATRO PROFESSORES DE MÚSICA  
DAS ESCOLAS PARQUE DO DISTRITO FEDERAL**

Esta dissertação de conclusão de mestrado foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre em Música” e aprovada em sua forma final pelo Mestrado Profissional em Artes, Ensino de Artes/Música – ProfArtes da Universidade de Brasília

Brasília, 05 de Julho de 2018.

Banca Examinadora:

Orientador(a): Prof.<sup>a</sup>, Dra. Delmary Vasconcelos de Abreu,  
Universidade de Brasília

Prof., Dr. Daniel Hugo Suárez,  
Universidad de Buenos Aires

Prof.<sup>a</sup>, Dra. Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo,  
Universidade de Brasília

Prof., Dr. Marco Antonio Toledo Nascimento,  
Universidade Federal do Ceará



Dedicado ao educador Anísio Teixeira



## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente aos meus pais e minhas irmãs.

Aos colegas do curso de Mestrado, em especial os amigos João Pimentel e Carmen Suhet, além de todos os integrantes do grupo GEMAB, pelos bons momentos compartilhados de aprendizagem, com destaque para Arthur de Souza Figueirôa.

Aos colegas de trabalho da Escola Parque, pela partilha de conhecimentos, especialmente aos professores Simone Menezes Rosa, Simone R. B. Arado, Diogo G. Queiroz, Leandro F. dos Santos e Davi A. P. de Oliveira, pela gentileza de cederem as fotos das respectivas Escolas Parque em que atuam e à Julia Gonzales, pelas imagens de violão e mãos, no Apêndice C e na capa da PARTE I.

À minha orientadora, Professora Doutora Delmary Vasconcelos de Abreu, pela paciência e dedicação durante a orientação da presente Dissertação.

Aos Professores Doutores Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo, Silmara Carina Dorneles Munhoz e Marco Antonio Toledo Nascimento, que gentilmente aceitaram participar da banca de qualificação e na defesa do trabalho. E ao professor Daniel Hugo Suárez (UBA), referência na abordagem metodológica utilizada nesta pesquisa.

Agradeço aos professores coparticipantes desta pesquisa, Claudia Nunes de Castro, Raquel Di Maria Mitrovick e Isabelle Marques Gonçalves, por construírem, colaborativamente, o processo de Documentação Narrativa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação “ProfArtes”, do IDA/Universidade de Brasília, pelo empenho em nos ensinar.

Aos funcionários do ProfArtes, pela prontidão em nos auxiliar.



## RESUMO

Esta pesquisa tem como tema as práticas pedagógico-musicais e os saberes docentes de professores de Música, cujo foco incide sobre quatro professores de música que atuam na Escola Parque do Distrito Federal (EP). O interesse pelo tema emerge das memórias de meu contínuo processo formativo em Música ao longo da vida e da minha inserção profissional como professor de Música da SEEDF, em uma das EPs, em diálogo com a literatura da Educação Musical que trata de saberes e práticas pedagógico-musicais. O objetivo geral da pesquisa consistiu em produzir uma Documentação Narrativa (DN) com professores de Música das Escolas Parque de Brasília (EPs). Objetivos específicos: efetivar o projeto de extensão como mediação pedagógica e política; elaborar relatos de experiências com os quatro professores coparticipantes desta pesquisa, em formato de artigos; desenvolver um material pedagógico-musical oriundo das práticas docentes; compreender como os professores de Música constroem as suas práticas pedagógico-musicais dentro das EPs. A metodologia foi a Documentação Narrativa, de cunho qualitativo com foco na pesquisa-formação-ação, cujo instrumento de coleta de informações incidu na produção colaborativa de relatos de experiências da docência de música na escola, em formato de artigos. Os coparticipantes construíram os seus relatos de experiências e trouxeram registros de apresentações musicais escolares e práticas pedagógico-musicais durante os encontros organizados por meio do projeto de extensão “A Musicobiografização na pesquisa-formação em Educação Musical”. Consiste, portanto, em um material de cunho pedagógico-musical como é a proposta metodológica da Documentação Narrativa, que ainda apresenta como resultado um processo formativo tanto no âmbito individual como no coletivo dos professores coparticipantes. Acreditamos que produzir relatos do que somos e do que fazemos na escola como professores de música poderá dar visibilidade ao que, de fato, acontece no chão da escola. São saberes que se constroem com a vida, com a universidade, mas, principalmente, com a escola e com seus pares que vivem o cotidiano das escolas públicas de educação básica deste País. É, ao mesmo tempo, uma epistemopolítica.

**Palavras Chave:** Escolas Parque do DF. Professores de Música. Práticas pedagógico-musicais. Projeto de extensão. Documentação Narrativa.



## ABSTRACT

This research has as its theme the pedagogical-musical practices and the teaching knowledge of music teachers, whose focus is on four music teachers who work in the Escola Parque do Distrito Federal (EP). The interest in the theme emerges from the memories of my ongoing formative process in lifelong music and my professional insertion as a music teacher from SEEDF, in one of the EPs, in dialogue with the literature of Music Education that deals with knowledge and pedagogical practices musicians.

The general objective of the research was to produce a Narrative Documentation (DN) with music teachers from the Escola de Brasília (EPs). Specific objectives: to carry out the extension project as pedagogical and political mediation; to elaborate reports of experiences with the four teachers who participated in this research, in the form of articles; develop a pedagogical-musical material derived from teaching practices; understand how music teachers construct their pedagogical-musical practices within the EPs. The methodology was the Narrative Documentation, with a qualitative focus focused on research-training-action, whose instrument of information gathering focused on the collaborative production of reports of experiences teaching music in school, in articles format.

The co-participants constructed their reports of experiences and brought records of school musical presentations and pedagogical-musical practices during the meetings organized through the project of extension "Musicobiografization in research-training in Music Education". It consists, therefore, in a pedagogical-musical material such as the methodological proposal of Narrative Documentation, which still presents as a result a formative process both in the individual and in the collective scope of the co-participating teachers. We believe that producing accounts of what we are and what we do at school as music teachers can give visibility to what actually happens on the school floor. It is knowledge that is built with life, with the university, but mainly with the school and with its peers who live the daily life of the public schools of basic education in this country. It is, at the same time, an epistemopolitics.

**Keywords:** Escolas Parque do Distrito Federal. Music Teachers. Pedagogical-musical practices. Extension project. Narrative Documentation.



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS UTILIZADAS

- ABEM** – Associação Brasileira de Educação Musical
- AFP** – Ação-Formação-Pesquisa
- AH/SD** – Altas Habilidades/Superdotação
- AMAGIS** – Associação dos Magistrados de MG
- APF** – Ação-Pesquisa-Formação
- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- CEU** – Casa do Estudante Universitário
- DN** – Documentação Narrativa
- EAPE** – Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação
- EMB** – Escola de Música
- ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio
- EP** – Escola Parque
- EPs** – Escolas Parque
- EC** – Escola Classe
- ECs** – Escolas Classe
- FAP** – Formação-Ação-Pesquisa
- FALE** – Faculdade de Letras da UFMG
- GDF** – Governo do Distrito Federal
- GENESP** – Gerência de Escolas de Natureza Especial
- IFB** – Instituto Federal Brasília
- MEC** – Ministério da Educação
- PAF** – Pesquisa-Ação-Formação
- PAS** – Programa de Avaliação Seriada
- PFA** – Pesquisa-Formação-Ação
- PFT** – Pesquisa-Formação-Transformação
- PCN's** – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PROEM** – Escola do Parque da Cidade
- SEEDF** – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
- SEMA** – Superintendência de Educação Musical e Artística
- UNB** – Universidade de Brasília



## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA – 1:</b> Escola Parque 313/314 Sul.....	<b>83</b>
<b>FIGURA – 2:</b> Escola Parque 210/211 Sul.....	<b>83</b>
<b>FIGURA – 3:</b> Escola Parque 308 Sul.....	<b>83</b>
<b>FIGURA – 4:</b> Escola Parque 303/304 Norte.....	<b>84</b>
<b>FIGURA – 5:</b> Escola Parque 210/211 Norte.....	<b>84</b>
<b>FIGURA – 6:</b> Escola Parque de Ceilândia.....	<b>84</b>
<b>FIGURA – 7:</b> Escola Parque de Brazlândia.....	<b>84</b>
<b>FIGURA – 8:</b> 1º Encontro da Documentação Narrativa.....	<b>97</b>
<b>FIGURA – 9:</b> Encontro da Documentação Narrativa.....	<b>99</b>
<b>FIGURA – 10:</b> Encontro da Documentação Narrativa.....	<b>101</b>
<b>FIGURA – 11:</b> Professora Claudia Nunes de Castro.....	<b>105</b>
<b>FIGURA – 12:</b> Alunos na EP 303/304 Norte.....	<b>109</b>
<b>FIGURA – 13:</b> Alunos na EP 303/304 Norte.....	<b>109</b>
<b>FIGURA – 14:</b> Alunos da EP 303/304 Norte estudando em par.....	<b>111</b>
<b>FIGURA – 15:</b> Alunos da EP 303/304 Norte estudando em um pequeno grupo.....	<b>112</b>
<b>FIGURA – 16:</b> Alunas da EP 303/304 Norte estudando flauta – 5º ano.....	<b>113</b>
<b>FIGURA – 17:</b> As alunas demonstram a posição correta para o colega, enquanto a outra aluna estuda.....	<b>113</b>
<b>FIGURA – 18:</b> Ensaio-geral: passagem de iluminação coordenada pela professora Jaqueline Carrijo (à direita). .....	<b>116</b>
<b>FIGURA – 19:</b> Roberto Corrêa. ....	<b>117</b>
<b>FIGURA – 20:</b> Ensaio-geral do do Trenzinho Caipira: celebrando os 130 anos de Villa-Lobos, alunos de 1º. a 5º. ano da Escola Parque da 303/304 norte com a banda formada pelos professores de música (à direita) e alunos de flauta doce da Professora Claudia Castro (frente à direita). .....	<b>118</b>
<b>FIGURA – 21:</b> Professora Raquel. ....	<b>123</b>
<b>FIGURA – 22:</b> Figura nº 22. Leitura Rítmica.....	<b>127</b>
<b>FIGURA – 23:</b> Cena da apresentação <i>Pássaros do Brasil</i> .....	<b>128</b>
<b>FIGURA – 24:</b> Cena da apresentação <i>Pássaros do Brasil</i> .....	<b>128</b>
<b>FIGURA – 25:</b> Projeto Terror na Escola Parque.....	<b>129</b>
<b>FIGURA – 26:</b> Cena do Espetáculo <i>O Auto da Catirina</i> .....	<b>132</b>
<b>FIGURA – 27:</b> Cena do Espetáculo <i>O Auto da Catirina</i> .....	<b>132</b>

<b>FIGURA – 28:</b> Espetáculo <i>O Auto da Catirina</i> .....	<b>132</b>
<b>FIGURA – 29:</b> Professora Isabelle Marques Gonçalves.....	<b>137</b>
<b>FIGURA – 30:</b> Apresentação de alunos em 2016 – Coro.....	<b>143</b>
<b>FIGURA – 31:</b> Apresentação de alunos em 2016 – Coro.....	<b>143</b>
<b>FIGURA – 32:</b> Professor Alessandro Correa.....	<b>147</b>
<b>FIGURA – 33:</b> Convite da Apresentação de 01/12/2016.....	<b>157</b>
<b>FIGURA – 34:</b> Convite da Apresentação de 07/12/2016.....	<b>158</b>
<b>FIGURA – 35:</b> Convite da Apresentação de 04/12/2017.....	<b>158</b>
<b>FIGURA – 36:</b> Apresentação de <i>Os Saltimbancos</i> em 2016.....	<b>159</b>
<b>FIGURA – 37:</b> Apresentação de <i>Os Saltimbancos</i> em 2016 – coro.....	<b>159</b>
<b>FIGURA – 38:</b> Apresentação de <i>Os Saltimbancos</i> em 2016 – Músicos e atores....	<b>159</b>
<b>FIGURA – 39:</b> Apresentação de <i>Os Saltimbancos</i> em 2017 – Músicos e coro.....	<b>160</b>
<b>FIGURA – 40:</b> Apresentação de <i>Os Saltimbancos</i> em 2017 – Músicos e coro.....	<b>160</b>
<b>FIGURA – 41:</b> Partitura da releitura inédita da música <i>Todos Juntos</i> .....	<b>163</b>
<b>FIGURA – 42:</b> Partitura da releitura inédita da música <i>A Cidade Ideal</i> .....	<b>164</b>
<b>FIGURA – 43:</b> Partitura do arranjo da música <i>Minha Canção</i> .....	<b>165</b>
<b>FIGURA – 44:</b> <i>Guia Prático</i> de Villa-Lobos – <i>A Canôa Virou</i> .....	<b>175</b>
<b>FIGURA – 45:</b> <i>Guia Prático</i> de Villa-Lobos – <i>Os Escravos de Job</i> .....	<b>176</b>
<b>FIGURA – 46:</b> <i>Yin Yang</i> .....	<b>240</b>
<b>FIGURA – 47:</b> Almoço dos alunos.....	<b>246</b>
<b>FIGURA – 48:</b> Higiene dos alunos.....	<b>246</b>
<b>FIGURA – 49:</b> Descanso dos alunos.....	<b>246</b>
<b>FIGURA – 50:</b> Recibo de Protocolo do Abaixo Assinado.....	<b>356</b>

## SUMÁRIO

### PARTE I

INTRODUÇÃO.....	25
1 – DOCUMENTANDO O MEU PERCURSO COM A MÚSICA: MEMÓRIAS E MEMORIAL FORMATIVO.....	29
2 – DOCUMENTANDO A CONSTRUÇÃO DA PROBLEMÁTICA, QUESTÕES E OBJETIVOS DA PESQUISA.....	49
3 – DOCUMENTANDO O DIÁLOGO COM A LITERATURA DA ÁREA DE EDUCAÇÃO MUSICAL.....	59
3.1 – DOCÊNCIA DE MÚSICA.....	60
3.2 – SABERES PEDAGÓGICO-MUSICAIS.....	63
4 – DOCUMENTAÇÃO NARRATIVA: UM DISPOSITIVO DE PESQUISA-FORMAÇÃO-AÇÃO.....	71
4.1 – PESQUISA QUALITATIVA COM DOCUMENTAÇÃO NARRATIVA.....	72
4.2 – SELEÇÃO DOS COPARTICIPANTES DA PESQUISA.....	81
4.3 – FONTES ORAIS E DOCUMENTAIS.....	86
4.3.1 – Processo de entrevista.....	86
4.4 – PROCESSO DE ORGANIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS DESCRITAS EM FORMATO DE RELATOS DE EXPERIÊNCIAS.....	87

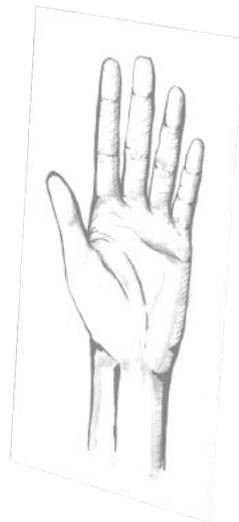
### PARTE II

5 – PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO PROJETO DE DOCUMENTAÇÃO NARRATIVA COM QUATRO PROFESSORES COPARTICIPANTES.....	93
5.1 – PROJETO DE EXTENSÃO: JUSTIFICATIVA E PRESSUPOSTOS TEÓRICOMETODOLÓGICOS.....	93
5.1.1 – Objetivos e Metodologia.....	95
5.1.2 – Cronograma de Atividades: passos delineados para a concretização do projeto de Documentação Narrativa.....	96
6 – RELATOS DE EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICO-MUSICAIS DOS PROFESSORES COPARTICIPANTES.....	103
6.1 – PROFESSORA CLAUDIA NUNES CASTRO.....	105

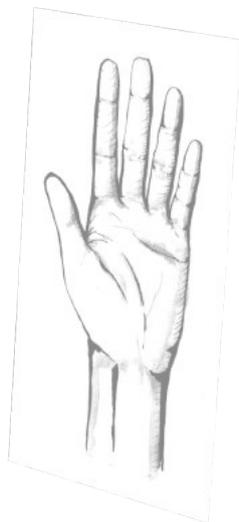
<b>6.1.1 – Relato de experiências.....</b>	<b>105</b>
6.2 – PROFESSORA RAQUEL DI MARIA MITROVICK.....	123
<b>6.2.1 – Relato de experiências.....</b>	<b>123</b>
6.3 – PROFESSORA ISABELLE MARQUES GONÇALVES.....	137
<b>6.3.1 – Relato de experiências.....</b>	<b>137</b>
6.4 – PROFESSOR ALESSANDRO CORREA.....	147
<b>6.4.1 – Relato de experiências.....</b>	<b>147</b>
<b>7 – PRÁTICAS PEDAGÓGICO-MUSICAIS DOS COPARTICIPANTES.....</b>	<b>171</b>
7.1 – INTERPRETAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICO-MUSICAIS DA PROFESSORA CLAUDIA NUNES CASTRO.....	173
7.2 – INTERPRETAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICO-MUSICAIS DA PROFESSORA RAQUEL DI MARIA MITROVICK.....	189
7.3 – INTERPRETAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICO-MUSICAIS DA PROFESSORA ISABELLE MARQUES GONÇALVES.....	201
7.4 – INTERPRETAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICO-MUSICAIS DO PROFESSOR ALESSANDRO CORREA.....	223
<b>8 – COMPREENSÕES ADVINDAS DOS RELATOS DE EXPERIÊNCIAS, DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICO-MUSICAIS E DAS APRESENTAÇÕES MUSICAIS ESCOLARES.....</b>	<b>237</b>
8.1 – REFLEXIVIDADE CIENTÍFICA.....	237
8.2 – DOCUMENTAÇÃO NARRATIVA: ANÁLISE DO QUE EMERGIU.....	241
8.3 – ABSTRAÇÕES A PARTIR DOS RELATOS DE EXPERIÊNCIAS, PRÁTICAS PEDAGÓGICO-MUSICAIS E APRESENTAÇÕES MUSICAIS....	260
8.4 – CENAS REPRIMIDAS.....	270
8.5 – O QUE ME TOCOU DESSA EXPERIÊNCIA.....	283
<b>NO FIM O TRABALHO É POLÍTICO.....</b>	<b>293</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>301</b>
<b>APÊNDICE A – Íntegra das Práticas detalhadas pela professora Raquel Di Maria Mitrovick, no processo de Documentação Narrativa.....</b>	<b>319</b>
<b>APÊNDICE B – Íntegra das práticas detalhadas pela professora Isabelle Marques Gonçalves, no processo de Documentação Narrativa.....</b>	<b>327</b>
<b>APÊNDICE C – Íntegra das práticas detalhadas pelo professor Alessandro Correa, no processo de Documentação Narrativa.....</b>	<b>333</b>

<b>APÊNDICE D – Glossário de <i>links</i> dos vídeos de apresentações musicais escolares e aulas práticas dos coparticipantes.....</b>	<b>347</b>
<b>ANEXO A – Tabela de nomeação dos professores de música na SEEDF.....</b>	<b>349</b>
<b>ANEXO B – Abaixo assinado pelos professores de música aprovados no concurso referente ao Edital 2013.....</b>	<b>351</b>





**PARTE I**





## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve como tema as práticas pedagógico-musicais e os saberes docentes de professores de Música, cujo foco incidiu sobre quatro profissionais que atuam na Escola Parque do Distrito Federal (EP). A pesquisa nasceu do meu interesse pelo tema, pelo fato de eu ser professor de música em uma escola de educação básica, mais especificamente, em uma escola de natureza especial denominada EP.

O objetivo geral da pesquisa consistiu em produzir uma Documentação Narrativa (DN) com professores de Música das Escolas Parque de Brasília (EPs). Tomei como objetivos específicos: efetivar o projeto de extensão como mediação pedagógica e política; elaborar relatos de experiências com os quatro professores coparticipantes desta pesquisa, em formato de artigos; desenvolver um material pedagógico-musical oriundo das práticas docentes; compreender como os professores de Música constroem as suas práticas pedagógico-musicais dentro das EPs.

Para tanto, foi utilizada a metodologia da Documentação Narrativa (Suárez, 2015, 2016), de cunho qualitativo com foco na pesquisa-formação-ação (Pineau, 2005), cujo instrumento de coleta de informações incide na produção colaborativa de relatos de experiências da docência de música na escola, conforme detalhamento no capítulo 4 (p. 71-89). No caso da minha pesquisa, a DN é de experiência pedagógico-musical e abarca relatos que incidem sobre as práticas pedagógico-musicais ocorridas em sala de aula nas EPs, em uma escrita e reescrita dos relatos cruzados e refletidos entre os pares, em rodas de conversas com professores narradores que escrevem seus relatos, socializam com o grupo, reescrevem e (re)editam suas narrativas, para que essas experiências possam ser publicadas. Além dos relatos de experiências, emergiram na DN as práticas pedagógico-musicais e apresentações musicais escolares efetivadas pelos coparticipantes.

Nesse sentido, o processo de DN gerou 08 tópicos, que abordam o relato de experiências de cada coparticipante, conforme o capítulo 6 (p. 103-170), e a minha interpretação das práticas pedagógico-musicais de cada coparticipante, conforme o capítulo 7 (p. 171-233). Os tópicos referentes aos relatos de experiências foram elaborados pelos coparticipantes, em formato de artigo, escrito e reescrito por eles, durante os encontros da DN, conforme o detalhamento no capítulo 5 (p. 93-102). Os

tópicos referentes às práticas pedagógico-musicais de cada um foram elaborados por mim, em uma interpretação a partir das práticas que cada coparticipante detalhou durante os respectivos encontros, conforme o subtópico 6.1.1 (p. 105-122) e Apêndices A, B e C (p. 319-345), com vistas à compreensão dos saberes pedagógico-musicais que vieram à tona. Pretendo trazer, assim, uma reflexão que possa contribuir e se relacionar com a área da educação musical, ação que contribui também com o meu próprio processo formativo.

Os conceitos tratados no trabalho abrangem a docência de Música nas EPs, a partir das práticas e saberes pedagógico-musicais trazidos pelos professores, sendo que os sujeitos desta pesquisa são os quatro professores de música da EP, coparticipantes do processo de DN e o campo empírico são as EPs. A pesquisa buscou localizar os 35 professores nomeados pela Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, no ano de 2014, para atuar em escolas de educação básica na disciplina Arte/Música. Desse total de professores, quatro docentes se tornaram coparticipantes da pesquisa-formação-ação (PFA).

A pesquisa pretende contribuir com a área de Educação Musical, no que tange aos aspectos de transmissão e apropriação da música no contexto escolar, valorizando a voz e a experiência dos professores coparticipantes e tendo a reflexividade como método no sentido de Passeggi (2014, p. 231) a fim de se divulgar perspectivas e atuações docentes na conjuntura das aulas de música na EP.

A pesquisa-formação-ação trata as narrativas como uma ferramenta de pesquisa-formação em uma escrita envolvida na análise e reflexão das ações docentes e do percurso pessoal/profissional, para que os professores tenham mais condições de compreender as próprias coerências pessoais e profissionais. (DELORY-MOMBERGER *apud* ABREU e MUNHOZ, 2016)

Antes do processo de DN em si, foi feita uma entrevista com cada coparticipante, que se constituiu como uma técnica primordial para a coleta de informações a fim de conhecer quem são e o que fazem esses professores de música na escola. A transcrição do primeiro encontro individual com os professores coparticipantes foi organizada de forma que o primeiro relato dos professores foi tomado como material inicial para ser trabalhado na DN, um ponto de partida. A partir disso houve uma primeira reescrita, tendo em vista o estranhamento que todos tiveram frente ao relato inicial e, depois, iniciou-se a dinâmica de relatos cruzados

entre os pares. O meu próprio relato inicial, das minhas práticas pedagógico-musicais em sala de aula, também foi considerado como material trabalhado durante o processo de DN, uma vez que também sou coparticipante na pesquisa, tendo em vista que o meu trabalho também acontece dentro da EP e as minhas próprias práticas pedagógico-musicais também podem contribuir para a DN. Tal abordagem vai ao encontro do que é a pesquisa-formação-ação (Pineau, 2005), em que o pesquisador se insere na pesquisa de forma ativa e participativa, em uma relação mais horizontalizada com os demais coparticipantes, que aqui têm em comum o trabalho docente em música na EP e a inserção nos quadros da SEEDF no mesmo concurso público, de Edital nº 01 SEAP/SEE, de 04 de setembro de 2013.

Tal justificativa da minha coparticipação na DN, em uma pesquisa-formação-ação, dá-se em função do curso de Mestrado Profissional UDESC/PROFARTES, ao considerar que,

Na formação do professor que atua na Educação Básica é indispensável o aprofundamento do seu conhecimento nos estudos voltados para os procedimentos teóricos e metodológicos relativos ao ensino, mediação e aprendizagem em artes, o que lhe possibilitará uma posição madura intelectualmente, permitindo-lhe posicionar-se frente à realidade cultural do aluno, mediante suas próprias experiências artísticas e estéticas, bem como em relação ao contexto sociocultural em que está inserido (UDESC/CEART, 2012)

O processo de efetivação da DN, por meio dos relatos cruzados, foi efetivado no projeto de extensão na UnB<sup>1</sup>, com a colaboração desses quatro professores coparticipantes e no qual atuei, além de coparticipante, como coordenador/pesquisador. Tais ações trazem resultados sobre o modo como os professores vêm construindo suas práticas pedagógico-musicais, abstraindo conhecimentos musicais ensinados na EP e processos e produtos musicais gerados.

O trabalho foi dividido em duas partes, sendo que a primeira parte foi organizada em 4 capítulos e traz o meu memorial formativo, além da problemática, questões e objetivos da pesquisa, o diálogo com a literatura da área de educação musical e a metodologia da pesquisa, que é a DN, um dispositivo de pesquisa-formação-ação. A segunda parte da pesquisa também possui 4 capítulos, além das minhas considerações finais. Traz a concretização do processo de DN e todos os seus desdobramentos, que compõem os artigos e o material pedagógico-musical

---

<sup>1</sup> “A Musicobiografização na pesquisa-formação em Educação Musical” é um projeto de extensão com foco na Documentação Narrativa em torno das potencialidades das estratégias de pesquisa-formação-ação docente de música, centradas na produção colaborativa de relatos de

com as reflexões e compreensões que emergiram da pesquisa-formação-ação, o meu processo formativo. E considero que no fim o trabalho é político.

## **1 – DOCUMENTANDO O MEU PERCURSO COM A MÚSICA: MEMÓRIAS E MEMORIAL FORMATIVO**

Uma vez que o tema desta pesquisa consiste nas práticas pedagógico-musicais e os saberes docentes de professores de música, cujo foco incide sobre os profissionais que atuam nas Escolas Parque do Distrito Federal (EP), trago minhas memórias formativas em música para refletir sobre as práticas pedagógico-musicais que venho desenvolvendo em minha própria atuação docente na EP. Apresento essas lembranças em formato de memorial formativo, para trazer compreensões da minha trajetória e os caminhos que me levaram a ser músico e professor de música e a atuar da forma como atuo em sala de aula. Por ser um memorial descritivo reflexivo, optei por não dividi-lo em subtítulos.

O memorial formativo é um dispositivo de escrita e elaboração de conhecimento concebido por narradores analíticos e autônomos, exprimindo suas vivências pessoais e profissionais, com foco na experiência formativa, em uma narratividade com autocrítica das próprias memórias e das práticas socioeducacionais. Tal sistema de conhecimento é um espaço de formação do sujeito (DELORY-MOMBERGER, 2006), em que o autor se (auto)avalia e constrói interpretações e considerações acerca de sua trajetória racional e profissional, em uma busca de significação a partir de eventos pessoais vivenciados. Dessa forma, Abreu (2017b) detalha que esse sistema de conhecimento pretende aprofundar a sua formação como pesquisador(a) na área de educação musical, inserindo, em seus memoriais formativos e no seu próprio projeto de pesquisa, a sua visão epistemológica.

O memorial formativo pode ser entendido como uma fonte inesgotável “para a pesquisa educacional, tanto mais valiosas por serem testemunhos vivos de alunos, professores, pesquisadores, dirigentes” (Passeggi, 2008, p. 113-120). Esse instrumento estabelece a memória entre o que ocorreu e o que está por vir, entre a ação e a expressão. É uma prática de produção de si próprio que auxilia cada sujeito a tomar em mãos os fatos, os encontros que marcaram sua história, integrando-os, pela narrativa, num contexto sócio-histórico, cabendo a cada um elucidar sua particularidade do que decorre do comum, do que provém das outras pessoas. (PINEAU, 1984)

A construção do conhecimento musical e pedagógico-musical, a partir da escrita do meu memorial formativo, ajuda-me a pensar as práticas docentes de música em escolas de educação básica. É nesse processo de releitura das minhas experiências com música que faço as aproximações ao tema, em diálogo com a literatura. Tomei como ponto de partida as memórias de meu processo formativo em música ao longo da vida, tendo em vista o processo de relatar, narrar, a fim de integrar

Os domínios das experiências que os recortes institucionais e sociais separam e especializam e os (re)unir em uma figura com sentido particular. Essa capacidade de o sujeito perlaborar a experiência vivida pode ser refletida no conceito de biograficidade (Alheit, 1993; Alheit; Dausien, 2000b), que considera a idéia do caráter “obstinadamente” subjetivo da assimilação das ofertas de aprendizagens que, contudo, a elas agrega a possibilidade de elaboração de novas estruturas de experiência culturais e sociais (ALHEIT; DAUSIEN, 2006, p. 186).

Na biograficidade que visa a minha perlaboração de vida, percebo que desde antes do meu ingresso na Universidade de Brasília (UnB), no curso de bacharelado em violão, interessei-me pela profissão de professor de música. Hoje entendo isso, tendo em vista que “não fazemos registros de nossas memórias porque temos uma história com a área de educação musical, temos história com a área porque fazemos registros de nossas memórias (auto) biográficas” (Abreu, 2016 p. 09). Nesse sentido, entendo que é pertinente apresentar algumas experiências oriundas do meu processo formativo ao longo da vida, no intuito de contextualizar os caminhos que me levaram a me tornar músico e compositor, além do meu interesse na docência.

Nasci em Belo Horizonte e, aos 7 anos de idade, mudei-me para a zona norte da capital de São Paulo. O início da minha trajetória musical ocorreu no ano seguinte, com aulas particulares de piano. Esse foi o meu primeiro contato com a prática musical, tocando músicas da cultura *Pop*, deveras difundidas pelas estações de rádio e programas televisivos da época, formas de transmissão musical que ainda ocorrem atualmente. Essas escutas musicais, provenientes da mídia, me levaram naquele momento, a uma predileção por certa cultura musical de caráter mais comercial. Entendo que esses efeitos midiáticos interferem na constituição comum do senso estético musical, pois a influência da mídia nas minhas escolhas e preferências refletiram e ainda refletem sobre a minha prática musical. E isso, em

sala de aula, leva-me a entender e reconhecer como certa cultura musical influencia gostos e preferências dos meus alunos. Diante disso, como professor da EP, procuro partir sempre do conhecimento musical do aluno, daquilo que permeia o seu mundo cultural e musical, entendendo que esse também foi o meu processo e, por certo, são jeitos de construir processos de ensino e aprendizagem baseados naquilo que também fez parte de minha trajetória.

Em se tratando de uma vida de vulnerabilidade social que muitos dos meus alunos enfrentam, lembro que isso também fez parte de minha adolescência. Uma dessas lembranças é a de quando retornei para Belo Horizonte em 1992, para a periferia da cidade. Foi um período de muitas dificuldades financeiras familiares, crises políticas e incertezas, sendo que eu começava a desenvolver uma revolta por toda a situação que se apresentava e que se somava a minha adolescência, com alguns reflexos negativos em meu desempenho escolar e atitudes. A Música, nesse sentido, começou a valer como uma válvula de escape para os meus problemas e anseios. Foi quando me interessei pelo violão, instrumento de fácil acesso. Isso me fez buscar a prática musical, tocar com colegas de escola, de bairro, ver as pessoas fazendo música, estudando, em um processo contínuo de formação musical. Considero que esse interesse ajudou a diminuir, consideravelmente, a minha permanência ociosa nas ruas, uma vez que esse tempo foi sendo, gradativamente, preenchido com minha dedicação à prática musical, ensaios e estudo de teoria musical, harmonia, entre outras coisas.

E essa não é uma situação que permeou apenas a minha história de vida, mas ocorre na vida de muitos alunos com os quais tenho me deparado no exercício da docência de música. Chega a ser impressionante conversar com alguns alunos durante as aulas e com os pais e responsáveis durante as reuniões na escola e perceber como o contexto de muitos estudantes se assemelha com o que vivi, sendo que muitas vezes o contexto de vida de alguns alunos é ainda mais duro. As periferias possuem muita coisa em comum, como, por exemplo, a falta de investimento público em cultura e esporte. E isso é o que coloca os jovens moradores dessas localidades em constante situação de fragilidade social, ociosidade, insatisfação, entre outros pontos negativos.

É sabido que a compreensão dos contextos sociais dos alunos é também um dos papéis da escola e, conseqüentemente, uma das funções do professor de música no contexto escolar. Portanto, assim como percebo que a música, para mim,

foi um alicerce social e cultural, por propiciar o acesso de uma ampla gama de concepções de mundo, também a música na escola tem essa função, pois,

O conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível. Isso quer dizer que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender. O ser humano que não conhece arte tem uma experiência de aprendizagem limitada, escapa-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos à sua volta, da sonoridade instigante da poesia, das criações musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida. (BRASIL, 1997, p. 19)

Essa compreensão de mundo pelo viés das artes, especificamente no meu caso, com a música, abriu perspectivas para o meu fazer artístico, mas infelizmente tive que diminuir minha atividade musical aos quinze anos. Foi nessa idade que comecei a trabalhar em horário comercial como estoquista de loja comercial, sobrando somente os finais de semana para os ensaios musicais. Essas transformações e adaptações de cotidiano me levaram a atravessar uma fase de contestações e crises existenciais, que como artista e professor de música, ainda atravesso até os dias atuais. Entendo essa crise como uma força criativa necessária para a arte acontecer. E, muitas vezes, a força criativa tende a partir de uma espécie de rebeldia transformadora, ou nova atitude no fazer, ou necessidade de transformar a realidade posta, manipulada, uma vez que, "pela imaginação o homem se afirma como um rebelde. Um rebelde que nega o existente e propõe o que ainda não existe" (DUARTE, 2007, p. 100), ou seja, cria algo novo a partir da atitude de rebeldia, do movimento que concebe o idiossincrático imaginado.

A criatividade, nesse sentido de Duarte (2007), é uma forma libertária de ler o mundo em uma visão mais flexível, imaginativa e sensível, que ordena e dá sentido à experiência humana. Por isso, a importância da arte na escola, como sentido estético, levando o aluno à criação e produção artística. É nesse sentido que o ato de criação pode ser considerado uma rebeldia. Dito de outra forma, no sentido de Santos (2012), "rebeldes competentes".

Continuei nessa jornada lendo e construindo o meu mundo com a música, pois depois de quase dois anos de trabalho, e parcialmente adaptado ao árduo cotidiano, consegui comprar um instrumento melhor, pois até então eu praticava e estudava em casa com um violão de baixa qualidade. Isso foi muito importante para a minha permanência na música, pois o fato de ter um instrumento de qualidade à disposição,

de ter tido condição de investir nisso, motivou-me. Portanto, cabe ressaltar que a maioria dos meus alunos na EP não possui instrumento em casa e o desenvolvimento musical dos poucos alunos que têm instrumentos musicais à disposição, fora do ambiente escolar, tende a ser consideravelmente maior. Apesar disso, há alunos que nunca tiveram contato com a Música e, durante o ano letivo, obtêm um desenvolvimento musical excelente, mas essa não é a regra.

Diante dessa situação emblemática, percebo essa falta de motivação em muitos alunos que tenho na escola pública, assim como percebia em colegas de infância. Portanto, isso não é novo. As linguagens da arte dentro da escola pública, mais especificamente a Música, sob a perspectiva de Duarte (2007), mostram-se muito eficazes na leitura de mundo do aluno. E essas linguagens das artes são permeadas por toda a educação básica, ou seja, da educação infantil ao ensino médio. Além, obviamente, das aprendizagens que adquirimos fora da escola, em espaços não formais e no mundo da vida.

As minhas memórias formativas mostram que meu percurso de vida e minha autoformação me levaram a escolhas profissionais, como a de ser músico e professor de música da rede pública de ensino, que me fazem pensar a música como arte que integra os sentidos, que fornece acesso ao entendimento mais significativo das questões sociais, políticas, históricas, entre outras.

Naquela época, eu ainda não sabia os motivos dessa busca, mas agora como professor de música, compositor e pesquisador, entendo que a minha necessidade de me tornar músico e, posteriormente, professor, estava associada a minha rebeldia no sentido de Duarte (2007) de negar o existente que não me satisfazia e de propor o que ainda não existia para mim e que, talvez, nunca exista de forma totalmente concretizada, pois o meu trabalho como compositor e como professor de música não está concluído, está em constante transformação e criação, caminha junto com a minha trajetória pessoal, é uma ininterrupta formação de vida que se ajusta ao presente contínuo. Nesse sentido, a escrita desse memorial formativo elucida a minha escolha profissional, pautada pelo meu percurso formativo ao longo da vida.

Diante disso, acredito que o ensino de Arte pode contribuir na formação do aluno com uma visão mais crítica, no sentido do que preveem as diretrizes curriculares, pois dentre as competências que se relacionam com o seu ensino,

O componente curricular contribui, ainda, para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania. A Arte propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas. Nesse sentido, as manifestações artísticas não podem ser reduzidas às produções legitimadas pelas instituições culturais e veiculadas pela mídia, tampouco a prática artística pode ser vista como mera aquisição de códigos e técnicas. A aprendizagem de Arte precisa alcançar a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores. (BRASIL, 2017, p. 151)

A partir dos vinte anos de idade minha vida deu uma guinada de 180°. Foi quando decidi abandonar tudo o que fazia para me dedicar única e exclusivamente à música, mesmo sem ter tido apoio ou encorajamento familiar, tendo em vista que a carreira de músico tende a ser informal e pode ser efêmera, em uma sociedade que valoriza situações profissionais mais formalizadas e tradicionais. Utilizei minhas economias para pagar aulas de violão erudito. Além das aulas particulares, entrei em um curso gratuito de teoria musical, percepção e solfejo, oferecido pela Prefeitura de Belo Horizonte. Minha dedicação à música se tornou exclusiva. E foi graças a essa exclusividade que desenvolvi uma capacidade de leitura musical e aperfeiçoamento da minha técnica violonística.

Em seguida, resolvi me inserir no Coral da FALE – Faculdade de Letras da UFMG e depois no Coral da Associação dos Magistrados de MG – AMAGIS. Atuei também como professor em uma oficina de teoria musical e solfejo, no Coral da Fale. O detalhamento dessa experiência está no meu relato de experiências, cruzado na DN, no tópico 6.4.1 (ver p. 147-169).

Aos vinte e dois anos, segui fazendo aulas de violão no curso de extensão da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Nesse período eu já obtinha renda proveniente de aulas particulares de violão, uma vez que meus primeiros alunos foram os próprios colegas integrantes do coral. Assim, tanto o meu aprendizado de violão, quanto de canto coral, contribuíram no meu processo de aprendizagem na docência de Música. Isso significa dizer que a minha trajetória de vida com a música foi determinante para as minhas escolhas e modos de ensinar e desenvolver minhas práticas pedagógico-musicais.

Trago ainda recordações desse período em que, além das aulas de violão que ministrava para alguns integrantes do coro, muitos coralistas me procuravam para tirar dúvidas de leitura de partitura. E o regente, percebendo minha predisposição e facilidade em ensinar os colegas, pediu-me para ministrar uma

oficina de teoria musical para o coral, pois a grande maioria do grupo não sabia ler música. Essa foi a minha primeira experiência como professor de um grupo e, com isso, o coral reduziu consideravelmente o tempo de apreensão de repertório, otimizando os ensaios. Percebi que o conhecimento básico de leitura musical, solfejo e outros aspectos da teoria da música ajuda a aprimorar, inclusive, a performance em apresentações. Essa foi uma experiência que considero umas das primeiras ideias de se pensar em trabalho com grupo, trabalho em conjunto. Ou seja, logo percebi que aquele que tem facilidade em um determinado conhecimento musical contribui ensinando outros, em uma monitoria que funciona como a aprendizagem mediada de Vygotsky (1991).

Ensinar grupos heterogêneos, como foi o caso dos alunos do Coral da Fale, fez-me enxergar de forma mais atenta as diversidades e diferenças provenientes de diversos alunos de diversos cursos de graduação da UFMG, entre outros integrantes do coral sem vínculo com a universidade, sendo todos residentes em diferentes regiões da Grande BH. Os membros do coro eram pessoas de diferentes classes sociais, gêneros e tons de pele. Isso me fez adquirir experiência para atuar tendo em vista as complexidades presentes na heterogeneidade, que inclusive é acentuada de maneira considerável nas escolas públicas, por ser um espaço que acolhe toda a sociedade, independente de credo, tom de pele ou classe social. A rede pública de ensino tem essas características e é com isso que lido cotidianamente em meu trabalho atual, na comunidade escolar em que atuo.

Pensando em minhas práticas pedagógico-musicais desenvolvidas nas oficinas de canto coral daquela época em que estava construindo a minha aprendizagem na docência de Música, resalto que as aulas em grupo para o coral eram muito diferentes das aulas individuais que ministrava (e ainda ministro), no ensino de violão. Lembro que procurei conhecer, da melhor forma possível, as individualidades e as dificuldades musicais de cada aluno da oficina do coral. Isso ocorria por meio de conversas em grupo, em que cada integrante fazia um relato de sua trajetória pessoal e musical.

Em ambos os contextos, no que vivi nas oficinas de coro, bem como na minha prática docente atual na EP, o professor lida com pessoas. E essas pessoas detêm conhecimentos musicais diferentes, com referências diversas constituídas em enredos pessoais próprios. Esses desafios são contemporâneos, pois a complexidade no processo de construção da aprendizagem (Morin, 2003), é inerente

ao trabalho docente. Lembro que essa mediação das relações internas ocorriam nas oficinas para o coro. O ápice desse período do Coral da Fale foi uma apresentação no Palácio das Artes, em Belo Horizonte, quando pude acompanhar, ao violão, cantores solistas e também todo o coro durante alguns momentos da apresentação musical. Foi a primeira vez em que senti o fazer artístico mediando as relações internas de um grupo coral diversificado, em contato com o público, um grupo que venceu inúmeras dificuldades e se apresentou artisticamente, algo que transcendeu até mesmo os “modelos para uma vida possível [com a música]”. (ALHEIT e DAUSIEN, 2006)

Essa experiência me motivou a seguir no trabalho docente. Após a respectiva apresentação, o empenho dos(as) coralistas aumentou, os ensaios fluíram de forma mais proveitosa e todos os integrantes adquiriram experiência que advém do desenvolvimento sensorial e cognitivo proporcionado pela vivência artística e estética, pelo fazer musical. Para mim, o sentimento de concretização é o que aproxima a minha atuação de músico e professor.

Assim, entendo que a oficina de música contribuiu para a melhora da performance do grupo nas apresentações, sendo que a prática artística nos moldes da BNCC (BRASIL, 2017) novamente estiveram contribuindo com contextos sócio-culturais. Levando em consideração a importância da efetivação de apresentações musicais, entendo que no processo pedagógico-musical do professor de música,

A prática artística possibilita o compartilhamento de saberes e de produções entre os alunos por meio de exposições, saraus, espetáculos, *performances*, concertos, recitais, intervenções e outras apresentações e eventos artísticos e culturais, na escola ou em outros locais. Os processos de criação precisam ser compreendidos como tão relevantes quanto os eventuais produtos. Além disso, o compartilhamento das ações artísticas produzidas pelos alunos, em diálogo com seus professores, pode acontecer não apenas em mostras e datas comemorativas, mas ao longo do ano, sendo parte de um trabalho em processo. A prática investigativa constitui o modo de produção e organização dos conhecimentos em Arte. É no percurso do fazer artístico que os alunos criam, experimentam, desenvolvem e percebem uma poética pessoal. Os conhecimentos, processos e técnicas produzidos e acumulados ao longo do tempo em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro contribuem para a contextualização dos saberes e das práticas artísticas. Eles possibilitam compreender as relações entre tempos e contextos sociais dos sujeitos na sua interação com a arte e a cultura. (BRASIL, 2017, p. 151)

No contexto em que atuo na EP, as práticas e produções artísticas escolares contribuem para uma performance de grupo nas apresentações musicais escolares. Abreu (2011) entende que as apresentações musicais escolares têm como um dos

propósitos levar o aluno a fazer música no espaço escolar, por meio do ato de tocar, cantar e apreciar música. O ensino de Música na escola pode ser permeado tanto pelo fazer musical quanto pelas relações das pessoas com música. Esses, portanto, são alguns dos desafios da docência de música no espaço escolar. Mas, esses desafios se iniciam muito antes da prática docente na escola. Os caminhos escolhidos para a profissão são permeados de desafios que requerem conhecimento específico e relevante para a docência, como adaptações ao contexto, ou aos novos contextos em que o professor se insere.

Um desses desafios na construção da minha profissão de professor de música foi também quando participei do curso de extensão em música na UFMG no final de 2002 e comecei a me preparar para o vestibular. Fui aprovado na primeira tentativa, no ano de 2003, para o curso de Bacharelado em violão na Universidade de Brasília – UnB. A mudança para Brasília trouxe novos desafios, como a adaptação em uma nova cidade, o início de uma jornada acadêmica, uma nova estruturação profissional na área musical.

No início dos estudos na UnB, morei na residência estudantil, na Casa do Estudante Universitário – CEU. Após uma rígida seleção com critérios socioeconômicos, fui inserido nesse espaço de convivência. Ali convivi com universitários provenientes de todas as partes do Brasil, de diferentes contextos socioculturais. Isso me levou a perceber, ainda de forma empírica, mais aspectos ligados às complexidades dessas vivências múltiplas, o que ocorre também de forma similar dentro das escolas públicas, sendo que a EP possui alunos de várias regiões administrativas do DF, de diferentes classes sociais e contextos de vida distintos.

Os desafios da convivência, em um grupo de estudantes que vivem nesse contexto, são socioculturais. Lembro que essa experiência na CEU me trouxe mais jogo de cintura para a vida de professor de música, mais facilidade em improvisar e buscar caminhos para lidar com distintas situações que podem ocorrer em sala de aula.

Uma vez que convivi com colegas oriundos de todas as regiões do Brasil e de outros países de diferentes continentes, estava explícito ali um modo de aprender a conviver e a apreciar música lidando com os diversos sotaques, idiomas e dialetos tribais presentes nas conversas e nas músicas ouvidas pelos moradores e na tradições presentes nas diferentes festas promovidas pelos respectivos grupos

residentes em cada apartamento. Esses foram, portanto, momentos de ricas aprendizagens que aproximam culturas diferentes, gostos musicais distintos e visões de mundo diversas, mas que podem ser acolhidas pela convivência, em que a qualidade reveladora do discurso e da ação vem à tona quando as pessoas convivem com outras (Abreu, 2016). Cabe ressaltar que também ministrei oficina de violão para os residentes da CEU, como bolsista da UnB, (re)afirmando a experiência coletiva das oficinas do coral.

Observo que essa convivência no âmbito da EP geralmente é bastante conflituosa, pois nem sempre a busca pela aproximação cultural ocorre sem negociações, como por exemplo, nos gostos musicais parecidos ou distintos entre alunos. Alunos evangélicos que preferem escutar música Gospel e outros que escolhem ouvir o Funk Carioca ou o Sertanejo Universitário. Conflitos gerados, muitas vezes, entre crianças cujas famílias possuem maior poder aquisitivo e outras crianças que vivem em um ambiente de extrema fragilidade social. São questões culturais e sociais que permeiam as questões educacionais e educativo-musicais.

Em meio a essas experiências de aprendizagens no convívio sociocultural, formei-me na UnB e ministrei aulas de música em escolas da rede privada. O meu primeiro trabalho em Brasília foi como professor de violão na Nova Acrópole. Nesse espaço de ensino, segui com a mesma metodologia utilizada nos contextos educativo-musicais nos quais atuei em Belo Horizonte, em aulas particulares adequadas a cada estudante e a cada contexto, individualmente.

Pouco tempo depois, comecei a ministrar aulas particulares para alunos da UnB e fazer recitais de violão no *campus*. Nesse espaço para o ensino, eu procurava melhorar a metodologia de aulas particulares e buscar adquirir experiências práticas para a minha atuação na área de Música.

Dessas memórias, formativas para as atuais práticas pedagógico-musicais na EP, entendo que a utilização de repertórios musicais mais próximos do contexto cultural e do cotidiano dos alunos é uma estratégia interessante, uma vez que há identificação imediata dos estudantes com o objeto de estudo e isso gera mais empatia dentro dos grupos, sendo que, a partir disso, conceitos musicais podem ser trabalhados e novos repertórios podem ser apresentados para as turmas.

Essa preocupação de aproximar a aula de música com a conjuntura sociocultural ou com o mundo vivido do aluno é, para Souza (2004), o fator social que contribui no desenvolvimento de concepções didáticas que pretendem incluir os

estudantes e valorizar seus contextos socioculturais de simultaneidade e multiplicidade. De modo que eles se reconhecem em suas tribos musicais, em seus grupos de convívio fora do âmbito escolar, constituem suas identidades em espaços sociais e culturais, nas distintas condições e contextos em que vivem e vivenciam experiências que se relacionam com a música. Dessa forma,

Há, pois, necessidade de construirmos uma educação musical escolar que não negue, mas leve em conta e ressignifique o saber de senso comum dos alunos diante das realidades aparentes do espaço social e se realize de forma condizente com o tempo-espaço da cultura infanto-juvenil, auxiliando a construir suas múltiplas dimensões de ser jovem/criança. (SOUZA, 2004, p. 10-11)

Essa percepção da necessidade de inclusão dos alunos me leva a pensar que o meio influencia na forma como os indivíduos se desenvolvem criativamente (Vygotsky, 2009; Alencar e Fleith, 2003, Csikszentmihalyi, 1994, 1999; Rogers, 1978), e sendo professor, também não posso desprezar que o meio no qual os alunos estão inseridos, a escola, tem muitas relações e associações com sistemas prisionais, conforme apontam muitas pesquisas (Foucault, 1997, 2003; Gray, 2011, 2013; Kruppa, 1994, Silva, Gonzaga e Maldonado, 2015; Pacheco, 2017, Bordieu, 1998). Assim, questiono como libertar alguém, estando também preso e sem a consciência disso. A consciência dessa condição que nos aprisiona é um passo fundamental para qualquer início de mudança. E eu procuro entender ao máximo a influência do meio para planejar as minhas aulas, a minha atuação dentro de sala.

Outro ponto fundamental que levo em conta é a engenharia social das massas (Estulin, 2008), construída por um sistema hegemônico de poder político e econômico, sendo que outros pesquisadores também ressaltam temas relacionados (Boward, 1978; Coleman, 1992; Hersh, 1992; Jones, 1996; Keith, 2003; Yergin, 1992), entre uma infinidade de outros trabalhos acerca do sistema de manipulação cultural das massas. Como professor de música e cidadão, nesse sentido, estou atento para a estratégia desse sistema de repetir padrões que foram cristalizados e homogeneizados pela mídia corporativa, seja, no caso da música, em programas de auditório, programas de calouros, trilhas sonoras de filmes, comerciais, novelas, entre outras formas de comunicação. E isso tende a influenciar minhas escolhas docentes e as práticas pedagógico-musicais que desenvolvo, pois entendo que a música faz parte da construção desse processo de engenharia social e a mídia

interfere diretamente na formação do nosso senso estético, levando-nos, inclusive, a acreditar que gostamos de algo quando na verdade fomos manipulados, em uma forte estratégia de mídia corporativa que detém o *mainstream* cultural difundido pelas comunicações de massa, viciadas pelos *Jabás*, patrocínios governamentais e de grandes conglomerados multinacionais, fatores que influenciam editoriais e produções de programas e programações de rádio, tv e Internet.

Seguindo meu percurso como professor de música, fui admitido no ano de 2005 como professor de violão do Colégio Marista João Paulo II. Em regime de 20 horas semanais, ministrava aulas para alunos matriculados em projetos de escola integral. Nesse período eu ainda não tinha concluído minha graduação, o que me leva a refletir sobre a fragilidade de um mercado de trabalho que absorve professores na graduação. Lembro que durante a seleção de professores, eu era o que tinha a melhor formação na época.

Também nessa escola ocorreram apresentações com solos e grupos musicais de estudantes de violão do colégio, que foram muito importantes para os alunos conquistarem mais confiança dentro da prática de violão e da vida como um todo, pois compreendo que o fazer artístico propicia a compreensão dos liames entre ciclos e conjunturas socioculturais dos indivíduos na sua ação e interação artístico-cultural. Creio que as apresentações musicais retroalimentam jeitos de ensinar e aprender música na escola, além de permear todo um processo de práticas pedagógico-musicais do professor. Ao buscar efetivar um processo de aprendizagem musical, dentro da sala de aula, estimulando os alunos a querer mostrar esses resultados para outros colegas no espaço escolar, o professor constrói jeitos de ensinar. Ou seja, entendo que o processo de construção de saberes pedagógico-musicais é cíclico e depende do *feedback* dos alunos, na percepção do professor quanto ao que fazem os alunos com o que foi planejado e ensinado nas aulas.

Uma vez que atuava em regime de 20 horas semanais na referida escola particular, eu conseguia dedicar parte do meu tempo aos estudos diários do violão, além de poder participar de cursos de extensão em música e em idiomas da UnB. Obtive minha graduação pela UnB em junho de 2008 e permaneci no Colégio Marista João Paulo II até dezembro de 2009, ampliando minha atuação nesta instituição, também como professor do ensino médio, ministrando aulas com foco nas provas do PAS/UnB – Programa de Avaliação Seriada.

Foram essas experiências formativas como docente de música que me levaram a fazer, no ano de 2010, uma complementação pedagógica em Programa Especial de Licenciatura na Universidade Católica de Brasília.

A minha história como estudante da rede pública de ensino em BH e SP, além da UnB, certamente contribui para a minha maior identificação pela docência na escola pública e por meu interesse no projeto das EPs. Apesar de ter obtido satisfação pessoal e profissional com o meu trabalho de cinco anos em um tradicional colégio particular, senti que eu poderia contribuir mais com os alunos da rede pública, que não têm o mesmo acesso ao conhecimento como a clientela da rede privada de ensino.

A minha decisão de sair do Colégio Marista João Paulo II foi motivada, além das razões apontadas anteriormente, por um investimento pessoal em minha carreira musical de uma forma mais ampla, tendo em vista outras atuações que certamente contribuíram para o meu aprimoramento como professor de música, como a concretização de gravações de CDs referentes aos meus projetos musicais, que incluem composições próprias e arranjos inéditos de obras consagradas.

Com esse intuito consegui, com o acerto de contas do colégio, somado às minhas economias, adquirir uma sala comercial em Brasília. Nesse espaço desempenhei um trabalho de produção musical de CDs (conforme detalhamento no tópico 6.4, p. 147), incluindo ensaios e elaboração de arranjos, além de continuar ministrando aulas particulares de violão para não me afastar da prática pedagógico-musical. Porém, mesmo estando temporariamente afastado das salas de aula de música, devido a minha intensa atuação com composição, produção, gravação e concretização de apresentações musicais, a minha intenção a médio prazo era a de iniciar um trabalho docente dentro da rede pública de ensino.

Todas essas atividades contribuíram para o meu processo de construção como professor, uma vez que minha visão sobre a docência ia se transformando à medida que minha atuação profissional no campo da música ia se tornando mais ampla.

Atualmente, essas experiências advindas das práticas de composição, produção e gravação fazem parte do meu trabalho docente de música dentro da EP. Tenho utilizado as minhas músicas nas aulas para apresentar novos repertórios para os alunos, propondo e fazendo exercícios de percepção, apreciação e prática musical, inserindo, dessa maneira, a criação e composição musical que, ao meu ver,

deve ser trabalhada com os estudantes em todos os níveis escolares. Algo que me chama a atenção nesse processo é que, ao saberem que as músicas são de minha autoria, os alunos demonstram muito interesse pela aprendizagem. Acredito que isso tem relação com a proximidade de quem faz a música e ensina como fazê-la. Como esclarece Braga (2016), a respeito do professor de violão popular Paulo André Tavares, que “não apenas mostra como fazer música, mas também, como fez” (Braga, 2016, p. 112).

Outra experiência que considero formativa para o exercício da minha docência de música foi trabalhar no ano de 2012 como tutor no curso de Licenciatura em Música na UAB/Universidade de Brasília/DF. Essa experiência contribuiu para o meu desenvolvimento em ferramentas virtuais de trabalho, como o sistema Moodle da UAB.

Essas são ferramentas tecnológicas as quais tenho a intenção de inserir em meu trabalho, pois a educação requer cada vez mais conhecimentos atualizados dos professores, para que sejam criadas ferramentas que aprimorem metodologias e didáticas da música. Lembro que a minha experiência como tutor me abriu caminhos para pensar o ensino de música com metodologias e ferramentas tecnológicas diferentes do que, muitas vezes, utilizamos em cursos presenciais. As aulas individuais via Skype e com participação coletiva em fóruns ampliam as dimensões do ensino e da aprendizagem musical.

Assim como as minhas atividades de professor de música, a minha vivência como músico profissional e compositor me instigam a continuar meu processo de formação/autoformação. Penso que trazer à tona as memórias formativas em minha trajetória de vida ajudam na compreensão de que a formação e o aprimoramento profissional estão entrelaçadas com o processo de “aprendizagem biográfica” (Alheit e Dausien, 2006). E isso remete à interpretação de Passeggi (2016), acerca desse conceito de aprendizagem biográfica, de que “essa potencialidade formadora de fazer experiências, refletir sobre elas para aprender sobre nós mesmos e o mundo, torna inseparável o sujeito e o objeto de conhecimento” (PASSEGGI, 2016, p. 76). Ou seja, para a autora, “é preciso se expor, sem medo de padecer sob o impacto da experiência para poder dela tirar lições para a vida e aprender com ela sobre nós mesmos” (PASSEGGI, 2016, p. 76).

O memorial formativo auxilia-nos na autocompreensão do mundo individual, na relação direta com a sociedade, com o mundo do aluno, pois “o conhecimento é

autoconhecimento ou, então, não é conhecimento do qual possamos dispor”. (PASSEGGI, 2016, p. 77)

Por isso, creio que toda a minha trajetória como músico, compositor, produtor, descrita neste memorial (auto)biográfico é um dispositivo que me ajuda a pensar e aprimorar a minha atuação como professor de música. Nessa narrativa é possível ver o que foi se configurando, mas também o que foi sendo reconfigurado no ato da escrita, da escrita de si como bem entende Torres (2003) que trabalhou com “autobiografias musicais de professores”. Nesse aspecto, as escritas de si revelam como um professor, que no meu caso compreende o campo da música em suas variadas vertentes, procura trazer essas práticas musicais para a sala de aula, por meio de práticas pedagógico-musicais, bem como da reflexão acerca dos distintos campos da música, que vão desde o aprendizado no instrumento, a composição e efetivação de apresentações musicais, estas últimas como um ponto fundamental do fazer musical, até compreensões acerca de aspectos históricos e socioculturais que permeiam a música, no que concerne às características de transmissão e apropriação. Nesse viés de pensamento, foi apreciando, compondo, tocando e apresentado-me, inclusive em recitais didáticos nas escolas públicas do DF, que fui me aproximando mais do mundo do aluno.

Esses contatos com escolas públicas do DF serviram de estímulo para a minha decisão de atuar com a educação pública, com enfoque na prática, na experimentação e no trabalho conjunto, em correspondência àquilo que diz Teixeira (1994), sobre a busca pelo pensar, praticar e conviver por meio das aulas.

Foi assim que, no ano de 2013, participei de um concurso público para professor de música da SEEDF (Edital nº 01 SEAP/SEE, de 2013), ficando em primeiro lugar na colocação geral nesse processo seletivo (cf. Anexo A). Em junho de 2014, fui nomeado para o cargo de professor de Música da SEEDF conforme publicação na Seção II do DODF, em 12 de junho de 2014, página 29 – tendo trabalhado na Escola Parque 210/211 Sul, na Escola Parque 313/314 Sul em 2016 e na Escola Parque 210/211 Norte.

Sobre a minha experiência docente na EP, cabe ressaltar que as turmas escolares são heterogêneas, sendo que não há violão e teclado para todos os alunos praticarem durante as aulas, então a dinâmica é de prática de conjunto com revezamento nos instrumentos. Há vídeos que ilustram o processo de efetivação de algumas aulas e apresentações na EP (Correa, 2018, 2018a, 2018b, 2018c, 2018d,

2018e, 2018f, 2018g, 2018h), em que a mediação ocorre para priorizar a prática dos alunos. As EPs de Brasília são diferentes das Escolas Classe (ECs), que oferecem aulas de matérias básicas do currículo, como Português e Matemática, entre outras; mas também são diferentes da Escola de Música de Brasília (EMB), que oferece um ensino estrito de música em um sentido mais próximo dos conservatórios de música. Nesse sentido, a EP oferece quatro modalidades de aulas, sendo Música, Artes Visuais e Artes Cênicas, além de Educação Física, podendo trazer de diferente exatamente o que a constitui como uma escola que, atualmente, mantém o ensino de diferentes áreas da Arte, em um contexto de turmas que são originadas das ECs. Portanto, os professores das EPs podem fazer trabalhos multidisciplinares, como a efetuação de espetáculos que incluem música, atuação teatral, cenário artístico, preparação física dos alunos para o aprimoramento da performance, por exemplo; podem oferecer uma visão mais social, no sentido de Teixeira (1975, 1994), com a integração dessas diferentes áreas de ensino na EP no estudo e na prática em conjunto dos alunos que recebem esse tipo de contato.

No entanto, há a necessidade também de investimentos que levem em conta a fragilidade social imposta pelas dificuldades oriundas das situações de periferia. A falta de motivação dos jovens acontece muito pela falta de investimento público em cultura, esporte, lazer, tendo em vista que as famílias não possuem condições de prover esse tipo de acesso e que o Estado negligencia direitos à população, principalmente, às classes menos abastadas. Além desses espaços culturais e institucionais, a escola tem como missão motivar os jovens a continuar construindo compreensões de si e do mundo. No meu entendimento, esse é, portanto, o papel da arte na escola.

Acredito que a minha atuação como professor de Música, na escola pública, pautada pela minha trajetória na docência, poderá mediar experiências artísticas vivenciadas com expressão criativa. Para tanto, será a partir desse memorial formativo e adensadas ao longo da pesquisa que questões serão levantadas para "pensar a educação [musical] valendo-se da experiência". (LARROSA, 2004 p. 152)

Para que os alunos possam vivenciar a experiência musical de forma mais aprofundada, Bezerra (2014) evidencia a necessidade de que sejam feitos concursos específicos para professores de Música, a fim de que os profissionais da área sejam valorizados. Para tanto, a retroalimentação dessa valorização profissional de docentes especialistas em música, contribuindo no campo da Arte,

ensinando música como um de seus componentes, só poderá ocorrer nos efeitos gerados com o seu trabalho no contexto escolar.

Nesse contexto da minha atuação docente, entendo que a busca pela aproximação de práticas artísticas e os processos de ensino, articulados aqui como práticas pedagógico-musicais, devem levar em conta, entre tantas vicissitudes, que “o repertório ouvido e tocado por adolescentes pode ser um dos pontos que geram um distanciamento na aula de música, originando preconceitos de ambas as partes” (Souza, 2008, p. 37), sendo que, como professor, compreendo que a música popular difundida pela mídia influencia diretamente os estudantes e os efeitos de tais desdobramentos midiáticos interferem no senso estético comum, o que se caracteriza como outro desafio que pode ser percebido para o início do processo de aprendizagem musical, para uma abordagem consciente na preparação de aulas de música.

Minha própria experiência converge para a necessidade de que a experiência individual, conforme Souza (2008), seja vista como integrante da conjuntura sociocultural, para o entendimento de experiências culturais que se manifestam nas diferentes comunidades periféricas de origem dos estudantes e como essas características distintas podem ser relacionadas com o aprendizado de turmas heterogêneas, em que há alunos que tocam violão, entre outros instrumentos. Alunos que consultam a Internet, por meio de *sites* de cifras ou tablaturas, além de ferramentas como os vídeos do *YouTube*, audição de arquivos baixados em formato MP3, entre outras; e há alunos que ainda não adquiriram nenhum conhecimento musical, outros que não têm acesso à Internet e, ainda, alguns com problemas de alfabetização, convivência e vulnerabilidade social. Como professor percebo que a mídia de massa, por meio da TV, cinema, Internet, entre outros meios, influencia diretamente as pessoas e tais efeitos devem ser compreendidos, na busca pela diminuição do conflito de gerações entre professores e estudantes, em um empenho pela empatia necessária para o início de um aprendizado musical destinado à construção de visões de mundo e de sentidos de existência de crianças e jovens. O professor precisa levar em conta os alunos no processo de construção pedagógico-musical, precisa planejar as aulas pautadas no que é o seu campo empírico de trabalho, a sala de aula. Docência é interação humana.

O meu processo de compreensão da área de educação musical intenta conhecer cada vez mais a fundo todos esses desafios para, a partir disso, construir

de forma colaborativa com os estudantes uma aula de música que integre o grupo em uma prática musical comum, agregadora e libertária. Como salienta Abreu (2011), um processo de ações minúsculas praticadas pelos docentes no interior de seus contextos vai constituindo os professores em profissionais. A autora diz ainda que isso ocorre na medida em que os professores tecem ações conjuntas, dando “visibilidade às práticas musicais realizadas com os alunos no espaço escolar”. (Abreu, 2011, p. 177). É dando visibilidade para os efeitos gerados pelo ensino de música na escola que o professor formado na área poderá continuar se formando como docente. Sua formação vai se ajustando nesse processo de construção cotidiana na escola. Percebo isso na minha própria atuação docente.

Isso converge para o meu entendimento de que a minha prática docente, minha atuação em si, deve levar em conta o contexto sociocultural dos alunos, para que a construção do conhecimento ocorra, mutuamente; para que apresentações musicais escolares aconteçam; para que o planejamento das aulas ocorra, concretize-se no chão da escola, ou seja, materialize-se em saberes que devem ser cíclicos para o professor e para o aluno. Por isso, entendo os saberes pedagógico-musicais que são construídos pelos professores, na forma como eles são ensinados, planejados, como uma ponte que procura levar saberes musicais aos alunos, em um processo que é cíclico, que se reconstrói e se reconfigura no cotidiano escolar, junto com os alunos. Como professor ajusto minhas aulas conforme o *feedback* que tenho no cotidiano das aulas e minha formação vai se ajustando nesse processo.

Esses fragmentos da minha história foram propositalmente trazidos para problematizar a minha ação pedagógico-musical. Todas as memórias elencadas aqui foram fundamentais para a minha compreensão e interpretação da construção do meu processo formativo na área de Música, tomados por pressupostos fundados na pesquisa (auto)biográfica (Passeggi, 2014, 2016; Abreu, 2016; Alheit e Dausien, 2006; Pineau, 1984, 2005; Delory-Momberger, 2006), cuja fonte incide no memorial formativo, nas aprendizagens biográficas, nos processos de biografização e na Documentação Narrativa (Suárez, 2015, 2016).

Trago essas compreensões iniciais para com elas avançar no desdobramento da temática desta pesquisa, que envolve os registros de Documentação Narrativa de professores formados em Música, concursados e inseridos no ano de 2014 nas Escolas Parque do Distrito Federal, para atuarem como docentes de Música. E é a partir dessa temática que passo a construir as questões e objetivos de pesquisa. A

partir da minha reflexão sobre a minha própria trajetória, procuro entender o que me levou a ser professor e atuar da forma como atuo, procuro entender o que me tocou ao longo da minha vida, das minhas experiências. A partir dessa percepção advinda da perlaboração de minha própria trajetória, que me mostra diversos aspectos do que é ser professor – entendendo a necessidade de: incluir o conhecimento prévio do aluno na construção de um planejamento pedagógico-musical com foco na aprendizagem significativa (Ausubel, 2000); valorizar a prática musical com aprendizagem mediada (Vygotsky, 1991) por meio da monitoria em aulas em grupo; compreender a necessidade de conhecimento dos conteúdos e processos de ensino de Música, que levam a construção de um repertório de saberes que são acumulados ao longo da vida, nos constantes processos formativos – entendo que a DN é uma metodologia que possibilita trazer à tona um material oriundo da reflexão de outros professores sobre suas próprias trajetórias, suas próprias experiências que os marcaram, que os tocaram e os levaram a atuar na sala de aula da forma como atuam, que os levaram a serem professores de Música.



## **2 – DOCUMENTANDO A CONSTRUÇÃO DA PROBLEMÁTICA, QUESTÕES E OBJETIVOS DA PESQUISA**

No capítulo anterior procurei demonstrar algo do meu processo formativo em música, dentro da minha trajetória de vida, a fim de ilustrar uma complexa teia sociocultural e pessoal que me levou a ser professor de música, a atuar da forma como venho atuando na sala de aula. Essa perlaboração de minha própria trajetória me mostra diversos aspectos do que é ser professor, entendendo a necessidade de incluir o conhecimento prévio do aluno na construção de um planejamento pedagógico-musical com foco na aprendizagem significativa (Ausubel, 2000); valorizar a prática musical com aprendizagem mediada (Vygotsky, 1991) por meio da monitoria em aulas em grupo; compreender a necessidade do conhecimento de conteúdos e processos relacionados ao ensino de Música, que levam a construção de um repertório de saberes que são acumulados ao longo da vida, nos constantes processos formativos.

A partir dessa reflexão procurei respaldar a minha presença como professor de Música na EP. Faço esse apontamento para a minha própria história, pois o meu interesse pela pesquisa em contexto docente de música no espaço escolar originou-se a partir de minha inserção profissional como professor da SEEDF, em uma das EPs. Quando entrei na SEEDF, deparei-me com uma lógica questionável no que tange ao processo de ocupação de vagas de música, pois quase fui obrigado a ocupar uma vaga intitulada "Artes Horta Mandala". Foi quando percebi que a formação específica dos professores não estava sendo levada em conta durante o processo de ocupação de vagas de música nos quadros da SEEDF. Que toda a minha história, que me levou a me tornar professor de música na SEEDF, parecia ser desprezada pelo sistema. Isso fez com que eu tentasse me aproximar mais dos meus recentes colegas de profissão na época, professores de música dos quadros da SEEDF, que entraram junto comigo no mesmo concurso público efetuado em 2013 para as escolas da rede pública do Distrito Federal, conforme o Edital nº 01 SEAP/SEE, de 04 de setembro de 2013.

Cabe ressaltar que o concurso em pauta especificou atribuições e requisitos para a ocupação das vagas de música do respectivo certame, para o Componente Curricular/Cargo – ARTES MÚSICA – sendo obrigatória a apresentação de diploma, devidamente registrado, de conclusão de curso de licenciatura plena em Educação

Artística com habilitação em Música, ou Licenciatura plena em Música ou Bacharelado em Música com complementação pedagógica em Programa Especial de Licenciatura em área afim.

No entanto, a SEEDF protelou tais atribuições e requisitos do concurso público em questão, utilizando a redação da Portaria 132, de 9 de junho de 2014, que indica no seu Art. 4º que “Nas Escolas Parque [...] o Ensino de Música em todas as etapas e modalidades, deverá ser ministrado por professores de Arte ou Música”, texto que permite a ocupação das vagas de música por professores de Artes em geral, ou seja, Música, Artes Visuais, Teatro ou Dança; e comprova que o ensino efetivo de música em Brasília ainda continua em indefinição e ambiguidade.

Até o momento, a SEEDF somente disponibiliza vagas específicas de Música para as Escolas Parque, sendo que há professores sem formação adequada que ocupam muitas dessas poucas vagas, em detrimento de professores com formação específica, em que profissionais convocados em 2014 (conforme publicação na Seção II do DODF, em 12 de junho de 2014, página 29), sob a égide do Edital nº 01 SEAP/SEE, 04 de setembro de 2013, ficaram sem vagas nas EPs ou ocuparam vagas provisórias.

Nesse sentido, a luta pela ocupação das vagas específicas de música do quadro da SEEDF foi o ponto de partida da construção da problemática desta pesquisa, pois, para que sejam traçadas estratégias adequadas para o profícuo ensino desse componente curricular, é fundamental que professores com formação adequada ocupem essas vagas. Assim, os professores convocados em 2014 recusaram as vagas oferecidas, que não eram específicas de Música e reivindicaram a ocupação de vagas específicas, por meio de um abaixo assinado (cf. Anexo B).

Em Brasília e em algumas regiões do país (cf. Del-Ben *et al*, 2016, p. 114-115), o ensino da música é mediado, em sua maioria, por profissionais de outras áreas, como também apontam pesquisas feitas no Distrito Federal por Antunes (2013), Figueirôa *et al* (2014) e Sena (2013, 2016). No entanto, esse contexto começa a se configurar de outra maneira a partir de concurso público para professor de Artes/Música no Distrito Federal em 2013, Edital nº 01 SEAP/SEE, 04 de setembro de 2013; e pela nomeação de 35 professores com graduação específica em 2014/2015. Isso poderá gerar uma nova configuração da educação musical

escolar no DF, abarcando informações de como os professores têm desenvolvido suas práticas pedagógico-musicais como docentes de Música. Nesse sentido,

Trazer a epistemologia política para o centro do objeto de estudo da educação musical é permitir que novas associações, novos agregados sejam reunidos e estabilizados em um ponto de passagem obrigatório para pensarmos, por exemplo, a formação de professores licenciados em música com vistas a atuar nas escolas de educação básica. Esses profissionais, especialistas em música, não se distinguem pelas esferas onde trabalham, e sim pelas “diferentes *habilidades* que aplicam ao mesmo domínio” (Latour, 2012, p. 361). Essa provocação de Latour remete-nos a um de seus questionamentos sobre epistemologia política: Quem está decidindo por nós? Para assim, ele mesmo responder: Nós dependemos, doravante, de coisas que dependem de nós. (ABREU, 2015, p. 135)

A partir da provocação de Latour, citada por Abreu (2015), compreendo a importância da nomeação de professores com formação específica em Música, onde novos profissionais da área foram inseridos na educação básica, conforme a Seção II do DODF, em 12 de junho de 2014, página 29. No entanto, são vários os desafios a serem enfrentados por esses profissionais na área de Música, pois, conforme Abreu (2011, p. 81), “não basta a formação, nem tampouco a inserção profissional para que professores de música se profissionalizem na área”. Entendo que a autora acredita que é preciso uma vivência contínua no cotidiano escolar, no chão da escola, para que os professores se desenvolvam na profissão docente.

Alguns desses desafios incluem a atuação de professor de música em vagas provisórias; designação para funções de apoio pedagógico; ocupação de vagas definitivas por professores de outras áreas; as escolhas que fazem para garantir seus projetos musicais, bem como as escolhas que fazem para assegurar seus desejos e interesses em ocupar vagas de música.

O fato de ter ocorrido um concurso específico para a área de Artes/Música, fora do âmbito da EMB, é inédito no Distrito Federal. Grossi (2007) já havia discorrido sobre o assunto e problematizado essa questão dizendo que, apesar dos avanços no cenário político educacional no país, causa espanto que a SEEDF tenha lançado edital de concurso para

“Professores licenciados em Educação Artística com habilitação plena em Artes, uma vez que o MEC reconhece cada uma das áreas da Arte como áreas de conhecimento [...] No caso da música, por exemplo, fica evidenciada a obrigatoriedade de profissionais com habilitação em música”. (GROSSI, 2007, p. 40)

Dez anos depois, Del-Ben *et al* (2016, p. 544), que fez uma pesquisa sobre a docência de música na educação básica – uma análise de editais de concurso público para professores – comenta os estudos de Grossi (2007, p. 43) chamando a atenção para o descaso de editais de concursos públicos contendo conteúdos alheios à formação específica de cada profissional, conforme definem as “diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação nas diferentes áreas artísticas, incluindo música”. Isso demonstra “uma desconsideração com as características próprias a cada campo das artes” (DEL-BEN *et al*, 2016, p. 545) Ainda nessa direção, as autoras esclarecem que

a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei n. 9394/1996 (BRASIL, 1996) prevê, em seu Artigo 67, que o ingresso dos profissionais da educação no magistério público deve dar-se exclusivamente por concurso público de provas e títulos. No caso dos sistemas públicos de ensino, portanto, é por meio dos concursos que o licenciado se insere profissionalmente, integrando-se à comunidade docente. Como salienta Daher (2012: 140), “para além das funções de avaliar, selecionar e classificar, os concursos públicos vinculam-se a uma memória discursiva, ou seja, constituem um patrimônio acerca do que ‘se diz sobre’, ‘se espera’ e ‘se deve saber’ para vir a ser professor da rede pública”. (DEL-BEN *et al*, 2016, p. 545).

Ao fazer uma análise sobre os impactos da Lei Nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, na educação musical escolar, mais precisamente no currículo escolar, Figueiredo e Meurer (2016) comentam que

o processo de concepção e aprovação desta lei envolveu um amplo movimento nacional de músicos, educadores musicais e membros da sociedade em geral (cf. FIGUEIREDO, 2007b, 2008a, 2008b, 2009a, 2010b; PEREIRA, 2010), culminando com a alteração da Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), com a inclusão de mais um parágrafo que definiu com maior clareza que o ensino de arte, já previsto no artigo 26, deveria incorporar a música como um de seus conteúdos obrigatórios. A partir da aprovação da Lei nº 11.769/08, diversos sistemas educacionais têm se mobilizado de distintas maneiras para cumprir esta normatização curricular. Ainda que se possa considerar que tal mobilização vem sendo realizada lentamente em várias partes do país, é fundamental que se conheça de forma mais realista a situação do ensino de música no currículo das escolas brasileiras a partir da Lei nº 11.769/08. Em 2 de maio de 2016 foi aprovada a Lei nº 13.278/16 que altera o parágrafo 6º do art. 26 da LDB de 1996 com relação ao ensino de arte (parágrafo 2º): “as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 2016a). Esta nova lei substituiu a Lei 11.769/08, que deixa de vigorar a partir da aprovação deste novo texto legal que inclui quatro áreas das artes na educação básica. Ainda que a Lei 11.769/08 não esteja mais em vigor, a música continua presente a partir da nova lei que estabelece as linguagens artísticas que devem compor o currículo escolar. Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica (BRASIL, 2016b) continuam em

vigor, oferecendo orientações específicas para a implantação da música nos currículos. Diante destes fatos, apesar da Lei 11.769/08 não estar mais vigente, os resultados da presente pesquisa podem contribuir para o debate sobre o ensino de música no currículo escolar na medida em que analisam os processos de implementação da música na escola brasileira em diferentes regiões no período anterior à aprovação da Lei 13.278/16. (FIGUEIREDO e MEURER, 2016, p. 516)

Figueiredo e Meurer (2016) consideram que “é possível verificar que em vários contextos escolares a música vem ganhando espaço, o que pode ser compreendido como resultado de ações propositivas e sistemáticas em nome de uma educação musical” (Figueiredo e Meurer, 2016, p. 538). Os resultados da pesquisa que esse dois autores fizeram nas regiões Sudeste e Centro Oeste evidenciam que “os editais e municípios analisados informam parte desta variedade de entendimentos sobre o ensino da arte na escola, ora reiterando a polivalência, ora destacando as especificidades das linguagens artísticas” (Figueiredo e Meurer, 2016, p. 538), sendo que “o que está em curso é uma mudança gradual nos sistemas educacionais. A presença de profissionais específicos das artes nas escolas poderá ser consolidada no futuro, o que certamente demandará ações efetivas e investimentos na educação brasileira” (ibid, p. 538). E essas são contribuições que só o professor especialista na área poderá mostrar com os efeitos gerados no espaço escolar, ou na vida do aluno que continuará se valendo dessa formação ao longo de sua vida.

Essas ações foram iniciadas no Distrito Federal. Ao efetuar o concurso, o critério estabelecido no Edital nº 01 SEAP/SEE, de 04 de setembro de 2013, foi a formação específica de professores de música para atuar em suas respectivas áreas em escolas de educação básica do Distrito Federal.

Tais ações foram iniciadas no Distrito Federal, porém, apesar de possibilitar avanços da área nesse sentido, na prática isso não tem acontecido, uma vez que a SEEDF tem entendido que, mesmo com formação específica, o professor deverá dar conta das demais linguagens artísticas. Isso pode ser comprovado no Distrito Federal, conforme o Concurso Público para provimento de vagas e formação de cadastro de reserva em cargos das carreiras Magistério Público e Assistência à Educação, Edital nº 23 – SEE/DF, de 13 de Outubro de 2016, onde especifica que o

**“CARGO 3: PROFESSOR DE EDUCAÇÃO BÁSICA – ÁREA DE ATUAÇÃO: ARTES”**, é válido para todas as áreas de artes, uma vez que este cargo tem como requisito qualquer tipo de formação na área de artes,

seja música, artes visuais ou plásticas, teatro ou dança: “diploma, devidamente registrado, de conclusão de curso de licenciatura plena em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas; ou licenciatura plena em Artes Cênicas; ou licenciatura plena em Teatro; ou bacharelado em Teatro com complementação pedagógica em Programa Especial de Licenciatura (PEL) em área afim; ou licenciatura plena em Educação Artística com habilitação em Dança; ou licenciatura plena em Dança; ou bacharelado em Dança com complementação pedagógica em Programa Especial de Licenciatura (PEL) em área afim; ou licenciatura plena em Educação Artística com habilitação em Música; ou licenciatura plena em Música; ou bacharelado em Música com complementação pedagógica em Programa Especial de Licenciatura (PEL) em área afim; ou licenciatura plena em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas; ou licenciatura plena em Artes Plásticas ou bacharelado em Artes Plásticas com complementação pedagógica em Programa Especial de Licenciatura (PEL) em área afim; ou licenciatura plena em Educação Artística com habilitação em Artes Visuais; ou Licenciatura plena em Artes Visuais, ou Bacharelado em Artes Visuais com complementação pedagógica em Programa Especial de Licenciatura (PEL) em área afim; fornecido por instituição de ensino superior reconhecida pelo MEC.” (DISTRITO FEDERAL, 2016, p. 02).

Ou seja, a SEEDF seleciona professores com formações diversas na área de artes para trabalharem em um cargo único, denominado **PROFESSOR DE EDUCAÇÃO BÁSICA – ÁREA DE ATUAÇÃO: ARTES**, onde não há prova específica para cada área de formação, mas uma única prova onde exige-se todos os conteúdos de artes, nas áreas de música, teatro, artes visuais e dança, conforme o item 14.5 CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS PARA OS CARGOS DE NÍVEL SUPERIOR CARREIRA MAGISTÉRIO PÚBLICO – PROFESSOR DE EDUCAÇÃO BÁSICA,

“CARGO 3: PROFESSOR DE EDUCAÇÃO BÁSICA – ÁREA DE ATUAÇÃO: ARTES: 1 Arte, expressão, comunicação e tecnologia. 1.1 Constituição dos elementos visuais. 1.2 Composição: fundamentos sintáticos do alfabetismo visual. 1.3 Anatomia da mensagem visual. 1.4 Forma e conteúdo: tipos de conteúdo (objetivo, subjetivo e formal). 1.5 Leitura, interpretação e crítica: tipos de leitura e análise (objetivo, subjetivo e formal). 1.6 Arte Moderna e Pós-Moderna (contemporânea). 2 Arte, criatividade e imaginação. 2.1 Percepção, sensibilidade, intuição e cognição na criação artístico-estética. 2.2 A representação gráfica no desenvolvimento da criança e do adolescente. 3 Arte, cultura e sociedade. 3.1 Artes visuais e a multiculturalidade (identidade e diversidade). 3.2 Artes visuais e cultura local, regional, nacional e internacional. 3.3 Artes visuais e preservação do patrimônio histórico. 3.4 Artes visuais e meio ambiente. 4 Teatro. 4.1 Constituição dos elementos teatrais. 4.2 Composição: fundamentos sintáticos do alfabetismo da linguagem teatral. 4.3 Leitura da mensagem teatral. 4.4 Teatro Moderno e Contemporâneo. 5 Teatro, criatividade e imaginação. 5.1 Percepção, sensibilidade, intuição e cognição na criação artístico-estética. 5.2 O exercício da improvisação teatral; processos de sensorialização e fisicalização. 6 Teatro, cultura e sociedade. 6.1 Teatro e multiculturalidade (identidade e diversidade). 6.2 Teatro e cultura local, regional, nacional e internacional. 6.3 Teatro e preservação do patrimônio histórico. 6.4 Teatro e meio ambiente. 7 Música, expressão,

comunicação e tecnologia. 7.1 Composição musical: jingles e trilha sonora. 7.2 Música e expressão: expressão rítmica corporal. 7.3 Música e tecnologia: música do século XX, música concreta, música eletrônica. 8 Música, criatividade e imaginação. 8.1 O sentido da música: paródia e experimentação musical. 8.2 Experiência da criação melódica, rítmica e harmônica. 8.3 Música orgânica: musicoterapia, a função ouvir: lixo sonoro poluição, a voz, ritmos. 9 Música, cultura e sociedade. 9.1 História da Música: período medieval e período barroco. 9.2 Formação na música brasileira: influência indígena, africana, portuguesa e de outros povos. 9.3 Música e cultura popular: manifestação cultural na música, música local, regional, nacional e internacional, samba, chorinho, bossa nova. 10 Metodologia de ensino de Artes: organização didático- pedagógica e suas implicações na construção do conhecimento em sala de aula; organização didático- pedagógica e o ensino integrado de Artes frente às exigências metodológicas do ensino-aprendizagem: o ensino globalizado e formação da cidadania. 11 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. 12 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 13 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. 14 Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Fundamental Anos Iniciais; Ensino Fundamental Anos Finais; Ensino Médio; e Educação de Jovens e Adultos. 15 Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 3º Ciclo para as Aprendizagens” (DISTRITO FEDERAL, 2016, p. 36).

Dessa forma, os professores terão que ministrar conteúdos de todas as áreas de Artes – Música, Teatro, Artes Visuais e Dança, em uma atuação polivalente, mesmo que a formação de cada docente seja específica. Isso nos leva a refletir sobre as situações de ensino que esses professores de música enfrentaram nos processos de inserção profissional para, assim, ter em vista como esses professores buscam permanecer atuando na área, conforme especificado no Edital do concurso supramencionado.

Dada a não exclusividade do conteúdo música no componente curricular, bem como as necessidades das escolas sob todos os aspectos, incluindo deslocar professores de suas áreas de formação para preencher lacunas existentes na escola, como a falta de professores de outras áreas, é possível questionar como esses professores constroem as suas práticas docentes de Música em seus respectivos contextos escolares.

Compreender quais as estratégias que o professor de Música faz para manter-se atuando e desenvolvendo práticas pedagógico-musicais escolares, apesar das múltiplas dificuldades que encontra, levam-me a pensar como esses professores desenvolvem suas práticas pedagógico-musicais no coletivo. Nesse sentido,

Para que os professores não fiquem à mercê dessas situações instáveis, ou seja, do entendimento da escola e da Secretaria de Educação de que o

ensino de música é apenas um entre as várias modalidades artísticas que o professor deve ensinar na disciplina Arte, os professores procuram reunir aliados e criar um elo de forças para que, nesse caso, atraiam o interesse de pessoas, cujas ações poderão ser consolidadas em um projeto coletivo. Assim, e para sustentarem o ensino de música na escola, os informantes trabalham simultaneamente com duas dimensões da profissionalização docente: de um lado, as negociações com o coletivo para que continuem na disciplina Arte somente com a modalidade música; do outro, as práticas musicais realizadas com os alunos em forma de projetos e apresentações musicais dentro e fora do espaço escolar. O que parece é que esses professores informantes da pesquisa entendem que o movimento começa de dentro para fora, ou seja, do conteúdo música na disciplina Arte, para o projeto coletivo de grupo. (ABREU, 2015, p. 134)

Nesse sentido, os professores de Música precisam constantemente se (re)afirmar no contexto escolar, em um contexto de falta de valorização da formação específica em Música. Há trabalhos que podem contribuir para a discussão da problemática, especificamente aqueles que tratam da Música nas escolas de educação básica em escolas do Distrito Federal. No que diz respeito às Escolas Parque, a maior parte dos docentes não possuem formação específica em Música e ocupam vagas por questões como a localização da escola. Bezerra (2014, p. 81) observou que “apenas três dos dez professores atuantes na área tinham formação superior em Música”, o que tem gerado ambiguidades da SEEDF sobre o ensino do componente curricular na escola.

A autora enfatiza ainda que, para que os alunos possam vivenciar a experiência musical de forma mais ampla, há a necessidade da efetuação de concursos específicos para professores de música que, por sua vez, precisam ser cada vez mais preparados para proporcionar vivências musicais e visões de mundo por meio da linguagem musical aos estudantes. (BEZERRA, 2014, p. 82)

A situação descrita, dos professores concursados em 2013, que foram lotados provisoriamente em vagas de Música nas EPs e em vagas de Artes em outras escolas, sendo que, no final de 2015, foi aberto um edital de remanejamento que priorizou a ocupação de novas carências por professores com formação específica, mostram que a grande maioria desses professores conseguiram vaga definitiva de Música nas Escolas Parque após a reivindicação efetivada por meio de abaixo-assinado (cf. Anexo B, p. 351-356).

Esses desafios delineiam problemáticas que fazem emergir questões para além da inserção profissional na educação básica, mas cabe a reflexão sobre “a profissionalização, que é construída dentro da profissão e está incorporada no

**próprio trabalho realizado pelo professor** nos contextos escolares”. (NÓVOA, 2007 *apud* ABREU, 2011, p. 16, grifos meus).

Uma vez apresentadas as considerações que justificam a efetuação desta pesquisa, levantei questões que emergiram da problemática exposta: Como esses profissionais constroem suas práticas pedagógico-musicais na escola? O que relatam dessas experiências pedagógico-musicais no contexto escolar? O que produzem com essas experiências?

Tendo em vista essas questões, tomei como objetivo geral da pesquisa produzir uma Documentação Narrativa (DN), na perspectiva de Suárez (2015), com professores de Música das Escolas Parque de Brasília (EPs). Tomei como objetivos específicos: efetivar o projeto de extensão como mediação pedagógica e política; elaborar relatos de experiências com os quatro professores coparticipantes desta pesquisa, em formato de artigos; desenvolver um material pedagógico-musical oriundo das práticas docentes; compreender como os professores de música constroem as suas práticas pedagógico-musicais dentro das EPs.

Para responder aos objetivos delineados nesta pesquisa, procurei dialogar com a literatura da área de Educação Musical, a partir da problemática construída com aquilo que trago das minhas inquietações no que tange à docência de música, na tentativa de ampliar compreensões para o campo da educação musical escolar, a fim de investigar o que fazem os professores de música e como vêm se organizando nas EPs, com suas práticas pedagógico-musicais e saberes docentes. Essa tentativa de trabalho com ações colaborativas foi construída a partir dos cruzamentos dos relatos de experiências de professores de Música nas suas práticas pedagógico-musicais nas EPs, por meio da DN, no intuito das narrativas sustentarem a “defesa, o reconhecimento e a legitimidade da experiência como lugar de pesquisa” (Passeggi, 2016, p. 77). Esse é um processo que media “a construção de uma narrativa refletida sobre a docência como objeto de investigação, levada a cabo pelos próprios professores”, exigindo “novas formas de pensar sobre o que fazer para acompanhar quem pesquisa sua prática”. (PASSEGGI, 2016, p. 77)

Esses registros dos relatos de experiências, práticas pedagógico-musicais em sala de aula e apresentações musicais escolares concretizadas nas EPs, emergiram durante a DN e geraram um material de cunho pedagógico-musical. Nesse sentido, o processo de DN gerou 08 tópicos, que abordam o relato de experiências de cada coparticipante, conforme o capítulo 6 (p. 103-170), e a minha interpretação das

práticas pedagógico-musicais de cada coparticipante, conforme o capítulo 7 (p. 171-233). Os tópicos referentes aos relatos de experiências foram elaborados pelos coparticipantes, em formato de artigo, escrito e reescrito por eles, durante os encontros da DN, conforme o detalhamento no capítulo 5 (p. 93-102). Os tópicos referentes às práticas pedagógico-musicais de cada um foram elaborados por mim, em uma interpretação a partir das práticas que cada coparticipante detalhou durante os respectivos encontros, conforme o subtópico 6.1.1 (p. 105-122) e Apêndices A, B e C (p. 319-345), com vistas à compreensão de saberes docentes.

### 3 – DOCUMENTANDO O DIÁLOGO COM A LITERATURA DA ÁREA DE EDUCAÇÃO MUSICAL

Dialogar com a literatura da área de educação musical se justificou pelo fato de que o presente projeto teve como objetivo produzir uma Documentação Narrativa (DN) com professores de Música das Escolas Parque de Brasília (EPs), com fins específicos de efetivar o projeto de extensão como mediação pedagógica e política; elaborar relatos de experiências com os quatro professores coparticipantes desta pesquisa, em formato de artigos; desenvolver um material pedagógico-musical oriundo das práticas docentes; compreender como os professores de música constroem as suas práticas pedagógico-musicais dentro das EPs.

A interlocução com pesquisadores da área que se debruçaram sobre esse objeto de estudo poderá trazer aproximações de um diálogo com aqueles que pesquisam e os que praticam, que atuam diretamente no trabalho docente, no cotidiano escolar dentro da sala de aula, como sugere Macedo (2015), para que as pesquisas nasçam das práticas que acontecem no contexto escolar. Portanto, é a partir de pesquisas que nascem dessas práticas que a UDESC, na área de concentração do ensino de Artes do PROFARTES, aponta que,

envolvendo pesquisas em diferentes procedimentos e metodologias do ensino artístico, a área de concentração Ensino de Artes propõe reunir linhas de pesquisa/atuação articuladas aos saberes, processos e práticas pedagógicas no ensino médio e fundamental, permeando estudos em diferentes concepções, sejam práticas, sejam teóricas, formais ou não formais. (UDESC/CEART, 2012)

A investigação e busca por compreensão desse contexto sociocultural em que o professor está inserido, juntamente com o estudo de distintos procedimentos teóricos e metodológicos relativos ao saberes, processos e práticas pedagógicas, ensino, mediação e aprendizagem em Artes – nesse caso mais específico, em Música – são fundamentais para que a área de educação musical escolar continue a ampliar e aprofundar conhecimentos para o objeto de estudo ao qual se propõe, que é, na perspectiva de Kraemer (2000, p.51), uma área que se debruça sobre a “relação das pessoas com a música sobre os aspectos que envolvem problemas relacionados ao ensino e aprendizagem da música”.

### 3.1 – DOCÊNCIA DE MÚSICA

Há na área de educação musical diversos estudos que tratam da prática docente em música e que fundamentam a necessidade da documentação de relatos de experiências de professores com essa formação específica, a fim de respaldar a presença desses profissionais no espaço escolar. Nesse sentido, o trabalho de Macedo (2015) traz um amplo levantamento de pesquisas na área de educação musical – ABEM – que permite a percepção e compreensão de inúmeros aspectos relacionados à docência em música, numa perspectiva de escassez de pesquisas sobre contextos escolares.

Ao fazer a análise de 111 textos publicados entre 1992 e 2013 na Revista da ABEM, a autora evidencia que a literatura da área mostra a carreira docente na educação básica pouco cativante para o licenciado em música. E, de acordo com ela, isso pode ter relação com as condições de trabalho dos professores nas escolas, fato esse pouco mencionado nas pesquisas.

A autora destaca ainda que as pesquisas as quais entraram no seu levantamento se dedicam muito pouco ao conjunto de circunstâncias que se relacionam com a atuação dos professores de música, com a prática docente em si, com as necessidades profissionais e condições de trabalho do docente, sendo que “quando os temas abordam a prática, a maior parte deles parece pretender dizer aos professores como fazer e não parecem buscar reconhecer a profissão e seu desenvolvimento nos contextos escolares” (Macedo, 2015, p.147), em um tipo de bula que pretende apontar como a docência deveria ser. A autora ressalta ainda que é o professor que possui a competência para unir a teoria e a prática, a formação e o desempenho, dentro da sala de aula, em um trabalho feito diretamente com o público, com o corpo discente. (MACEDO, 2015, p.147)

Essas competências estão relacionadas com as concepções de professores. Del-Ben (2001), nesse sentido, traz um estudo sobre as concepções de três professoras de música. Uma delas, Flora, compreende a música como uma forma de comunicação; Beatriz entende a música como uma manifestação já existente dentro das pessoas; e Rita vê a música como linguagem. Isso mostra que há singularidades na atuação profissional dessas professoras, cujas “concepções e ações revelam que, para ensinar música, não é suficiente somente saber música ou somente saber ensinar. Conhecimentos pedagógicos e musicológicos são

igualmente necessários, não sendo possível priorizar um em detrimento do outro” (DEL-BEN, 2001, p. 89).

A docência de música na educação básica, “é ação de ensinar, o que não se faz sem algum tipo de conteúdo (seja música, Português, Matemática, habilidades, valores ou atitudes” (Del-Ben *et al* (2016, p. 561). E a docência de música, “apesar das determinações legais, não tem sido tratada em suas especificidades em termos de conteúdos, sejam os da formação do professor, sejam aqueles a serem desenvolvidos na sua atuação junto aos alunos nas escolas” (Del-Ben *et al* (2016, p. 561).

No que se refere aos conteúdos específicos para a docência de música, a área da Educação Musical contribuiu com importantes avanços, seja na formação dos professores, seja nos currículos escolares. É uma demanda histórica da nossa área, que teve importantes conquistas no âmbito legal nos últimos anos (BRASIL, 2008, 2016). Porém, como bem afirmam Del-Ben *et al* (2016, p. 562), as concepções de docência de música são amplas, principalmente se tratadas na forma como se configuram nos editais de concursos. Para as autoras, trata-se de um complexo processo, pois os textos políticos ou rígidos são interpretados e mesmo recriados pelos diversos atores envolvidos no processo de implementação, de modo a relacioná-los ao contexto da prática. As autoras entendem que “é nesse sentido que as atribuições definidas nos editais analisados, assim como os conhecimentos esperados dos professores, nos incitam a refletir sobre o que caracteriza o trabalho do professor de música na escola”. (DEL-BEN *et al*, 2016, p. 562)

Nessa direção, as autoras compreendem que “a docência de música na educação básica é mais que ensinar conteúdos específicos da área” (Del-Ben *et al*, 2016, p. 562), uma vez que a “educação básica deve, portanto, ser o fundamento da formação dos profissionais que aí irão atuar” (ibid, p. 562). Nesse sentido, esses conteúdos podem levar ao “desenvolvimento de habilidades, ao domínio de procedimentos e à construção de conceitos musicais, mas não garantem, por si, uma formação básica, como se espera da educação básica” (ibid, p. 562). Como docentes de música, faz-se necessário pensar em práticas pedagógico-musicais que primem pelo que as autoras chamam de “desenvolvimento de habilidades amplas, valores e sensibilidades, a formação do cidadão ou a formação humana” (Del-Ben, 2016, p. 563), pois “num contexto marcado por finalidades, propósitos e intencionalidades, como é a educação básica, experiências musicais não podem ser

imediatamente tomadas como experiências formativas” (ibid, p. 563). Para as autoras, “é preciso refletir se e como práticas de ensino de música contribuem, de fato, para a formação dos estudantes e que formação é essa que se busca ao ensinar o que se ensina”. (DEL-BEN, 2016, p. 563)

Acerca das práticas pedagógico-musicais relacionadas à docência de música no contexto das escolas de educação básica do Distrito Federal, mais especificamente sobre as Escolas Parque, encontramos pesquisas que abordam temas relacionados ao contexto educacional, intituladas: Audição ativa no processo de ensino (ANTUNES & PASSOS, 2009); Práticas Educativas de professores de violão (BEZERRA, 2012, 2014); Ensino coletivo de instrumento (BEZERRA, 2013); Ensino de violão em grupo (BRAGA, 2016; 2015; 2011); Sentidos da música na escola (FIGUEIRÔA & MONTEIRO, 2015); Processos criativos nas práticas pedagógico-musicais (KRENTZ, 2013).

Essas pesquisas efetuadas no Distrito Federal enfatizam os processos de ensinar música, desenvolvimento da criatividade e significações da música no ambiente escolar. Nessa busca pela literatura que discute a música nas Escolas Parque, duas pesquisas me chamaram a atenção, a de Bezerra (2014) e a de Marques (2016). As duas professoras estiveram implicadas, em suas pesquisas, com o contexto educacional das EPs. Na trajetória pessoal e profissional dessas professoras de música é possível detectar que ambas possuem mais de 20 anos de atuação profissional e, também, foram alunas da Escola Parque, e tiveram aulas de música durante o período em que foram estudantes. Portanto, são “docentes de música que têm uma história de vida com as Escolas Parque”. (FIGUEIRÔA, 2016, p. 179)

Uma vez que, segundo Figueirôa (2016), as pesquisadoras apresentaram suas interpretações sobre o processo histórico das Escolas Parque, interconectando-as com suas próprias histórias vividas na escola, isso me faz pensar na importância de pesquisas que tratam do trabalho docente de música no contexto escolar, especificamente da trajetória dos professores de música das Escolas Parque do Distrito Federal, pois o percurso profissional desses docentes influencia diretamente nas práticas musicais que se concretizam no contexto escolar.

Tomando conhecimento, a partir desses estudos, e constatando a necessidade de aprofundamento em questões sobre as práticas pedagógico-

musicais em contextos escolares, efetuei um projeto de DN, em processo colaborativo com docentes de música de Escolas Parque do Distrito Federal. Isso se caracterizou como um dispositivo metodológico de pesquisa-formação-ação com o intuito de se produzir relatos de experiências, detalhamento de práticas pedagógico-musicais realizadas nas EPs e apresentações musicais escolares, pelos professores coparticipantes do projeto, com o intuito de produzir um material pedagógico-musical. Talvez, isso traga algumas nuances do que é a docência de música nas Escolas Parque, no que se refere aos saberes e práticas pedagógico-musicais de professores de música. Mas, para isso, faz-se necessário trazer compreensões a partir de discussões produzidas na área de Educação Musical, por pesquisadores que abordam os saberes pedagógico-musicais.

### 3.2 – SABERES PEDAGÓGICO-MUSICAIS

O significado da expressão pedagógico-musical, conforme Souza (2007), é a construção de teorias explicativas que tenham como foco recursos e práticas metodológicas peculiares. E, para a autora, somente quem é da área de educação musical sabe de sua respectiva natureza. Assim, como entende Del-Ben (2012), os professores de música com visões epistêmicas da área sabem explicar, sabem dizer e sabem como ensinar determinados conhecimentos e práticas.

Partindo dessa premissa, quem está imbricado com a área de Educação Musical está também envolvido com diversos aspectos pertinentes à música, como saber tocar, interpretar, cantar, compor, entre outras coisas e, por tudo isso, cria mecanismos metodológicos e estratégias de ensino pensadas por alguém que é da Educação Musical. Nesse sentido, Souza (2007) acredita que a área de Educação Musical deve ser compreendida como ciência, com demarcações transitáveis para convergências inusitadas, excepcionais, em conexões com diferentes espaços dentro e fora do contexto escolar.

Nessa direção, pode-se entender que uma área de conhecimento científico “se define, entre outras coisas, definindo os objetos em questão e interesses específicos, que são irredutíveis aos objetos em jogo e aos interesses próprios de outros campos” (Bourdieu, 2000, p. 113 *apud* Souza, 2007, p. 30).

Souza (2007) aponta a importância da investigação, debate e compreensão sobre o ambiente relacionado ao conhecimento pedagógico-musical e suas

interconexões com outros campos de conhecimento, além da valorização e foco no objeto de estudo da área de educação musical.

A autora entende que a área de Educação Musical deve ser pensada como um campo de conhecimento científico com particularidades que a diferenciam de outras áreas, pois não apenas explicita formas e problemas relacionados com a apropriação e transmissão da música, na relação das pessoas com a música, mas complexifica essa apropriação e transmissão a fim de se edificar conceitos a partir do material empírico disponível no campo da música.

Isso, segundo Kraemer (2000), são adventos que elucidam práticas músico-educacionais específicas, estabelecidas e objetivas, a fim de detectar arcabouços circunstanciais implícitos nos eventos apurados. Portanto, dentro da área de educação musical, uma das possibilidades consiste nos aspectos históricos dos acontecimentos reconstruídos a partir de contribuições humanas, abrangendo histórias das ideias pedagógico-musicais e vida biográfica. (KRAEMER, 2000, p. 54-55)

Essas pesquisas trazem importantes contribuições sobre os saberes pedagógico-musicais, em diferentes perspectivas como, por exemplo, a formação docente, além das concepções e práticas docentes e docência em música (Hentscke, Azevedo e Araújo, 2006; Beineke, 2000, 2001; Del-Ben, 2001; Machado, 2014, 2012, 2003; Macedo, 2015; Gaulke, 2013).

O trabalho de Hentscke, Azevedo e Araújo (2006) versa sobre os saberes que definem a profissão de professor, sendo que estudos sobre saberes docentes têm sido referenciais teóricos para inúmeras pesquisas na área de Educação Musical.

As autoras fundamentaram suas pesquisas sobre os saberes docentes na formação de professores, dialogando com autores como: Shulman (1987), um dos precursores da pesquisa sobre os saberes docentes, que enfatiza o conhecimento pedagógico do conteúdo e os processos cognitivos de aprendizagem docente nas conexões entre conteúdo e ensino, na natureza dos saberes; Tardif (2002), que vê o saber como social, plural, temporal e contextual, partilhado coletivamente em práticas sociais e vinculado a um processo histórico cultural; Gauthier *et al* (1998), que defendem a existência de um repertório de conhecimentos dos professores, estruturado no trabalho docente e nas interações sociais, em um saber que é social, plural e fundamentado numa razão prática; e Pimenta (1999), que reafirma a relevância da dimensão crítico-reflexiva e de pesquisa da prática docente,

destacando a importância de sua articulação com a teoria, para que o professor possa ser autor e ator de sua profissionalidade (Hentscke, Azevedo e Araújo, 2006). Portanto, de forma convergente ou não, essas linhas investigativas buscam responder às questões acerca do que o professor deve saber, ou sabe, para ensinar. Nesse sentido, o saber é racional, um saber “prático implicado na ação” e caracterizado por uma dimensão pessoal e social cuja mobilização se dá no contexto do trabalho docente (Hentscke, Azevedo e Araújo, 2006).

Com enfoque no conhecimento na área de Educação Musical, mais especificamente nas práticas e concepções pedagógicas de professores de música, Beineke (2000) preconizou as práticas musicais conduzidas pelo saber musical associado aos aspectos situacionais, pessoais e sociais que são relacionados às escolhas tomadas para a efetivação dessas práticas, o conhecimento prático pessoal.

Em cada professor participante da pesquisa de Beineke (2000), percebe-se orientações distintas em suas atuações, sendo as orientações pessoais as mais evidentes e reconhecidas como verdadeiras pelos próprios docentes, como as respectivas concepções pessoais sobre música e o conhecimento musical. Essas perspectivas individuais parecem se relacionar com a forma como cada professor se identifica com a música, a partir de experiências musicais e pessoais de cada docente. Nesse sentido o docente, a partir de um conhecimento prático individual, com suas peculiaridades de trajetória pessoal e profissional, pode ter práticas pedagógicas que surgem imbricadas no contexto escolar, que vão além do estudo acadêmico, que são orientações situacionais emergidas do contexto.

Seguindo essa linha, Del-Ben (2001) investigou a atuação de três professoras de música em escolas de ensino fundamental de Porto Alegre/RS, com o intuito de saber como as concepções e as práticas dessas docentes configuram sua respectiva atuação pedagógico-musical. A autora identificou construtos (quadro de referência ou teoria subjetiva de educação musical) implícitos nas concepções e ações das professoras participantes. Esses construtos são percepções acerca da natureza da música e seus processos de ensino e aprendizagem, com o objetivo de compreender as concepções e as práticas de cada professora. Os construtos podem ser vistos como uma teoria subjetiva de educação musical que busca fundamentar o trabalho docente das professoras, por meio do ponto de vista e da atuação delas, tendo uma qualidade prática imbricada com a experiência e significação do

cotidiano. Por meio disso, essas professoras planejam aulas, escolhem repertório e atividades, definem objetivos para as aulas, analisam e significam as vivências com os alunos, avaliam o próprio trabalho, percebem problemas e dificuldades que necessitam de mais trabalho, entre outras coisas.

Como crítica, os construtos são criados, validados, transformados ou descartados, sendo um amálgama de experiências vivenciadas que constroem o conhecimento prático e se constroem por meio desse mesmo conhecimento. Dessa forma, são construtos ligados às experiências ressignificadas na sala de aula. As professoras trabalham em conjunto com todo o corpo docente da escola, o que leva a autora a concluir que ser docente de música é também consolidar-se profissionalmente junto com a comunidade escolar, no e com o coletivo. Porém, Del-Ben (2001) conclui que essas ações docentes das professoras participantes, imbricadas pelas concepções e pela prática pedagógico-musical parecem não ser totalmente conscientes acerca das influências teóricas que permeiam essas mesmas ações. Por isso, um trabalho que intente fazer a DN, visa trazer a compreensão dos docentes envolvidos nesse processo, onde essas práticas pedagógico-musicais e essas ações docentes devem ser refletidas tanto pelo cruzamento de relatos de trajetória profissional, pela reescrita desses relatos e pela compreensão disso junto com as influências teóricas que possam permear tais ações, os saberes pedagógico-musicais.

No mesmo ano, Beineke (2001) fez um trabalho similar ao de Del-Ben (2001), também com três professoras de música (Marília, Madalena e Rose), e de forma semelhante percebeu que a atuação profissional das docentes segue princípios diferentes, pertinentes ao contexto de vida de cada uma, às concepções individuais que geram diversidade de práticas, crenças e concepções. A autora atribui importância aos pesquisadores que também ouvem os docentes pesquisados, ao invés de apenas observá-los, porque as narrativas desses profissionais acerca de suas próprias atuações em docência, dentro da sala de aula, são fundamentais para uma compreensão mais abrangente de suas ações. Reflexões dessa natureza orientam a prática docente futura dos professores. As experiências tangíveis dentro do contexto escolar são imprescindíveis para que os saberes práticos dos professores de música sejam desenvolvidos e orientem ações e mecanismos de reflexão e compreensão dessas próprias práticas pedagógico-musicais, “tanto em comunidades reflexivas, de forma coletiva, quanto em um processo individual, auto-

reflexivo” (Beineke, 2001, p. 126).

Outra pesquisa efetuada na área de Educação Musical, que me ajuda a pensar práticas pedagógico-musicais de professores, é o estudo de Machado (2003). A autora traz importantes contribuições acerca dos saberes pedagógico-musicais. Ao ter investigado professores de música do ensino fundamental e médio e suas competências docentes necessárias para o exercício da prática pedagógico-musical, a autora entende que tais competências baseiam-se na estruturação de propostas pedagógicas e estratégias organizacionais e de ensino.

Dessa forma, pode-se atribuir na pesquisa de Machado (2003) que os docentes se constituem profissionalmente no ambiente de atuação profissional, a partir do que vivenciam e praticam, em um tipo de aquisição de relevância da prática pedagógico-musical no contexto escolar, do trabalho docente feito dentro da escola.

Os professores pesquisados também reconhecem os próprios conhecimentos adquiridos em sua formação acadêmica, além do fato de aprenderem com outros profissionais da mesma área, com outros professores das escolas, com docentes que são referências da área e também com os seus alunos das escolas.

Dez anos depois, Machado (2014) continuou o seu processo de investigação sobre o aperfeiçoamento profissional da docência por professores de música de escolas de educação básica. Ela constatou que, tanto professores no início, como no final da carreira, estão sempre nesse processo da busca pelo aperfeiçoamento profissional. Os principais indicadores dessa busca são as dificuldades no domínio de conteúdos e nas escolhas de conteúdos a serem ensinados, pois se sentem mais seguros quando há uma definição de conteúdos a serem ensinados, para assim trabalharem no planejamento das aulas. Os professores também mostram possuírem maior acesso e maiores conhecimentos dos materiais didáticos de música. Há também, por parte desses profissionais, uma constante busca por conhecer mais a conjuntura sociocultural dos alunos e suas respectivas relações com a música, visando o reconhecimento de referências musicais de interesse dos alunos. Outro aspecto elencado pela autora é que esses professores têm maior tranquilidade no enfrentamento de situações que surgem no cotidiano da escola.

As ideias e práticas que estabelecem o processo pedagógico-musical (Del-Ben, 2001) e as competências docentes (Machado, 2003, 2014) são fontes importantes para o processo de construção de problemáticas de como a experiência

docente em música vem sendo construída e como suas práticas pedagógico-musicais são pensadas e concretizadas.

O trabalho de Gaulke (2013) busca compreender como se aprende a ensinar música na educação básica, abrangendo práticas pedagógico-musicais diversas. A importância desse trabalho para a pesquisa se deve também à metodologia utilizada, sendo que,

A partir das narrativas, o professor aprendente não só relata e descreve as atividades e acontecimentos na sala de aula, mas também passa a perceber que seu trabalho na sala de aula funciona, começa a acreditar na sua atuação como professor de música, começa a ver-se como professor [...] a construção da docência, em sua gênese, ocorre por meio de um retorno e da reflexão do aprendente sobre si e sobre sua prática. (GAULKE, 2013, p.101)

Destarte, as narrativas dos professores servem como mais uma importante fonte de referências para uma atuação docente que leve em conta o fato de que cada sujeito tem sua história e experiências, que são a base da construção do trabalho efetuado dentro de sala de aula (Gaulke, 2013), escolhas e práticas docentes que se relacionam com a identidade do professor.

Entendo que, na perspectiva da autora, tais narrativas contribuem para o entendimento de práticas pedagógico-musicais de diferentes sujeitos que contribuem, inclusive, para uma maior compreensão de minhas próprias práticas pedagógico-musicais. Seguindo a linha de pesquisa de Gaulke (2017), que trata de entrevistas narrativas com quatro docentes de escolas de educação básica de Porto Alegre, RS, há muitos pontos que contribuem com a presente pesquisa. O intuito da DN, metodologia desta dissertação, detalhada no capítulo seguinte, é o de dar voz aos professores de música das EPs, a fim de conhecer fatos e eventos que partem do chão da escola.

A autora destacou macrotemas oriundos da análise dos dados dessas entrevistas, como o “trabalho na escola de educação básica”, a “relação com os sujeitos escolares – o outro” e a “autoformação”, visando trazer à tona e valorizar as relações dos docentes com a complexidade da dimensão espacial do ambiente escolar, com foco na construção do sujeito que, em sua atuação docente, ajuda também a construir esse ambiente escolar, “deixando e adquirindo marcas pessoais”

que transparecem nas narrativas as quais explicitam o docente como “personagem e autor de sua própria história” (Gaulke, 2017, p. 195).

A autora destacou também eixos pertinentes ao desenvolvimento docente: “o outro, o eu (dimensão pessoal do professor) e a construção do eu com o outro – o lugar” (Gaulke, 2017, p. 203), pois é “na alteridade que o professor se desenvolve”. (Gaulke, 2017, p. 208), na busca pela compreensão e distinção dos contrastes existentes entre as diferentes percepções dos docentes sobre a atuação docente, sobre o contexto cotidiano do ambiente escolar, entre outras complexidades, como as relações do corpo discente com o corpo docente.

A autora entende que a autoformação dos professores ocorre por meio da interconexão existente entre corpo discente e docente, que favorece a análise e a distinção do que é de fato pertinente ao trabalho dentro do ambiente escolar, do que tem significado dentro da sala de aula. As experiências edificam o ambiente escolar e o docente se constitui através de suas próprias vivências com esse ambiente, em um processo de “configuração pessoal” no exercício de sua função, em sua relação interpessoal e espacial, pois “a escola fez dos professores ensinantes e aprendizes” (Gaulke, 2017, p. 197). A prática pedagógico-musical mostra direções de aprendizagem para os próprios professores que atuam diretamente no chão da escola, sendo essa atmosfera escolar uma “síntese da relação do eu com o outro” (Gaulke, 2017, p. 203). Mas, cabe ressaltar que a forma de atuação docente é própria de cada professor e a autora crê que tal percepção da própria atuação docente é um importante *insight* para os professores seguirem se desenvolvendo. Os professores coparticipantes da pesquisa de Gaulke (2017) acreditam que a atuação docente deve ter foco na “formação humana” (p. 198), sendo que o trabalho docente deve ter significado para o professor e também para os outros, em que essa atuação é o modo como o docente se posiciona em seu próprio trabalho, dá significado a essa ação, reconhece-se como professor e também como pessoa, ao encontrar-se e mediar conhecimentos com os estudantes, ao, inclusive, formar-se como docente dentro do ambiente escolar, no chão da escola. Os professores,

Ao assumirem os seus jeitos, suas crenças e acreditarem em si como professores que ensinam e aprendem, os professores conseguem deixar algumas práticas de lado, esculpindo-se como professores conforme o lugar em que estão. A segurança que nasce do tempo de prática na escola também permite a alguns professores “desdizerem” teóricos e construir conhecimentos próprios. A partir disso, percebo uma disposição desses

professores para reconhecerem-se e serem reconhecidos como profissionais. (GAULKE, 2017, p. 203)

O trabalho de Gaulke (2013, 2017) valoriza a voz dos professores e valoriza o que precisa, antes, ser conhecido, pesquisado e divulgado, que é a atuação docente que se desenvolve dentro da escola; que é a percepção dos professores que estão na linha de frente no campo da educação. São os profissionais que lidam diretamente com os alunos. Nesse sentido, Nóvoa (2002) aponta que a atuação do professor pode ser vista como uma “[...] complexidade do ponto de vista emocional. Os professores vivem num espaço carregado de afetos, de sentimentos e de conflitos” (Nóvoa, 2002, p. 24), sendo que o autor acredita que se o professor se distancia dessa conjuntura, refuta o que é inerente ao trabalho docente. Portanto, a presente pesquisa pretende também valorizar a voz dos professores de música da EP, por meio da Documentação Narrativa (DN), feita com 04 professores coparticipantes, a fim de fazer emergir reflexões trazidas do seio do projeto de Anísio Teixeira, por pessoas que atuam diretamente nas EPs; e a fim também de evidenciar atuações e práticas pedagógico-musicais desses docentes.

Após o diálogo com a literatura da área, bem como com os contextos de atuação dos professores coparticipantes da pesquisa, nomeados sob a égide do concurso efetivado em 2013, para as escolas da rede pública do Distrito Federal, conforme o Edital nº 01 SEAP/SEE, de 04 de setembro de 2013, pude fundamentar a pesquisa com enfoque metodológico na DN, de forma que aclarasse o objeto de estudo bem como as possíveis contribuições desta pesquisa, que se efetuou por meio da DN e dos relatos cruzados, com foco nas práticas pedagógico-musicais de professores de música das Escolas Parque do Distrito Federal.

No capítulo que se segue apresentarei os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa, cujas fontes utilizadas serão fundamentadas pela Documentação Narrativa (Suárez, 2016). Esses caminhos metodológicos ajudam a responder as questões e objetivos delineados nesta pesquisa.

#### 4. DOCUMENTAÇÃO NARRATIVA: UM DISPOSITIVO DE PESQUISA FORMAÇÃO-AÇÃO

Para chegar à abordagem teórico-metodológica da presente pesquisa, cujas fontes incidem sobre a Documentação Narrativa (DN), apresento os construtos de Suárez (2016) para pesquisa-formação-ação, com foco na DN.

Parto de um levantamento do Estado do Conhecimento feito na área de Educação Musical, pelo grupo de pesquisa GEMAB<sup>2</sup>, o qual integro. Temos coletivamente analisado pesquisas com foco nas narrativas que têm sido abordadas por distintos pesquisadores da área de educação musical no Brasil (ABREU, 2016, 2013, 2011, 2018; ARAÚJO, 2017; ANEZI, GARBOSA e WEBER, 2012; BRAGA, 2016; FIGUEIRÔA, 2017; GAULKE, 2013, 2017; LIMA, 2013; LIMA e GARBOSA, 2012; GARBOSA *et al.*, 2012; GARBOSA e WEBER, 2012; LOPES, 2014; LOURO, 2014; MACHADO, 2012; MARQUES, 2016; PEDRINI, 2013; PEDRINI e MAFFIOLETTI, 2012; QUEIROZ, 2015; RASSLAN, 2014; SOARES, 2014; SUÁREZ, 2007; TORRES, 2003; VIEIRA, 2017; WEBER, 2014, OLIVEIRA, 2018).

O trabalho de Araujo (2017) é o que mais se aproxima desta pesquisa, pois consiste em uma pesquisa-formação-ação efetuada com estudantes de ensino médio integrado do IFB-CSAM, no Distrito Federal. Na DN, as narrativas de formação com música foram o mote para a compreensão de significados e sentidos dados às experiências musicais desses alunos. Para o autor,

O participante, ao atribuir sentidos às músicas, compreendeu maneiras de construir sentidos novos para as diferentes e variadas músicas que se lhe apresentam no mundo, dentro e fora dos encontros de formação. Isso aconteceu em uma (re)construção criativa que fez durante o relato, permitindo-o reconhecer e exercitar sua habilidade de reinscrição em diversos contextos para que os acontecimentos com música tenham cada vez mais sentido no ato em que o acontece. Assim, o professor e a escola, em um tempo que se tem total acesso à informação, se tornam essenciais para possibilitar que seus estudantes reconheçam e se impliquem em seus contextos, entrelaçando os mais diversos acontecimentos, informações e conhecimentos de si e do outro, para produzir sentidos. É um trabalho que se configura na compreensão dos acontecimentos com música dos participantes, e conseqüentemente, seus usos, suas práticas, seus contextos, seus repertórios formativos, os sentidos e significados atribuídos por eles à música, ao outro e a si mesmos, considerando a natureza fundamentalmente ética da educação musical. (ARAÚJO, 2017, p. 113)

<sup>2</sup> Educação Musical Escolar e Autobiografia – GEMAB  
<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/4015393738821291> e <http://www.musicobiografia.unb.br>

Embora essa pesquisa-formação-ação tenha sido concretizada com estudantes em uma instituição de ensino do Distrito Federal, não encontrei trabalhos com foco em DN elaborada com professores de música das Escolas Parque do Distrito Federal, com o intuito de compreender e valorizar as práticas pedagógico-musicais de docentes de música.

#### 4.1 – PESQUISA QUALITATIVA COM DOCUMENTAÇÃO NARRATIVA

O presente trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de cunho qualitativo que, segundo Martins (2004), favorece a “análise de micro processos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados, tanto em amplitude quanto em profundidade”. (Martins, 2004, p. 292)

A metodologia adotada foi a Documentação Narrativa (Suárez, 2015, 2016), com abordagem na pesquisa-formação-ação na perspectiva de Suárez (2016) e Pineau (2005), cujo instrumento de construção de informações incide na produção colaborativa de relatos de experiências da docência de música na escola. Esses registros de DN abarcam relatos de experiências pedagógicas que incidem sobre a trajetória de cada coparticipante, sobre o que os levou a estarem hoje em sala de aula. Essa escrita e reescrita dos relatos cruzados e refletidos entre os pares se constitui como uma prática de DN em rodas de conversas com professores narradores que escrevem seus relatos, socializam com o grupo, reescrevem e editam suas narrativas, para que essas experiências possam ser publicadas (Suárez, 2015, 2016).

A pesquisa-formação-ação trata as narrativas de investigação profissional como uma ferramenta de pesquisa-formação em uma escrita envolvida na análise e reflexão das ações docentes e do percurso pessoal/profissional, para que os professores tenham mais condições de compreender as próprias coerências pessoais e profissionais (Delory-Momberger *apud* Abreu e Munhoz, 2016). As autoras definem que

a Pesquisa (Auto)biográfica trata da abordagem teórico-metodológica que implica em dimensões narrativas produzidas simultaneamente e de forma articulada ao longo das pesquisas. Essas dimensões dizem respeito às fontes de informações, ao registro do percurso, que é constitutivo da produção de informações e ao modo de produzir conhecimento. Isso ocorre uma vez que as informações dos sujeitos das pesquisas são produzidas, de

forma reflexiva, a partir das narrativas escritas pelos participantes. (ABREU e MUNHOZ, 2016, p. 31)

Dessa forma, as autoras qualificam o método (auto)biográfico como um plano coletivo e individual de conhecimento que se alia a um processo de formação existencialmente individualizado e que valoriza as trajetórias pessoais que formam os sujeitos, que, nesse caso, são os produtores de conhecimento. Os acontecimentos que são tematizados pelos docentes em suas próprias narrativas ajustam suas ações e concepções (Delory-Momberger, 2012). O processo de pesquisa-formação-ação visa valorizar “os conhecimentos, experiências e sentidos como dimensões da vida, como o lugar de um sujeito, que num espectro profissional, permite-se identificar e se reinventar, localizando-se na sua história como pessoa e professor”. (Abreu; Munhoz, 2016, p.43)

Nas palavras de Pineau (2005), a educação permanente que é inerente ao processo de pesquisa-formação-ação pretende “tornar heurísticas as tensões da tríade prática/formação/pesquisa” (Pineau, 2005, p. 106), a fim de ampliar a incumbência da pesquisa a todo indivíduo que anseia pela formação mais fundamentada na produção do que pela apropriação de conhecimento. Ou seja, na pesquisa-formação-ação, a ação e reflexão é feita pelo indivíduo sobre si próprio, por meio do contexto social, inserido nesse contexto. E a ação é seu ato de escrita e perlaboração da própria experiência. Pineau (2005) arquiteta essa tríade de forma que sua ordem seja flexível para que os pesquisadores encontrem a melhor maneira que couber em seu próprio trabalho: “Ação-Formação-Pesquisa (AFP), ou Ação-Pesquisa-Formação (APF) ou Formação-Ação-Pesquisa (FAP); ou ainda Pesquisa-Ação-Formação (PAF) ou Pesquisa-Formação-Ação (PFA)” (PINEAU, 2005, p. 106), o que mostra que esse processo é mais aberto e livre do que as metodologias mais tradicionais e positivistas, pois nessa tríade, seja AFP, APF, FAP, PAF ou PFA, cabe ao próprio pesquisador, que coparticipa da própria pesquisa, inserir-se nela junto com outros coparticipantes, onde os indivíduos se autoconhecem por intermédio da própria reflexão sobre si mesmo e por intermédio do olhar do outro, do contexto social em que se insere, junto com outros coparticipantes da pesquisa. No caso da presente pesquisa, inseri-me na DN como coparticipante, tendo em vista que entrei no mesmo concurso público que os outros coparticipantes e que trabalho também na EP. Contribuí com o grupo, a partir do detalhamento das minhas práticas pedagógico-musicais e do meu relato de experiência, que também foi cruzado entre

os pares. Assim, o olhar do outro contribui para o meu desenvolvimento como professor de música e como pesquisador, sendo que o meu olhar também contribui com o desenvolvimento profissional dos outros professores coparticipantes. Isso é o que propõe a pesquisa-formação-ação, em que o pesquisador se insere na pesquisa junto com os outros coparticipantes, em busca de formação mais fundamentada na produção.

Assim, esses “novos atores de pesquisa” introduzem, além de si próprios, seus anseios e necessidades, que se tornam objetos de pesquisa que vão além do positivismo presente nas pesquisas regulares em educação, pois intentam mostrar as idiossincrasias e vicissitudes presentes na trajetória, na experiência, na atuação de cada ator, de cada coparticipante, de cada sujeito e, a partir desse entendimento, o autor ressalta a “emergência de novos elementos paradigmáticos a partir de pesquisas não-ordinárias em formação”, em uma “metodologia sociointerativa e epistemologia de conjunção” (Pineau, 2005, p. 108), em que os pesquisadores precisam se responsabilizar pelo processo formativo e se conectam por meio do uso de metodologias de pesquisa mais interativas, com traços de coletividade. Assim, pesquisadores se tornam gestores de conhecimentos inéditos, concebidos de forma contígua às intervenções que vão além do papel positivista de professores-pesquisadores tradicionais, pois há busca de aprendizagens dos sentidos da existência ao longo da vida e em todos os setores dela. Assim, Pineau (2005) demonstra a importância fundamental de uma metodologia que não segue na mesma linha positivista que busca resultados mais objetivos advindos de números e cálculos. Demonstra a necessidade de se dar voz ao próprio pesquisador, inserido em seu próprio trabalho e que obtém reflexão a partir do olhar do outro, ou seja, de outros coparticipantes da pesquisa e de sua própria prática como pesquisador, professor, aluno, gestor, entre tantas outras atuações de quem se insere de fato na própria pesquisa, também atuando como coparticipante.

O autor ainda esclarece que essa metodologia tem como objetivos principais o estudo da conduta humana a fim de entender as causas e as consequências das ações do indivíduo, como uma forma de “engenharia e estratégia de formação”, além do “objetivo emancipatório de conscientização”, sendo uma pesquisa pautada por “metodologias interativas de pesquisa com traços de união: pesquisa-ação-desenvolvimento-orientado... com emergência de uma pesquisa-formação”, que dialoga entre distintos campos do saber na busca por conhecimento “sistêmico e

dialético”, em práticas formativas advindas da pesquisa-formação-ação, sejam essas práticas instituídas e formais, como as “formações escolares, profissionais ou populares”, sejam as não-instituídas e mais experienciais, como as “auto-formações das práticas pessoais e sociais” (Pineau, 2005, p. 107), sendo que essas duas vertentes se fundem na trajetória dos pesquisadores e professores, coparticipantes que se envolvem com seus trabalhos de forma mais comprometida, mais participante, ativa e envolvida.

Dessa forma, o trabalho de Pineau (2005) contribui muito com a presente pesquisa, uma vez que traz à tona uma série de conceitos e reflexões pertinentes ao processo de pesquisa-formação-ação, utilizado aqui na efetuação da DN de relatos de experiências de 04 professores de EP.

Outro autor que também contribui com a presente pesquisa, seguindo a mesma linha de raciocínio de Pineau (2005) e de Josso (2010), é Contreras (2016), principalmente no que concerne ao processo de dar voz aos protagonistas. No caso dessa pesquisa, dar voz aos professores, no intuito de analisar, discutir e gerar novos conhecimentos e percepções acerca do que é de fato a atuação e a trajetória de vida desses protagonistas e divulgar o que acontece com eles, que vivem e praticam o cotidiano intenso do seu próprio campo de trabalho, que percebe de forma individual, idiossincrática, a sua própria atuação, a sua própria trajetória e experiência.

Contreras (2016) acredita que o conhecimento advém dos processos educacionais por intermédio da reflexão sobre a conjuntura dentro do ambiente escolar, do “pensar com o que acontece”. Isso ocorre pelo protagonismo de quem vivencia a experiência, relembra, (re)pensa e (re)experimenta traços marcantes de sua própria trajetória, que funde vida pessoal e profissional. Assim sendo, o relato composto pelo próprio protagonista torna-se um instrumento de autoconhecimento que provém da “aprendizagem pessoal que nasce ao nos aproximarmos das experiências que (professores) vivem e promovem.” (CONTRERAS, 2016, p. 26, tradução minha)

Nesse ponto, o autor vai ao encontro da experiência que nos toca (Larossa, 2004), nos emociona e nos afeta, porque pensamos o significado do que experienciamos, do que acontece em nossas vidas. Aprendemos com isso, autoconhecemo-nos, mudamos como pessoas, como seres sociais, colocamos-nos em movimento com isso. Comovemos-nos ...

Nesse sentido, a aproximação da pesquisa com o ambiente escolar, com o que acontece na escola, estimula a produção de conhecimentos concebidos exatamente no chão desse ambiente escolar, detalhado por quem atua dentro da estrutura docente. Desse modo, torna-se um “potencial educativo” que vai muito além das teorias positivistas difundidas por pesquisas mais tradicionais, pois é um potencial que nos diz como as coisas acontecem de fato dentro da escola. Ou seja, como “fazem, pensam e vivem os professores”, para assim fazer emergir, a partir disso, uma “reflexão pedagógica” que auxilie no pensamento que cria novos significados sobre o que vem sendo a educação e o que pode vir a ser, consistindo em um movimento daquilo que é essencial para o campo da educação, “aceitando suas ambiguidades, suas fragilidades, suas incertezas.” (CONTRERAS, 2016, p. 28, tradução minha)

Tal complexidade inerente a todo e qualquer processo educacional requer um constante cuidado, tanto dos professores, pesquisadores e estudantes quanto de toda a sociedade. Requer, também, constantes e incessantes pesquisas que deem voz aos protagonistas que atuam diretamente com o fazer no cotidiano da educação, especificamente com professores que atuam diretamente na sala de aula com os estudantes, estes tidos como o futuro de qualquer nação.

Contreras (2016) acredita que o sentido da pesquisa com foco na experiência é conseguir pensar o que foi vivenciado, para que se torne pensado e (re)vivido por meio do que emerge dos relatos, documentos de experiências, que trazem novos significados expostos em distintas histórias e trajetórias. Significados que ensinam diretamente a quem tem acesso a essas narrativas idiossincráticas que conectam o relatante ao leitor. São impressões digitais que se tocam, que se fundem em identificações presentes em diferentes histórias de vida, cujas experiências em distintas trajetórias constituem uma sociedade, que em uma visão do microcosmo forma o macrocosmo.

Seguindo nessa linha de valorizar as singularidades – a voz única, individual de cada sujeito, de cada pesquisador – Marie-Christine Josso define Pesquisa-formação distinguindo-a da Pesquisa-ação.

Enquanto a Pesquisa-ação pode ser considerada, por seus partidários, como a panaceia de uma metodologia de pesquisa alternativa à metodologia experimental e aos procedimentos de análise estrutural e quantitativa [...] a Pesquisa-formação se situa na corrente de uma metodologia de compromisso dos pesquisadores numa prática de mudança

individual ou coletivo, que inclui um conjunto de atividades extremamente variadas, seja do ponto de vista da disciplina de pertença dos pesquisadores, seja do ponto de vista dos campos de operação, seja, enfim do ponto de vista dos objetivos de transformação. (JOSSO, 2010, p.101)

Portanto, na pesquisa-formação-ação, os sujeitos estão implicados com a pesquisa, assim como o pesquisador está implicado na formação e não analisará o processo formativo de fora, pois coparticipa nesse tipo de pesquisa que prioriza mais a produção de conhecimento coletivo e colaborativo do que a apropriação de saberes externos ao grupo. Propõe-se, ainda, a produzir saberes pautados em experiências próprias dentro do contexto escolar. Nesse processo os sujeitos e o pesquisador refletem sobre si próprios, dentro do contexto coletivo, sendo que a DN é uma ferramenta interessante para a efetivação dessa reflexão, (re)interpretação e (re)significação que buscam compreender as razões e objetivos de determinadas práticas e experiências pedagógicas, ou pedagógico-musicais, como é o caso desta pesquisa. Com isso, o que tem sido feito nas aulas de música nas EPs, por diferentes professores de música, é trazido à tona por meio da DN e da pesquisa-formação-ação.

De acordo com a proposta da DN na perspectiva de Suárez (2016), foi possível elaborar com os professores coparticipantes um material de cunho pedagógico-musical, os relatos de experiências, além do detalhamento de práticas pedagógico-musicais dos coparticipantes e algumas de suas apresentações musicais escolares. Suárez (2007) entende que a atividade escolar não tem significado se não for experienciada, narrada, recriada e vivida por seus sujeitos, através de suas práticas, recriadas por eles cotidianamente, sendo que as escolas são ambientes relevantes e “estão sulcadas por relatos e outros tipos de textos que atualizam e tratam de dar uma dimensão e uma temporalidade humanas, concretas, a esse sentido histórico.” (Suárez, 2007, p. 09, tradução minha).

O autor nos mostra que o processo de DN é uma abertura de conjuntura para a compreensão das práticas individuais ou coletivas, que por meio dos relatos dos professores, são experienciadas sob a ótica de recriar de forma subjetiva, em um ambiente e momento específicos, significados do contexto escolar, oriundos de relatos de professores acerca dos aspectos pertinentes às escolas em que atuam e/ou atuaram, sobre fatos do cotidiano escolar que são únicos, que por si só, e pela

sua interpretação e ressignificação, têm um sentido relevante que deve ser comunicado.

Nessa direção, Suárez (2007) ressalta que o que ocorre, na verdade, é justamente o oposto, pois essas experiências do chão da escola, que dão vida ao contexto escolar, ficam esquecidas e perdidas dentro dos muros da própria escola, confinadas a um contexto de marginalidade. Em panoramas escolares em que estas “tradições político-pedagógicas tecnocráticas e hegemônicas tendem a se configurar, as experiências, os conhecimentos e as palavras dos docentes têm pouco lugar” (Suárez, 2007, p. 13, tradução minha), sendo que grande parte do saber que pode ser adquirido com experiências do contexto escolar se perde.

Na perspectiva de Suárez (2007), a DN que registra e armazena, em uma sistematização escrita que pretende a difusão pública de experiências, práticas e conhecimentos escolares, narradas pelos professores que atuam nesses contextos, tem importância político-pedagógica para a escola e também funciona como um processo de desenvolvimento profissional entre docentes. Isso me leva à aposta epistemopolítica de Passeggi e Souza (2017, p. 10) que

coloca no centro do processo a capacidade humana de reflexividade autobiográfica do sujeito, permitindo-lhe elaborar táticas de emancipação e empoderamento suficientemente boas para superar interpretações culturais excludentes, que o oprimem. (PASSEGGI e SOUZA, 2017, p. 10)

Com relação ao saber pedagógico, Suárez (2007) entende que deve ser construído a partir da experiência escolar, sendo que os relatantes refletem e reinterpretam suas próprias experiências, tendo em vista outros professores e agentes escolares.

Destarte, o relato deve ser reflexivo, traduzível, comunicável e deve transmitir o “sentido que os autores outorgaram para a sua vivência” (Suárez, 2007, p. 18-19, tradução minha), sentido que é detalhado em primeira pessoa, desses relatores como protagonistas de suas próprias experiências, como geradores de seus próprios textos. Além disso, sentido reconstruído narrativamente por meio de documentos concebidos pelos professores, em forma de DN de experiências pedagógicas, que se constitui como “um saber irredutível acerca do ensino e aprendizagem e, em particular, acerca das possibilidades e limites dos professores e alunos, sujeitos pedagógicos, para ensinar e para aprender em contextos particulares” (Suárez, 2007, p. 19, tradução minha), na qual as influências e

vivências de toda sorte compõem esta documentação, que pretende valorizar esferas escolares, em algo que Suárez chama de “cultura escolar empírico prática”, algo que se diferencia da “cultura organizacional burocrática” ou da “cultura científico técnica” (ibid, p. 19).

Dessa forma, a DN de experiências pedagógicas tem como foco averiguar e examinar aspectos e peculiaridades acerca dos saberes docentes que são produzidos no ambiente escolar, na experiência que ocorre no chão da escola, dentro da sala de aula, em que os atores centrais são os professores, que (re)interpretam sentidos e ressignificações ao pretenderem entender e explicar suas próprias experiências escolares.

Os docentes, assim, expõem saberes e conhecimentos que recebem, produzem ou recriam “acerca dos sujeitos da educação e suas possibilidades e condições (intelectuais, técnicas, políticas) para encarnar experiências pedagógicas que resultem como significativas e dignas de serem comunicadas aos outros” (Suárez, 2007, p. 20, tradução minha), de forma que as experiências possam ser vividas e reinventadas diariamente pelos professores e demais agentes e sujeitos que fazem parte do contexto escolar.

O autor ainda indica que a DN deve ser objetivada, sistematizada, reorganizada, publicada, debatida, conversada, tensionada, desafiada, criticada, desconstruída e reconstruída, de acordo com critérios pluralistas e participativos que visem à transformação das práticas pedagógicas e da escola em si; para que esse saber possa ter relevância política, institucional e pedagógica; para que as práticas, experiências e reflexões dos professores tenham legitimidade, autoridade e estatuto público. Nesse sentido, a DN privilegia o contexto pessoal e profissional dos professores que, por meio de seus relatos, de suas próprias biografias profissionais e pessoais, trarão à tona questões de vida pessoal e profissional, suas perspectivas, expectativas e impressões que geram debates e análises em grupo, pertinentes ao contexto escolar, e que podem contribuir com o desenvolvimento de relações e projetos dentro da escola. Portanto,

com seus relatos e histórias nos estarão mostrando parte do saber pedagógico, prático e, muitas vezes, tácito ou silenciado, que construíram e reconstróem ao longo de sua carreira profissional, na infinitude de experiências e reflexões que realizaram e realizam sobre seu trabalho. Por isso, se for possível sistematizar, acumular e analisar estes relatos, se poderia conhecer boa parte da trajetória profissional dos docentes

implicados; seus saberes e suposições sobre o ensino; suas vivências e experiências profissionais; suas certezas, suas dúvidas e perguntas, suas inquietudes, desejos e conquistas. (SUÁREZ, 2007, p. 11, tradução minha)

Tendo em vista a valorização do percurso pessoal e profissional, narrado pelo professor, há a necessidade de se refletir sobre “o que se faz com essa palavra do outro?” (Delory-Momberger, 2012, p. 528), a fim de que essas trajetórias sejam interpretadas, refletidas e (re)pensadas pelos próprios professores que narram, pelo pesquisador que se debruça sobre as narrativas e pelos leitores que têm acesso ao material divulgado, o que se configura como um contínuo e cíclico processo formativo. Nesse sentido, conforme Suárez (2007), tudo depende da objetivação do que se faz com as narrativas, da intenção de construção de novos procedimentos e entendimentos para a educação, priorizando o ambiente escolar, em que a DN pode trazer à tona as experiências escolares que os professores elencam como importantes e relevantes, vivências que evidenciam uma sabedoria prática que auxilia na interpretação do mundo escolar por parte de outras pessoas que não participam desse ambiente, além das próprias pessoas que coexistem na escola, tendo em vista a perspectiva dos protagonistas dos relatos. Nesse sentido, a “narrativa estrutura a experiência e os relatos são uma forma de conhecê-la, refletir sobre ela, transmiti-la e compartilhá-la com outros”. (Suárez, 2007, p. 16, tradução minha)

A pesquisa com DN, fomentada pelos relatos de experiências, atribuem relevância ao “espaço profissional e outras experiências de vida, refletidas na prática profissional de professores participantes” (ABREU, 2011, p. 72). Isso significa dizer que documentar na escola o que não está documentado em textos oficiais é documentar a palavra do professor, o relato de experiência de professores de música, o fazer musical do professor, o seu saber pedagógico-musical. Portanto, seguindo as ideias de Suárez (2016), a DN é capaz de fazer produzir um saber pedagógico-musical de sala de aula, podendo funcionar, no caso da presente pesquisa, como um instrumento de revisitação do passado, de acordo com valores do presente, com perspectivas para o futuro e tendo as práticas pedagógicas na EP em seu horizonte de expectativas.

## 4.2 – SELEÇÃO DOS COPARTICIPANTES DA PESQUISA

O *locus* desta pesquisa é constituído pelas Escolas Parque do Distrito Federal, projeto idealizado pelo educador Anísio Teixeira e que faz parte do plano educacional de Brasília, concebido sob a influência do Centro Educacional Carneiro Ribeiro – Escola Parque, em Salvador/BA, projeto também concebido por Teixeira. Os aspectos históricos das EPs, com destaque para o ensino de música, podem ser encontrados nas pesquisas de Figueirôa (2017), Marques (2016) e Bezerra (2014).

No contexto das Escolas Parque, cabe salientar que a proposta destas instituições não prevê que os estudantes tenham regularidade similar de desenvolvimento, uma vez que “cada um é um ser único, resultante de caminhos, estruturas cognitivas, experiências pessoais, história de vida diferente, associação genética e esquemas motores diferentes” (Brasil, 2002, p. 20-21), o que as constitui em um ambiente favorável ao processo de inclusão,

alicerçando-se nas tentativas dos alunos e não no seu talento, permitindo que eles desenvolvam a criatividade, o sentido crítico, a percepção e a expressão, guiando-os a fases mais complexas do pensamento, rompendo as barreiras da exclusão. (BRASIL, 2002, p. 22-23)

As Escolas Parque têm um papel social importante para as periferias do DF, uma vez que elas “ampliaram sua clientela, extrapolando o limite geográfico de atendimento, definido pelo plano original de Educação para o Distrito Federal”. (BRASIL, 2002, p.11)

Antes, esse atendimento se restringia apenas ao Plano Piloto, mas agora atende estudantes mais suscetíveis à situação de vulnerabilidade e risco social, condição que “pode contribuir para o baixo rendimento, para a defasagem idade/série e, em última instância, para a reprovação e a evasão escolares”. (MEC/SECAD, 2009, p.11)

É importante notar que, além da alteração da área de abrangência do atendimento das Escolas Parque, o tempo de permanência dos estudantes diminuiu, uma vez que o plano educacional original estabelecia que os alunos frequentassem “diariamente a escola-parque e a escola-classe, em turnos diferentes, passando quatro horas nas classes de educação intelectual e outras quatro nas atividades da escola parque, com intervalo de almoço.” (TEIXEIRA, 1961, p.197). Porém, até o ano de 2016, cada Escola Classe (EC) era atendida apenas um dia por semana, o

que diminuiu consideravelmente o contato dos estudantes com a EP. Além das mudanças apontadas, cabe ressaltar que houve também uma mudança da faixa etária do público que frequenta as EPs, sendo que, atualmente, praticamente todas as EPs atendem apenas as séries iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), conforme o Art. 248 do Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (Distrito Federal, 2006).

A SEEDF, por meio da Portaria nº 1.144, publicada no Diário Oficial da União no dia 10 de outubro de 2016, mudou novamente o atendimento ofertado pelas Escolas Parque do Plano Piloto, sendo que apenas as ECs que estiverem no sistema de educação integral continuarão sendo contempladas pelas EPs. Nesse sentido, cerca de 43 ECs de ensino de anos iniciais do ensino fundamental recebiam o atendimento nas 05 EPs do Plano Piloto até o ano de 2016, sendo que somente 17 escolas que ofertam o ensino integral receberam atendimento das EPs a partir de 2017. Portanto, essa drástica redução no atendimento das ECs parece sinalizar que o GDF, ao invés de construir novas EPs, tanto na regional do Plano Piloto/Cruzeiro, quanto nas demais regiões administrativas, a fim de ao menos manter o atendimento na mesma quantidade de ECs de 2016, prefere restringir o acesso da população do DF ao projeto das EPs de Anísio Teixeira.

Há, conforme Ribeiro, (2011), na maioria das escolas, uma forma de ensino ultrapassada que ainda prende o estudante no papel de agente passivo, alienado de sua própria identidade cultural e, por isso mesmo, indiferente e não pertencente ao objeto de aprendizagem. Nesse sentido, o projeto das EPs tem um caráter inovador, influenciado por ideias de Dewey e outros pesquisadores que viam a escola como necessidade social. Infelizmente, o barateamento e conseqüente sucateamento da estrutura pública de ensino é um entrave para todo o corpo docente e discente, pois as escolas públicas, quase em geral, não estão adequadas para um trabalho profícuo que vise diminuir o quadro de analfabetismo sensorial (Porcher *apud* Martins, 2012).

Esses são alguns desafios que os docentes das EPs encontram e que também serão abordados na pesquisa-formação-ação com os professores coparticipantes da pesquisa. Os quatro professores coparticipantes da pesquisa atuam nas seguintes escolas: EP 313/314 Sul e 303/304 Norte, ambas fundadas em 1977. Além dessas, há a EP 307/308 Sul, fundada em 1960; EP 210/210 Norte,

fundada em 1980; EP 210/211 Sul, fundada em 1992; EP Anísio Teixeira, de Ceilândia e a EP da Natureza de Brazlândia, ambas fundadas em 2014.

Figura nº 1. EP 313/314



Fonte: Correa, 2017

Figura nº 2. EP 210/211 Sul.



Fonte: Arado, 2017

Figura nº 3. EP 308 Sul.



Fonte: Correa, 2017

Figura nº 4. EP 303/304 Norte.



Fonte: Oliveira, 2017

Figura nº 5. EP 210/211 Norte.



Fonte: Santos, 2017

Figura nº 6. EP de Ceilândia.



Fonte: Queiroz, 2017

Figura nº 7. EP de Brazlândia.



Fonte: Menezes Rosa, 2017

A pesquisa buscou localizar os professores nomeados pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, no ano de 2014, para atuar em escolas de educação básica na disciplina Arte, conforme publicação na Seção II do DODF, em 12 de junho de 2014, página 29. As primeiras informações foram obtidas nos documentos da SEEDF e em contato com professores que atuam nas EPs (ver Anexo A, p. 349).

Após a localização desses profissionais, bem como de seus endereços eletrônicos e telefones, entrei em contato com cada um deles explicando os objetivos desta pesquisa para, assim, saber quantos gostariam de participar.

Como ponto de partida priorizou-se os professores de Artes/Música nomeados sob a égide do Edital nº 01 SEAP/SEE, que, inclusive, foi o primeiro concurso específico de música do quadro da SEEDF fora da alçada da Escola de Música de Brasília (EMB). A seguir, o foco foi para os docentes que atuam na área de música nas EPs. Buscou-se localizar, primeiramente, quem são esses 35 professores recém-nomeados e, em seguida, saber em quais regionais de ensino estão lotados, para assim convidá-los a se tornarem professores coparticipantes da pesquisa, produzindo relatos de experiências sobre suas práticas pedagógico-musicais que culminaram na DN, com o intuito de compreender as práticas pedagógico-musicais desses profissionais nas EPs, com suas atuações no campo da música, nos contextos escolares em que estão inseridos.

Os critérios utilizados para a escolha dos entrevistados tiveram como prioridade os professores que lecionavam no turno vespertino, em 2016, para que as entrevistas e a produção dos relatos de experiências pudessem ocorrer no contraturno do meu trabalho, uma vez que atuei no respectivo ano no turno matutino da EP 313/314 Sul. Primei pelo critério de não haver choques de horários, o que inviabilizaria a efetuação de gravações de relatos de professores e de apresentações de alunos em dias normais de aula naquele ano. Assim, três professores se prontificaram a participar da pesquisa, tendo em vista que outros professores que não tinham choque de horários estavam com a agenda cheia de outros compromissos previamente marcados. Eu sou o quarto coparticipante, uma vez que também entrei na SEEDF por meio do referido concurso público de 2013 e o meu trabalho se efetua dentro da EP. Dessa forma, o meu relato e as minhas próprias práticas pedagógico-musicais também contribuíram para a DN, em correspondência com a pesquisa-formação-ação (Pineau, 2005), em que o

pesquisador se insere na pesquisa de forma ativa, participativa e colaborativa, em uma relação mais horizontalizada com os demais coparticipantes.

Como referido anteriormente na justificativa desta pesquisa, procurei pelos professores de música aprovados no concurso ocorrido em 2013, uma vez que o Edital nº 01 SEAP/SEE tinha como exigência a formação específica em música, cujas questões específicas do concurso foram unicamente da área de música, diferentemente dos demais concursos efetivados anteriormente e o concurso feito posteriormente. Por isso, e no intuito de que se dê visibilidade ao trabalho docente de música concretizado nas EPs, por professores com formação específica em música, quatro foram os professores que aceitaram ser coparticipantes desta pesquisa.

#### 4.3 – FONTES ORAIS E DOCUMENTAIS

A partir do quantitativo de professores que aceitaram participar da pesquisa, foi elaborado um protocolo de entrevistas e visitas às escolas para conhecer o perfil biográfico de cada professor, bem como seu foco de atuação em música.

##### 4.3.1 – Processo de entrevista

Para Duarte (2004), um ponto importante na pesquisa qualitativa são as entrevistas, pois exige do pesquisador uma capacidade integrativa e analítica, uma vez que

entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, ... Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo [...] (DUARTE, 2004, p. 215)

Nesse sentido, a entrevista se constituiu como uma técnica primordial para a coleta de informações a fim de conhecer quem são e o que fazem esses professores de música na escola. Dos 35 professores de música, nove aceitaram participar da pesquisa. Porém, pelo choque de horários de trabalhos, apenas quatro puderam participar da entrevista. Por isso, os coparticipantes da pesquisa totalizam quatro

professores de música que aceitaram colaborar nesse processo de pesquisa-formação-ação.

Além das entrevistas, as primeiras práticas pedagógico-musicais foram registradas em vídeo, material aproveitado no segundo encontro de DN. Como o processo de entrevistas ocorreu no final do ano letivo de 2016, foi possível obter registros de algumas apresentações musicais. Então, tendo em vista que os coparticipantes atuavam em 2016 no contraturno do meu trabalho na EP 131/314 Sul, consegui comparecer nas suas respectivas EPs de trabalho para registrar as apresentações musicais efetuadas, a fim de anexar esse conteúdo à presente dissertação. Cabe ressaltar a ampla variedade de temas e abordagens pedagógico-musicais presentes nas apresentações musicais, sendo que a professora Marques enfatizou a prática coral com repertório de música popular; a professora Mitrovick utilizou o formato de musical para trabalhar o canto coletivo e a representação cênica com os alunos, em uma abordagem interdisciplinar; a professora Castro abordou o canto coletivo e prática instrumental com flauta doce, com foco no *Guia Prático: Estudo Folclórico Musical*, trabalho de Villa-Lobos. Eu trabalhei com prática em instrumentos variados, sendo teclado, violão e percussões, além de canto coletivo, a partir do conhecimento básico do campo harmônico maior com foco na performance.

Esses vídeos estão nas referências bibliográficas dos relatos dos quatro coparticipantes da pesquisa, além do glossário de links no Apêndice D e foram utilizados como processo inicial para a construção da DN, uma vez que no segundo encontro os coparticipantes assistiram a vídeos de trabalhos que fizeram dentro da EP, a fim de ilustrar a prática pedagógico-musical de cada um e a prática musical dos alunos.

#### 4.4 – PROCESSO DE ORGANIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS DESCRITAS EM FORMATO DE RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

A transcrição dos primeiros encontros ocorridos com os quatro professores coparticipantes foi feita dentro da análise narrativa, na perspectiva de Abreu e Munhoz (2016), onde o trabalho cointerpretativo do pesquisador é enfatizado. Tal trabalho depende de foco e habilidade para a compreensão de como os indivíduos imbricados com o processo conseguem entender e interpretar certas ações e

conjunturas. “O que o pesquisador faz é ir além da descrição do desenrolar de acontecimentos, isto é, ao fazer uma análise hermenêutica estabelece uma rede de sentidos, estruturadas pela narrativa” (Abreu e Munhoz, 2016, p. 33), na busca por uma reflexão do docente sobre si e não somente sobre a categoria professor, a fim de gerar conhecimento oriundo do próprio sujeito que atua dentro da sala de aula, possibilitando uma redescoberta de nós mesmos como professores.

Dessa forma, os assuntos que emergiram foram organizados em semelhanças e singularidades entre as narrativas, práticas e apresentações musicais escolares, no sentido de ajudar a responder como esses profissionais constroem suas práticas pedagógico-musicais na escola, como refletem sobre suas experiências e trajetórias intrincadas com a música. A partir disso, houve material suficiente para a efetivação da DN com a participação conjunta dos professores coparticipantes, tendo como ponto de partida as entrevistas transcritas do primeiro relato e as primeiras apresentações musicais escolares que emergiram no segundo encontro de DN. Também foi acompanhado o processo de reelaboração dos relatos de experiências, ressignificados, reelaborados pelos professores, tendo como foco o tratamento das narrativas sob o viés de Abreu e Munhoz (2016), em que a dimensão singular de cada professor evidencia como ele (re)interpreta a própria trajetória pessoal e profissional e como se forma dentro desse processo.

Na etapa de efetuação da DN junto com os quatro professores coparticipantes, o primeiro passo foi a apresentação dos procedimentos, objetivos e dispositivos a serem utilizados. Conforme Abreu e Munhoz (2016), isso se desdobra em negociações entre os coparticipantes sobre o funcionamento do processo investigativo-formativo, para que ocorra um empenho de todos os coparticipantes e se obtenha conhecimentos advindos dos relatos de experiências desses profissionais.

O método biográfico investiga fontes pessoais, experiências, fatos e situações dos narradores, a fim de trazer reflexões acerca da identidade inerente às trajetórias pessoais e profissionais. Nesse sentido, os sujeitos de pesquisa do trabalho de Abreu e Munhoz (2016) trouxeram reflexões sobre o processo de DN da qual participaram, como

uma memória que permite uma nova análise e crítica das ações vivenciadas. [...] As narrativas contribuem para a produção de um sentido que transcende a experiência, ou seja, se ver na experiência. [...] É no

movimento de ir e vir na nossa história que percebemos e atribuímos sentidos à ela. (ABREU e MUNHOZ, 2016, p. 41.)

Essas reflexões demonstram como o processo de DN expande a experiência pessoal dos coparticipantes, sendo que o legado de dados sobre a prática pessoal e a atuação profissional do sujeito, quando são apropriados, produzem conhecimentos e a relevância disso associa-se à interpretação que cada sujeito constrói dentro da DN. As autoras ressaltam que as narrativas compartilhadas são convertidas em obras, que nesta pesquisa entendo como DN que explicita novos conhecimentos, experiências e sentidos, que se inserem na dialética fundamental do evento e da significação, sendo um postura analítica do pesquisador o ato de pensar em um roteiro narrativo, decidindo como quer narrar determinada história ou situação. Para tanto, a análise narrativa na visão de Abreu e Munhoz (2016) tem o intuito de gerar conhecimentos, saberes, experiências, práticas, sentidos, significados e, no caso da presente dissertação, um produto narrativo das práticas pedagógico-musicais em formato escrito gerando, assim, um material de cunho pedagógico-musical que se configura como DN.

Desse modo, a presente dissertação foi dividida em duas partes, sendo que a primeira parte trouxe o meu memorial formativo, além da construção da problemática, questões e objetivos da pesquisa, bem como o diálogo com a literatura da área de educação musical e a metodologia da pesquisa, que é a DN, um dispositivo de pesquisa-formação-ação. A segunda parte da pesquisa teve foco na concretização de todo o processo de DN, desde a elaboração do projeto de extensão até os respectivos desdobramentos, que compõem os artigos dos relatos dos professores coparticipantes e os subtópicos com a minha interpretação de suas práticas docentes, o que se configura como um material pedagógico-musical.



Raquel Di Maria Mitrovick Pacheco Pereira da Silva  
CLAUDIA NUNGS DE CASTRO



Isabelle Marques Gonçalves  
Alessandro Corrêa Ferreira



## **5 – PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO PROJETO DE DOCUMENTAÇÃO NARRATIVA COM QUATRO PROFESSORES COPARTICIPANTES**

Esta segunda parte da dissertação traz o detalhamento de todo o processo de Documentação Narrativa (DN), que culminou nos 04 artigos do capítulo 6, que são o relato de experiências de cada coparticipante, além do capítulo 7, constituído pelo meu processo formativo de interpretação das práticas pedagógico-musicais de cada coparticipante. É importante enfatizar que os relatos de experiências foram (re)elaborados pelos coparticipantes, (re)escritos durante os encontros da DN, conforme o detalhamento nos tópicos a seguir. As práticas pedagógico-musicais de cada coparticipante foram interpretadas por mim, a partir das práticas que cada coparticipante detalhou durante os respectivos encontros, conforme o subtópico 6.1.1 e Apêndices A, B e C.

Para esta pesquisa foi elaborado um projeto de extensão, na Universidade de Brasília, intitulado “A Musicobiografização na pesquisa-formação em Educação Musical”, com a participação dos quatro professores coparticipantes. Tal iniciativa visou efetivar o projeto de extensão como mediação pedagógica e política, como prevê a DN (Suárez, 2015).

A carga horária consiste em 120 horas, sendo a data de início em 25/08/2017, com término em 29/06/2018. O projeto foi coordenado pela professora orientadora desta pesquisa e por mim, com a função de coordenador pedagógico. Apresento a seguir uma síntese do projeto, evidenciando o cronograma de atividades, justificativa, pressupostos teórico-metodológicos, objetivos e metodologia.

### **5.1 – PROJETO DE EXTENSÃO: JUSTIFICATIVA E PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS**

O projeto "A Musicobiografização na pesquisa-formação em Educação Musical" que ocorreu nos semestres de 2017/2 e 2018/1, consiste, segundo Abreu (2017a), em um espaço e momento de trabalho em que se alternam algumas práticas de DN em torno das potencialidades das estratégias de pesquisa-formação docente de música, centradas na produção colaborativa de relatos de experiências docente. Segundo a autora,

o projeto tem como propósito dar a conhecer e por em discussão alguns dos aportes teóricos e metodológicos da pesquisa (auto)biográfica em Educação Musical com estudos da experiência pedagógico-musical de professores de música. A partir disso, ponderar as contribuições para o campo da Educação Musical na formação docente. Interessa explorar as potencialidades teóricas e metodológicas da Musicobiografização na pesquisa-formação em Educação Musical, centradas na documentação narrativa de experiências de professores que ao serem reconstruídas e editadas poderão circular mediante publicação de relatos de experiências com produção pedagógica e musical. O trabalho colaborativo desenvolvido com base na documentação narrativa poderá aproximar discussões epistemológicas dos campos da Pesquisa (auto)biográfica e Educação Musical em uma justaposição de sentidos para a pesquisa-formação-ação. (ABREU, 2017a)

De acordo com Abreu (2017a), “a Pesquisa (Auto)biográfica trata da abordagem teórico-metodológica que implica em dimensões narrativas produzidas simultaneamente e de forma articulada ao longo das pesquisas”. Sendo que

essas dimensões dizem respeito às fontes de informações, ao registro do percurso, que é constitutivo da produção de informações e ao modo de produzir conhecimento. Isso ocorre uma vez que as informações dos sujeitos das pesquisas são produzidas, de forma reflexiva, a partir das narrativas escritas pelo pesquisador. Esse texto narrativo consiste no que Delory-Momberger (2012) chama de epistemologia da Pesquisa (Auto)biográfica. Indo nessa direção, Clandinin e Connelly (2011, p. 107) afirmam que, “reviver as nossas experiências pessoais nos ajudam a nos reconhecer no campo e a compreender textos de pesquisa que escrevemos acerca de nossa experiência num dado contexto”, porque quando se retoma histórias em determinados contextos, não há o sentimento só do que está por vir, mas também por toda a história que lá já existe. Isso sugere dizer que visitar e reelaborar nossas narrativas (auto)biográficas é uma forma de deslocamento que faz surgir num espaço tridimensional específico, o que chamamos de campo de pesquisa. (ABREU, 2017a)

Para a autora, a opção metodológica por essas narrativas nos encontros de formação com professores de música justifica-se por “favorecer o olhar a partir e com a experiência de professores que se debruçam sobre seus processos formativos para, assim, selecionar, expor e partilhar experiências ressignificadas com o coletivo”. (ABREU, 2017a)

Portanto, a autora afirma que “cumprir problematizar as dimensões da compreensão que a pessoa tem de si, na sua relação com a música sobre os processos de apropriação e transmissão, aqui compreendido como musicobiografização” (ABREU, 2017a). Nessa perspectiva,

a musicobiografização não objetiva, por exemplo, formar alguém em educação musical, mas compreender os modos como os indivíduos desenvolvem, nas histórias de vida em formação com a música, a

capacidade de tomada de consciência de si como alguém que se apropria, e sabe observar o que apropria e como apropria e decide sobre o que fazer com aquilo que apropriou. Portanto, a musicobiografização é mais que um dispositivo de construção da ação de dar sentido para a relação da(s) pessoa(s) com a(s) música(s). Ela é o próprio sentido. (ABREU, 2017a)

Desse modo, a autora entende que “as estratégias de análise resultam em modelos processuais de tipos específicos, que ajudam na compreensão das histórias de vida em formação com a música, na perspectiva da musicobiografização.” A autora explica ainda que “a musico-bio-grafi-zação pode ser entendida como um campo semântico com noções fundadas na vida (bio) e no uso de instrumentos semióticos (grafia), derivando daí noções a serem estudadas, e melhor conceituadas no campo da Educação Musical”. (ABREU, 2017a)

### **5.1.1 – Objetivos e Metodologia**

Os objetivos delineados no projeto de extensão, os quais atendem a esta pesquisa, consistem em: 1) Discutir sobre a DN, participação docente e debates no campo da Educação Musical; 2) Apresentar algumas práticas de DN; 3) Refletir metodologicamente a respeito das potencialidades de estratégias de pesquisa-formação; 4) Produzir DN das práticas pedagógico-musicais de professores de música. (ABREU, 2017a)

No que se refere à metodologia delineada para o projeto de extensão, a autora descreveu esses caminhos da seguinte maneira:

A primeira atitude do pesquisador é fazer a apresentação dos procedimentos, objetivos e dispositivos a serem utilizados. Essa apresentação se desdobra em negociações entre os coparticipantes sobre o funcionamento do processo investigativo-formativo. Uma vez acordado o comprometimento com a proposta estabelecida há um empenho de todos os coparticipantes para que se possa obter êxitos nos resultados, como por exemplo, gerar conhecimentos advindos das narrativas (auto)biográficas. (ABREU, 2017a)

O segundo momento delineado na metodologia foi descrito pela autora da seguinte forma:

Para desenvolver os propósitos do projeto de Musicobiografização na pesquisa-formação em Educação Musical, os coparticipantes desenvolverão: 1) práticas de leituras, análise e discussão teórica e metodológica do que desenvolverem e trabalharem nos grupos temáticos; 2) práticas de sistematização, análise e interpretação de narrativas orais e escritas que dão conta de distintas experiências da formação centradas na

elaboração de narrativas (auto)biográficas e experiências pedagógico-musicais em seus contextos de atuação profissional. Por meio dessas discussões, os coparticipantes se apropriam, relevam, recuperam e colocam em discussão os aportes teórico-metodológicos e da pesquisa-formação da musicobiografização; 3) práticas de escritas e elaboração de documentação narrativa cujos textos e produção musical explicitem os resultados das leituras, análises, interpretações, conversações, discussões e desenvolvimento teórico e metodológico do projeto realizado. A partir dessa documentação narrativa, os coparticipantes intentarão dar conta das possibilidades, limites e alcances das contribuições da pesquisa-formação baseadas nas narrativas (auto)biográficas e na construção de relatos de experiências músico-educacionais. (ABREU, 2017a)

Após apresentar o projeto de extensão em que os professores coparticipantes desta pesquisa estão envolvidos, trago no capítulo que segue o perfil biográfico dos professores, que sustentam o processo da efetivação da DN e proposta pedagógico-musical construída durante a pesquisa.

### **5.1.2 – Cronograma de Atividades: passos delineados para a concretização do projeto de Documentação Narrativa**

A partir do projeto de extensão foi elaborado um material pedagógico-musical com a visão de educação musical escolar de cada professor coparticipante. Coube a cada um reescrever o seu relato de experiência e cada relato foi configurado em formato de artigos com caráter pedagógico, relacionados com os saberes docentes da música que vêm sendo construídos na trajetória de cada professor coparticipante, que revivem suas próprias experiências no relato e as conectam com as escolhas que fazem no cotidiano de suas práticas musicais na EP. Além dos relatos, o grupo trouxe detalhes de algumas de suas práticas musicais concretizadas com os alunos, compondo assim a DN. Essas práticas foram discutidas durante os encontros de DN, cruciais para a consolidação dos relatos, que foram cruzados entre os coparticipantes, os quais, ao se debruçarem sobre os relatos uns dos outros, trouxeram compreensões sobre a trajetória de cada colega, trajetória repleta de percepções de mundo conectadas com o contexto musical, com aulas de música.

Os encontros foram divididos em dois momentos. O primeiro momento consistiu de 15 encontros presenciais com os coparticipantes, em que o trabalho coletivo e colaborativo de DN ocorreu. Iniciamos essa etapa em 28/08/2017 e concluímos em 04/12/2017. A carga horária foi de 60 horas.

O primeiro encontro, ocorrido em 28/08/2017, começou com uma síntese dos temas tratados nesta pesquisa, como a literatura da Educação Musical acerca dos saberes pedagógico-musicais, além dos objetivos e metodologia da pesquisa em DN. Assim, os professores envolvidos tiveram uma panorama do que se trata a proposta e de como colaborariam. Em seguida, houve a participação dos convidados, quais sejam: a Prof. Dra. Silmara Carina Dornelas Munhoz, da área da Psicologia da Educação – TEF, da Faculdade de Educação da UnB; e o Prof. Gustavo Aguiar Malafaia de Araújo – IFB – Mestre em Música pela UnB – ambos explanaram sobre o processo de DN; e a Prof. Dra. Delmary Vasconcelos de Abreu, coordenadora do projeto de extensão, que acompanhou presencialmente o primeiro encontro. Além disso, outros mestrandos que participam do grupo de pesquisa do GEMAB também acompanharam o primeiro encontro.

Figura nº 8. 1º Encontro da Documentação Narrativa.



Fonte: Correa, 2017

Após esse momento inicial de partilha de experiências dos pesquisadores convidados partimos para a contratualização verbal estabelecida com os coparticipantes. Nesse momento apresentei os pressupostos e objetivos do projeto de extensão, para conhecimento e anuência de todos os presentes.

No segundo encontro, em 04/09/2017, foram apresentadas partes dos registros videográficos das apresentações musicais dos alunos das EPs em que os professores coparticipantes trabalharam no ano de 2016. Tal apresentação teve o intuito de abstrair com o grupo pontos comuns no que tange às práticas musicais de professores, além de apreender as abordagens e conhecimentos pedagógico-musicais trabalhados no processo de construção das respectivas apresentações musicais. Considero que esse foi um importante momento de ricas discussões no qual os coparticipantes conheceram um pouco mais o trabalho um do outro.

No terceiro encontro, ocorrido em 11/09/2017, foi apresentada para os presentes a transcrição da primeira versão dos relatos dos professores coparticipantes. Na primeira versão estavam descritos o perfil biográfico dos coparticipantes, parte de suas trajetórias e algumas de suas abordagens metodológicas dentro do contexto da EP. A partir disso, os presentes iniciaram o processo de reescrita de seus próprios relatos, enfatizando as práticas pedagógico-musicais. Ao longo de todo o processo de DN, fiz um relatório formativo de tudo o que foi sendo reeditado pelos coparticipantes, no intuito de detalhar o que foi formativo para mim em todo o processo e tudo o que houve de comum e de divergente nos relatos cruzados e reescritos, para que ocorressem abstrações formativas do processo, visando reflexões e percepções acerca do conhecimento advindo das atuações pedagógico-musicais dos professores coparticipantes. Procurei trazer tal conteúdo interpretativo nas considerações finais da presente dissertação.

O quarto encontro ocorreu em 18/09/2017 e teve como foco o cruzamento da segunda versão dos relatos dos professores coparticipantes, os quais foram reescritos no encontro anterior, conforme prevê a DN, na perspectiva de Suárez (2007). Nesse momento, os presentes leram os relatos de seus pares, sendo que todos os relatos foram, posteriormente, cruzados entre todos os coparticipantes. A partir disso, houve uma dinâmica de grupo em que foram extraídos temas que emergem dos relatos, para serem discutidos entre os coparticipantes, em que todos aprendem com a experiência individual de cada um. Nesse encontro surgiu a ideia de escrevermos algumas de nossas práticas pedagógico-musicais efetuadas em sala de aula, a fim de respaldar os próprios relatos de experiências, práticas que puderam ser percebidas nas apresentações musicais assistidas nos vídeos do segundo encontro.

Na sequência, no encontro posterior ocorrido em 25/09/2017, dedicamos-nos à segunda reescrita dos relatos, após o cruzamento entre os pares, no encontro anterior. Em todos os encontros de DN, foram apresentados os relatos com todas as alterações que os coparticipantes fizeram em encontros anteriores, para que os relatos reescritos pudessem ser cruzados entre os pares.

O sexto encontro aconteceu em 02/10/2017 e contou com a participação da professora convidada Deize de Azevedo Bentim, que trouxe um pouco de sua experiência docente de quase 20 anos dentro da EP 303/304 Norte. Foi um

momento muito enriquecedor, uma vez que a professora possui vasta experiência dentro da EP e vivenciou diversas transições no que tange ao atendimento escolar, mostrando que as mudanças de governo no DF geralmente trazem também alterações na gestão educacional no que concerne aos diferentes secretários de educação e projetos implementados na EP, que já teve oficinas diárias e já atendeu series finais do ensino fundamental, entre muitas outras coisas. Percebo que o projeto original de Anísio Teixeira sofreu e ainda sofre inúmeras transformações atreladas às mudanças de governo. A discussão sobre esse tema é ampla... O encontro foi tão proveitoso que todos os presentes decidiram convidar a professora Deize a escrever um artigo a fim de detalhar a sua própria trajetória e todas as mudanças de atendimento que passou dentro da EP 303/304 Norte, porém a professora estava sem disponibilidade para a empreitada.

Figura nº 09. Encontro da Documentação Narrativa.



Fonte: Correa, 2017

No sétimo encontro, ocorrido em 09/10/2017, foram propostos estudos, leituras e práticas de DN na perspectiva de Suárez (2007, 2015). Esse foi um espaço para que ocorressem momentos de trabalho que pudessem se alterar com algumas práticas de DN e algumas reflexões metodológicas em torno de potencialidades e estratégias de pesquisa-formação-ação docente centradas na produção colaborativa de relatos de experiências.

No oitavo encontro, ocorrido em 16/10/2017, tivemos um novo cruzamento dos relatos reescritos, em que houve um aprofundamento acerca da compreensão dos temas comuns que emergiram nas versões anteriores dos relatos e que ainda estavam detalhados nessa nova versão. Nesse momento, os relatos reescritos

serviram de base para o início da elaboração de propostas pedagógico-musicais desenvolvidas em sala de aula.

No nono encontro, ocorrido em 23/10/2017, foram mostrados diversos modelos de publicações, como uma das Revistas da ABEM, a Música na Educação Básica – MEB, que publica propostas concernentes ao ensino e aprendizagem da música nas escolas de educação básica. Foi com base nesse modelo de artigo, incluindo as normas para publicação, que esclarecemos as principais dúvidas sobre o formato de seus relatos de experiências e produção de práticas pedagógico-musicais.

No décimo encontro, em 30/10/2017, tivemos uma roda de conversa sobre os temas que emergiram dos relatos, com vistas à publicação do material pedagógico-musical elaborado. Nesse momento, os coparticipantes decidiram registrar algumas de suas práticas pedagógico-musicais, consideradas por eles como as melhores, e que fossem de interesse geral do grupo para servir de base para um capítulo do *ebook*. Esses temas estiveram focados em práticas musicais, como o trabalho instrumental e vocal com oficinas de música e/ou projetos escolares de música, seja em coros, orquestras, bandas, ou com solistas, caracterizando-se como desafios da docência de música. Convém salientar que, poucos dias antes do encontro, a professora Claudia Nunes de Castro nos informou que estava se mudando para a capital do Rio de Janeiro para ocupar o cargo de Diretora do Museu Villa-Lobos. Dessa forma, sua participação passou a ser a distância, por meio de videoconferência.

O décimo primeiro encontro, ocorrido em 06/11/2017, foi dedicado à terceira reescrita dos relatos, após o novo cruzamento entre os pares feitos no oitavo encontro. Aqui os coparticipantes discutiram novamente sobre suas próprias práticas que começavam a aparecer na escrita dos seus relatos.

Tendo em vista que os coparticipantes estavam instrumentalizados sobre o formato e normas para publicação, os relatos reescritos foram adequados quanto a esses requisitos. Os relatos começaram a ser transformados em um artigo dentro do modelo da MEB/ABEM.

No décimo segundo encontro, que ocorreu em 13/11/2017, foi a elaboração do artigo de cada coparticipante, além da escrita de suas práticas pedagógico-musicais.

O décimo terceiro encontro, em 23/11/2017, na EP 303/304 Norte, contou com a participação presencial da professora Claudia Nunes Castro, que estava em Brasília nesse período. Primamos por dedicarmos-nos à conclusão da elaboração do artigo de cada coparticipante. Os capítulos em elaboração foram cruzados entre os pares, a fim de promover uma conversa sobre o conteúdo dos textos para reflexão do grupo sobre as próprias práticas pedagógico-musicais. O intuito desse último cruzamento foi trazer à tona alguma dúvida e/ou novo pensamento, ideia, representação e ressignificação sobre os assuntos abordados nos respectivos artigos.

Figura nº 10. Encontro da Documentação Narrativa.



Fonte: Correa, 2017

O décimo quarto encontro ocorreu em 27/11/2017 e foi dedicado à revisão final do artigo do relato e a elaboração final das práticas pedagógico-musicais, de cada coparticipante, com vistas a minha posterior elaboração de subtópicos que pretenderam ilustrar a interpretação que dei a essas práticas.

Por fim, o décimo quinto encontro, em 04/12/2017 foi para elaborar a conclusão da DN, com os relatos de experiências finalizados e com as práticas pedagógico-musicais detalhadas pelos coparticipantes.

Para a etapa posterior da Editoração da DN, prevista no projeto de extensão, iniciado em 23/02/2018, com término em 29/06/2018, com carga horária de 60 horas, coube a mim dar o tratamento analítico para o processo dissertativo da minha pesquisa de mestrado profissional, com foco no processo formativo oriundo da DN.

Nessa etapa, os relatos de experiências, finalizados, foram novamente lidos pelos coparticipantes para uma última revisão, buscando lapidar e trabalhar algum detalhe ou tema que tenha passado despercebido no semestre anterior. Nesse período, trabalhei também nos subtópicos sobre a minha interpretação das práticas pedagógico-musicais elencadas pelos coparticipantes, durante o processo de DN.

A seguir apresento o trabalho resultante da pesquisa-formação-ação, que se configurou em uma DN.

## **6 – RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DOS PROFESSORES COPARTICIPANTES**

Apresento aqui a parte com o resultado do trabalho concretizado durante o processo de Documentação Narrativa (DN) de relatos de experiências dos 04 professores coparticipantes da pesquisa e algumas de suas práticas efetuadas dentro das salas de aula das EPs. Os tópicos 6.1.1, 6.2.1, 6.3.1 e 6.4.1 são configurados como o relato de experiências de cada coparticipante. Os professores coparticipantes procuraram explicitar em seus respectivos relatos, suas experiências de vida com enfoque na influência destas em suas próprias atuações dentro das EPs. Para tanto, procuraram se autoconhecer, (re)vivendo traços marcantes de suas próprias trajetórias e conhecendo também importantes traços presentes nas trajetórias dos outros coparticipantes, que compartilharam suas histórias, impressões e percepções sobre experiências de vida que os levaram a atuar dentro das EPs, que os levaram a escolher suas próprias práticas pedagógico-musicais utilizadas e desenvolvidas dentro do contexto dessas instituições. Tais práticas foram por mim interpretadas tendo em vista o referencial teórico da pesquisa. Todas as fotos inseridas nos relatos foram disponibilizadas pelos professores coparticipantes, respectivamente.



## 6.1 – PROFESSORA CLAUDIA NUNES CASTRO

Figura nº 11. Professora Claudia Nunes de Castro.



Fonte: Castro, 2017

Bacharel em música pela Universidade de Brasília – Instrumento principal: flauta transversal. Licenciada em Música pela Universidade de Três Corações; mestre em Performance Musical pela New York University, EUA, e em Administração das Artes pela Boston University, EUA. Ingressou na SEEDF como professora de Música em 2014 e, atualmente, encontra-se cedida ao Instituto Brasileiro de Museus, como Diretora do Museu Villa-Lobos – RJ.

Participou de treinamento profissional em liderança no departamento de educação musical da London Symphony Orchestra – Programa Discovery e no departamento de Aprendizagem Criativa do Barbican Centre For the Arts/Guildhall School of Music de Londres, tendo atuado como gestora cultural no The Boston Conservatory, The Nora Theatre Company (Boston, EUA), na Organização dos Estados Ibero-americanos e Ministério da Cultura (Brasil).

### 6.1.1 – Relato de experiências

## RELATO DE EXPERIÊNCIAS DOCENTES NA ESCOLA PARQUE DA 303/304 NORTE

### RESUMO

Este artigo é um relato das minhas experiências como professora de Música e coordenadora pedagógica da Escola Parque 303/304 Norte (EP), em Brasília/DF. O objetivo geral do trabalho é registrar a minha trajetória na construção das práticas pedagógico-musicais dentro da EP e as influências que contribuíram para essa prática. A pesquisa que originou este artigo foi orientada pela abordagem metodológica da documentação narrativa em uma pesquisa de cunho qualitativo na pesquisa-formação-ação. O estudo foi construído com quatro professores de música das EPs, coparticipantes da pesquisa de mestrado do Alessandro Correa. A partir dos relatos de experiências e propostas pedagógico-musicais produzidas pelos coparticipantes e por mim, pode-se gerar um material de cunho pedagógico-musical como é a proposta da documentação narrativa.

**Palavras Chave:** Escola Parque do DF, Professor de música, Práticas pedagógico-musicais, Relato de Experiência.

## **Relato da docência na Escola Parque: experiência de vida e valores**

Como estudante de música, eu procurei expandir meu universo sonoro. Minha prática como professora emana dessa experiência. Em minha casa, cresci ouvindo música brasileira, do repertório seresteiro e da bossa nova ao rock brasileiro; da música latino-americana ao *rock* e *jazz* americano e muita música erudita. Estudei música desde os 5 anos de idade. Aprendi a cantar em coral desde os 8 anos de idade na Escola de Música de Brasília; a apreciar coro a quatro vozes e música instrumental e orquestral em sua variedade de formações musicais. Aprendi, aos 13 anos de idade, o valor da música como linguagem e veículo de comunicação. Nesse período, minha família mudou-se para a Inglaterra e eu não falava uma palavra de inglês. Meu professor de flauta foi o primeiro que conseguiu se comunicar através da música. Viajei e conheci o que se convencionou chamar de “*World Music*”, desde a música gamelã à música de países africanos. Como não haveria de querer proporcionar aos meus alunos essa viagem sonora, rica em gêneros musicais, por meio da apreciação musical?

Mas, lembro também que “ensinar exige respeito aos saberes e o reconhecimento da autonomia e da assunção das identidades culturais dos educandos.” (FREIRE, 2014). Portanto, na sala de aula, procuro gerar uma troca de saberes. Aprendo com meus estudantes sobre o que eles conhecem e assim abro o diálogo para falar do que eu conheço.

Desde que ingressei na Secretaria de Educação, em 2014, tanto no Centro de Ensino Fundamental 15 do Gama, como na Escola Parque da 303/304 norte, busquei, primeiro, identificar o gosto musical dos estudantes para, então, trabalhar suas percepções sonoras e mostrar-lhes uma variedade de gêneros musicais. A partir disso, ensinei conceitos musicais (altura, afinação, escala maior/menor, tempo, pulsação, compasso, ritmos variados de diferentes gêneros musicais, repertório); e realizei atividades através de ritmos corporais, canto coral (prática muito presente nas EPs) e práticas de instrumentos de percussão, flauta doce, e teclado.

## **Gosto musical dos meus estudantes**

Quase todo mundo, em qualquer contexto social, é “musicalmente enculturado” (GREEN, 2002, p. 22). O conceito de enculturação musical refere-se à aquisição de habilidades musicais e conhecimento por imersão na música do dia a dia e práticas musicais do contexto social do estudante. Creio que a apreciação musical de gêneros e ritmos variados é importante para a depuração do gosto. A partir de um repertório musical é possível conhecer características musicais de cada localidade e suas culturas.

Meus estudantes do ensino fundamental dos anos iniciais, crianças de 6 a 11 anos de idade, apresentaram o gosto pelo funk carioca (com conteúdo de violência e forte sexualidade), rap, sertanejo universitário e música gospel. Principalmente, em relação às músicas que contêm palavras de baixo calão, percebi que os estudantes cantam as letras sem entender seu conteúdo, mas aplicam-se para aprender a letra inteira de certas músicas, mesmo aquelas mais extensas, pois indicam que no seu contexto social esse repertório é aceito. Por meio de enquetes informais, identifiquei que aprendem a cantar algumas dessas músicas no celular dos pais ou em aparelhos próprios, acessando as canções no *YouTube* e repetindo-as muitas vezes. As crianças buscam esse repertório devido ao gosto dos pais ou de seus pares ou daqueles com quem possuem laços afetivos.

## **Música e sociedade: transmissão de valores por meio do canto-coral**

Em 2016, o atendimento na Escola Parque era realizado uma vez por semana, em aulas de 50 ou 60 minutos. Nesse ano, trabalhei em colaboração com os professores de música do turno vespertino, de fevereiro a maio, e logo assumi a coordenação pedagógica, entre junho e dezembro. Paralelamente às minhas atividades na escola, cursei duas disciplinas do doutorado em Psicologia. Principalmente a disciplina de Valores e Comportamento foi-me útil no atendimento ao público infantil.

O meu trabalho individual em sala de aula, entre fevereiro e maio de 2016, esteve voltado para o desenvolvimento criativo dos estudantes, para dar voz à criança. Realizei atividades lúdico-pedagógicas e de criação e improviso no “fazer musical”, mostrando-lhes a percepção de ritmos variados da cultura brasileira

(samba, baião, xote e xaxado), partindo dos ritmos que as crianças já conheciam, principalmente o funk.

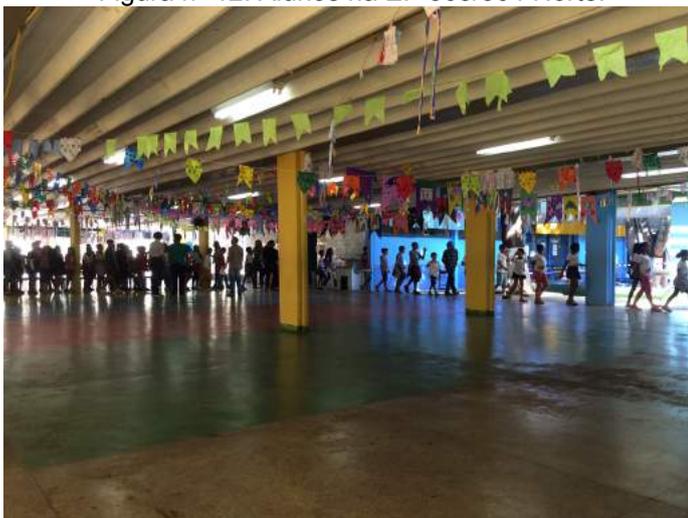
A fase como coordenadora revelou-se importante para a minha percepção de comportamentos sociais que induzem o comportamento agitado e indisciplinado das crianças. Na função de coordenadora tive que lidar com os conflitos de alunos levados pelos professores para a direção, tendo oportunidade de conhecer, caso a caso, a natureza das dificuldades dos alunos.

Comecei a focalizar no desenvolvimento de valores (respeito, disciplina, confiança, entre outros) que, muitas vezes, não são despertados em casa ou mesmo na sala de aula. Trabalhei com as crianças para resolver conflitos interpessoais, muitas vezes relacionados à vulnerabilidade social que as afetam (carências financeiras, emocionais, sociais etc). A experiência como coordenadora proporcionou-me uma melhor percepção da decomposição do tecido social na periferia das cidades, cujo efeito é a degeneração da formação cidadã de crianças em seus lares e comunidades.

A arte praticada de forma coletiva gera bem-estar e é catalizadora de um comportamento pró-social, que potencializa a participação voluntária de indivíduos na sociedade. (BROADWOOD *et al*, 2012). Concomitantemente, durante essa fase da coordenação, observei o trabalho do canto-coral dos professores do turno matutino, pois naquele momento estudava por conta própria sobre o legado de Villa-Lobos e o *Canto Orfeônico*. E, ali na Escola Parque criada por Anísio Teixeira, com quem Villa-Lobos colaborou na década de 30, através da Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA) e o programa de *Canto Orfeônico*, tive um *insight* ao perceber a mudança de comportamento de crianças da comunidade do Varjão após meses de ensaio e do ensaio-geral de canto-coral. A comunidade do Varjão, em Brasília, destaca-se pelo alto índice de vulnerabilidade social e violência.

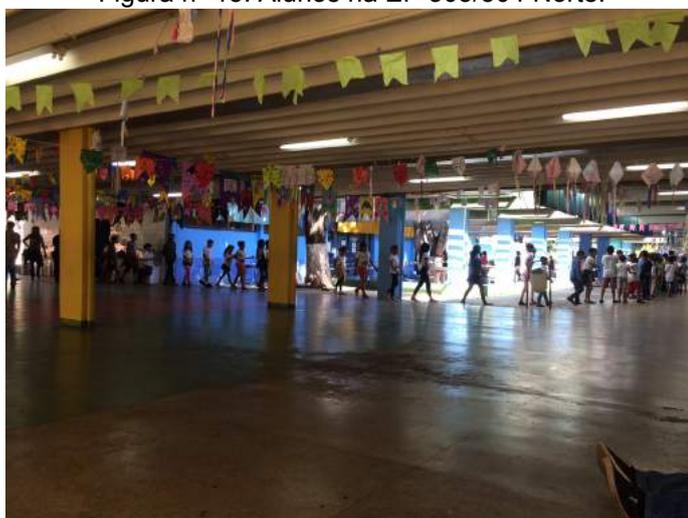
O grupo de estudantes do Varjão tinha o hábito de chegar na escola em uma fila disforme, aos chutes, tapas e berros. Era a comunidade com a qual os professores da escola tinham maior dificuldade de trabalho pela agitação, indisciplinada e falta de respeito com o próximo entre os estudantes e destes para com os adultos responsáveis. Após o ensaio-geral do canto-coral, eis o que registrei:

Figura nº 12. Alunos na EP 303/304 Norte.



Fonte: Castro, 2017

Figura nº 13. Alunos na EP 303/304 Norte.



Fonte: Castro, 2017

Ao participar dos ensaios no pátio da Escola para a apresentação do coral, as crianças saíram do palco em fila, tranquilamente, de forma organizada, sem apresentar comportamento agitado, violento ou indisciplinado, sem qualquer vestígio daquele comportamento que apresentavam ao descer do transporte escolar para o pátio, em fila, ou durante o momento de volta à calma após o recreio. Percebi que essas mesmas crianças se sentiam parte de algo belo, do canto coletivo, sentiam-se pertencentes a um grupo e eram protagonistas do espetáculo. Seu foco de atenção melhorava significativamente durante o trabalho musical coletivo. As professoras obtinham resultados eficazes através do canto-coral e a disciplina tão cara a Villa-Lobos se fazia notar. Conforme havia ouvido o próprio Villa-Lobos dizer em gravação de áudio:

Eu julgo que, na época atual, não podemos mais manter um sentido superficial de apreciação e divertimento, qualquer manifestação, mesmo que seja de arte. Eu acho que as artes devem estar diretamente na utilidade da vida social, quer seja dança, pintura, escultura, música etc. Ela não deve mais ter preocupação de razões históricas, de sentimentos românticos, de revirada de olhos por Chopin e nem paixão clássica de interpretação de Toscanini e nem nada disso. Ela deve ser mais profunda, ela há de servir de terapêutica ao povo, ao povo, povo da rua, não ao povo da elite, que povo que entende de arte! Deve ser uma arte que esteja...bem..., que sendo um traço de união entre a alta cultura e a cultura média e, por conseguinte, ela tem uma grande utilidade na vida social. (BERSI, 2008, 6'18 a 7'30)

### **Prática pedagógica: o projeto “celebrando os 130 anos de Villa-Lobos**

Quando exerci a função de coordenadora pedagógica, senti falta do trabalho em sala de aula durante o ano de 2016. Por isso, regressei à sala de aula em 2017. Observando o trabalho dos colegas de música, ao ouvir centenas de crianças cantando juntas, percebi que vivia na Escola Parque a situação ideal para realizar o projeto de Villa-Lobos. Foi assim que surgiu a ideia de resgatar o *Guia Prático: Estudo Folclórico Musical*, de Villa-Lobos, na escola, assim como a constatação do gosto musical dos estudantes restrito a alguns poucos gêneros musicais, desde o início de minha atuação como docente na Secretaria de Educação. Em ambas as escolas onde atuei, os alunos apresentavam um repertório muito limitado e, por vezes, inadequado à faixa etária, contendo letras de teor violento e sexualidade exacerbada, que refletem alguns contextos sociais dos quais alguns alunos são oriundos.

Ao escolher o *Guia Prático* de Villa-Lobos como tema para 2017, considerei a possibilidade de formação do gosto musical das crianças a partir da obra do compositor e de sua proposta de educação musical desde a década de 1930 pelo *Canto Orfeônico*, fundamentada no folclore e identidade cultural brasileira e no valor da disciplina.

No ano de 2017, a partir de Villa-Lobos como referência musical, priorizei em minha prática pedagógica a apreciação musical, a prática de canto-corais e o ensino da flauta doce. Sobretudo, a experiência de ensino-aprendizagem musical deu-se a partir das cantigas de roda para tratar dos elementos de melodia e ritmo.

As oportunidades de aprendizagem sobre a cultura brasileira ocorreram a partir do relato da vida de Villa-Lobos e da apreciação de sua obra (as *Cirandas de Roda*, os *Choros*, as *Bachianas Brasileiras* e as composições para violão e para

piano, para orquestra e coro), buscando oferecer aos estudantes as referências musicais originais do compositor e a influência que sua obra teve nos compositores da música brasileira que ainda hoje são perceptíveis.

O aprendizado do *Guia Prático* possibilitou o ouvir e cantar com afinação, além da observação de pulsações e andamentos variados que possibilitaram a inclusão de elementos rítmicos, explorados em sala de aula. Ainda, por serem conhecidas, a escolha das cantigas de roda como *Os Escravos de Jó*, *A Canou Virou*, *Se Essa Rua Fosse Minha*, *O Cravo Brigou com a Rosa*, possibilitou a prática do solfejo.

Ensinei os meus alunos a cantarem essas melodias nomeando as notas musicais. Essa prática de solfejo melódico facilitou, por conseguinte, o aprendizado da flauta doce, que, por sua vez, auxiliou na melhoria da entonação e afinação individual.

Figura nº 14: Alunos da EP 303/304 Norte estudando em par.



Fonte: Castro, 2017

Figura nº 15: Alunos da EP 303/304 Norte estudando em um pequeno grupo.



Fonte: Castro, 2017

Minhas aulas de flauta doce seguiram o seguinte modelo: o primeiro contato musical ocorria a partir da audição da música; em seguida, eu tocava e cantava a música com letra e com solfejo, primeiro sozinha, depois com os alunos; depois disso, ensinava as posições das notas musicais na flauta doce. Promovia a prática das músicas a cada aula apontando os trechos difíceis e oferecendo soluções de estudos e, sobretudo, permitia tempo aos alunos em sala de aula para que praticassem sozinhos ou em pares e pequenos grupos.

Ao aprender a solfejar, por sua vez, os alunos sentiram a necessidade de escrever alguns trechos para lembrarem as melodias na hora da prática com a flauta, caso já não as houvessem memorizado.

Além disso, quando necessário, eu identificava os alunos que estivessem aprendendo mais lentamente e pedia a eles que escolhessem um aluno ou um grupo de alunos que houvesse aprendido o material para praticarem com seus pares. Isso abria caminho para a troca de experiências de aprendizado entre os alunos. Creio que a mudança de foco motivava o aprendizado por causa do auxílio e atenção do colega. Esse trabalho entre pares ajudou a modificar atitudes de certos estudantes indisciplinados e o comportamento de alguns alunos com dificuldade de concentração.

Por isso, o trabalho em dupla ou em pequenos grupos resultou de forma eficaz, especialmente porque melhorou o entrosamento entre os alunos que ora aprendiam, ora ensinavam o que sabiam aos colegas. Em poucas semanas observei a melhoria do comportamento da turma como um todo. Assim sendo, essa forma de

trabalho estimulou a autoeficácia de cada estudante e a confiança mútua no trabalho entre pares.

Figura nº 16: Alunas da EP 303/304 Norte estudando flauta – 5º ano.



Fonte: Castro, 2017

Figura nº 17. As alunas demonstram a posição correta para o colega, enquanto a outra aluna estuda.



Fonte: Castro, 2017

Em suma, as metas de aprendizagem em sala de aula foram:

- Ouvir exercícios de apreciação musical e percepção melódica e rítmica;
- Cantar prática musical através do canto-coral;
- Tocar prática musical através da flauta doce;
- Criar produção de novos arranjos musicais pelas crianças a partir do repertório trabalhado em sala de aula.

## **Apreciação musical: elemento fundamental da educação musical nas escolas**

Ao idealizar o projeto, julguei importante realizar apresentações que surpreendessem e impactassem os alunos. Organizei com meus colegas professores uma apresentação inaugural condizente com a personalidade de Villa-Lobos, algo monumental aos olhos das crianças. Queria proporcionar aos alunos uma formidável e inesquecível primeira impressão por meio de exposição de materiais audiovisuais. Na falta de um teatro com uma orquestra real para levá-los, pois o Teatro Nacional em Brasília encontra-se fechado, optamos por levá-los ao auditório da escola e projetar na tela cinematográfica um vídeo confeccionado para a ocasião contendo os *Choros 10*, com a Orquestra Juvenil da Venezuela e o *Trenzinho do Caipira* com a Orquestra Sinfônica Brasileira; e fotos de Villa-Lobos.

Durante o projeto, entre março e outubro, ocorreram 3 apresentações: a primeira, expositiva, dos professores para os alunos; a segunda, de prática de canto-coral pelos alunos, acompanhados pelos professores em seus instrumentos (violão, piano, guitarra, instrumentos de percussão) durante o Arraial Cultural no dia 7 de julho de 2017; e a terceira, apenas com meus alunos e os da professora Cristina, em 20 de outubro. Nessa última, os meus alunos apresentaram na flauta doce o repertório de todas as cantigas de roda aprendidas (inclusive o tema do *Uirapuru* e a cantiga *A Maré Encheu*).

Iniciei o trabalho no dia 6 de março com minhas turmas. Realizei a avaliação diagnóstica das crianças para conhecer seus gostos musicais e habilidades durante três semanas. Em abril, iniciei a apreciação musical das cirandas de roda do *Guia Prático* e apresentei a elas algumas obras musicais do repertório de Villa-Lobos para violão solo e piano, assim como gravações do próprio Heitor Villa-Lobos regendo a Orquestra da Radio Francesa e gravações de cantores e cantoras brasileiras (Elisete Cardoso, Elis Regina, Marisa Monte), compositores como Pixinguinha, Tom Jobim, Egberto Gismonti etc, para ilustrar a influência de Villa-Lobos na música brasileira. As músicas inspiradas no folclore foram aos poucos sendo introduzidas.

Considerei importante proporcionar aos alunos a experiência de cantar num grande coro à moda do *Canto Orfeônico* de Villa, que reunia de 30 a 40 mil crianças em estádios de futebol. Por isso, propus aos colegas professores de música do turno vespertino nos juntarmos para realizar o projeto.

Em colaboração com a equipe de professores de música, reunimos o público infantil da escola do turno vespertino, cerca de 320 crianças. A porção coletiva do projeto deu-se a partir da idealização de uma primeira apresentação sobre Villa-Lobos no auditório da escola com projeção audiovisual. Essa apresentação ocorreu nos dias 30 e 31 de maio de 2017, para alunos do 1º ao 5º anos, com a participação dos 5 professores de música do turno vespertino. Na segunda etapa, a apresentação dos alunos ocorreu no dia 7 de julho de 2017. Participaram dessa etapa os 7 professores de Música, 1 professor de Artes Visuais, 1 professor de Artes Cênicas, 1 professora de Educação Física (operadora de vídeo durante a apresentação).

Os professores de Música reuniram-se no final de março para planejar a apresentação da vida e obra de Villa-Lobos no auditório e definir o repertório (*Choros 10*, *Trenzinho do Caipira* e o canto indígena *Araporanguetê*). Entretanto, a apresentação programada para início de abril ocorreu nos dias 30 e 31 de maio. Durante essa apresentação os estudantes assistiram ao *Choros 10* tocada pela Orquestra Juvenil da Venezuela, regida por Isaac Karabtchevsky; a professora Mayara realizou uma atividade com os estudantes dos 5 professores (cerca de 160 estudantes cada dia) sobre o trecho de canto indígena do *Choros 10*. Eu pontuei a história de vida de Villa-Lobos e suas viagens pelo Brasil. A professora Giselle Sprovieri contou aos alunos de sua experiência de *Canto Orfeônico* no Rio de Janeiro na década de 1960, quando ela tinha a idade das crianças. Ela ensinou a música que lembrou daquela apresentação, *Araporanguetê*, música da qual não dispúnhamos de partitura, apenas da memória musical da professora. Primeiro ela demonstrou o canto com a participação dos 5 professores, depois ensinou-o aos alunos. Em seguida, os estudantes viram e ouviram o *Trenzinho do Caipira* com uma Orquestra Sinfônica Brasileira regida por Roberto Minczuk. Para finalizar, os estudantes foram convidados pelo professor Davi Abreu a sonorizar a partida de um trenzinho da estação com sons produzidos por eles mesmo. Então os professores de música executaram o *Trenzinho do Caipira*. Espontaneamente, os meus alunos cantaram a letra do *Trenzinho* acompanhados pelos professores.

No mês de junho, seguiram-se os ensaios de canto-coral dos estudantes durante um horário de aula, diariamente. Individualmente, cada professor trabalhou em suas aulas. Era preciso ensinar as canções e os solfejos a todos. Minhas turmas estavam adiantadas, pois havia começado a trabalhar o repertório desde o final de

março e incentivaram os demais a solfejar as duas cantigas de roda (*Os Escravos de Jó* e *A Canoa Virou*). Logo, as crianças reconheceram as cantigas de roda pelas gravações da *Galinha Pintadinha*. Tivemos a oportunidade de ensiná-las sobre a história de registro musical dessas cantigas por Heitor Villa-Lobos em seu *Guia Prático*.

Coletivamente, trabalhamos a memória musical dos alunos, ensinando a letra das canções segundo a versão registrada por Heitor Villa-Lobos no *Guia Prático*, que é distinta da tradição oral. Portanto, a correção de dicção e de algumas estrofes foram necessárias para tornar o canto coletivo homogêneo.

Figura nº 18: Ensaio-geral: passagem de iluminação coordenada pela professora Jaqueline Carrijo.



Fonte: Correa, 2017

Encontrei uma diversidade de conhecimentos das letras das músicas para a apresentação e habilidades vocais limitadas. Foi necessário insistir nas letras de acordo com o que Villa-Lobos havia escrito no seu *Guia Prático*. Trabalhei afinação e ritmo com os alunos. Com os professores de música, coletivamente, definimos os arranjos das canções para a apresentação. Professora Cristina Ziller, no teclado; professora Jacqueline Carrijo, na zabumba; professora Mayara Dourado, na escaleta; professor Alberto Carvalho, na guitarra; e eu, no chocalho e na regência. Ensaiamos entre nós para tocar com os alunos durante os ensaios do coro. A Professora Giselle Sprovieri compareceu a alguns ensaios para reger o *Araporanguetê*. Cada professor trabalhou o solfejo das cantigas de roda com suas turmas separadamente e coletivamente em ensaios diários. Além disso, o professor de Artes Visuais, Valderio Costa, somou-se ao grupo para trabalhar com seus alunos a leitura e realização visual pelas crianças das letras das cantigas de roda e

do *Trenzinho do Caipira*. Esse trabalho artístico foi projetado como fundo de palco intercalando-se com fotos históricas de Villa-Lobos.

O conhecimento e contato com artistas locais é parte integral do desenvolvimento da apreciação musical dos alunos. Por estarmos celebrando Villa-Lobos durante o Arraial Cultural da escola, priorizei a sonoridade da música caipira representada por Roberto Correa, músico renomado de Brasília e professor da Escola de Música de Brasília. Ele aceitou o convite para tocar seu arranjo do *Trenzinho do Caipira* na viola caipira para as crianças e seus pais durante a apresentação final. O arranjo de Roberto Correa foi gravado e encontra-se disponível pelo selo Kuarup.

Figura nº 19: Roberto Corrêa.



Fonte: Castro, 2017

A colaboração entre as escolas (Escola Parque e Escola de Música da Secretaria de Educação) ocorreu por intermédio de ambas as direções. O apoio da direção para conseguir a liberação do professor para a apresentação foi essencial.

Figura nº 20: Ensaio-geral do do Trenzinho Caipira: celebrando os 130 anos de Villa-Lobos, alunos de 1º ao 5º ano da Escola Parque da 303/304 norte com a banda formada pelos professores de música (à direita) e alunos de flauta doce da Professora Claudia Castro (frente à direita).



Fonte: Castro, 2017

Os resultados alcançados perpassam o aprendizado de conceitos musicais, da prática musical e tornaram-se perceptíveis no convívio social das crianças. O comportamento em sala de aula melhorou, pois os estudantes passaram a se concentrar melhor nas atividades e realizar o passo a passo da criação musical, já que vivenciaram e produziram o resultado do trabalho individual e coletivo durante o ensaio geral e a apresentação final. Participaram de um processo de aprendizagem com um ciclo de começo, meio e fim, como protagonistas. Aprenderam a trabalhar coletivamente ao se relacionar com alunos de outras turmas durante a prática do canto-coral. Ainda, por meio da apresentação dos alunos, nós professores pudemos dar a mensagem de que educação musical é importante mesmo que a criança não se torne um músico profissional, porque a formação do gosto musical impacta na fruição cultural da comunidade.

O gosto por música baseado na percepção de elementos melódicos, rítmicos e harmônicos é fundamental ao saber ouvir. Conforme explica o Maestro Daniel Barenboim:

A educação do ouvido talvez seja muito mais importante do que se imagina, não só para o desenvolvimento de cada indivíduo, mas para o funcionamento da sociedade e, portanto, dos governos [...] A habilidade de ouvir diferentes vozes, ao mesmo tempo, compreendendo a fala de cada uma delas, separadamente; a capacidade de lembrar-se de um tema que fez sua primeira aparição antes de se submeter a um longo processo de transformação e agora reaparece sob uma luz diferente e, por fim, a competência auditiva necessária para reconhecer as variações geométricas do tema de uma fuga são todas as qualidades que reforçam o conhecimento. Talvez esse efeito cumulativo dessas habilidades e capacidades possa formar seres humanos mais aptos a escutar e compreender vários pontos de vista de uma só vez, mais capazes de avaliar seu próprio lugar na

sociedade e na história e mais propensos a apreender as semelhanças entre todas as pessoas em vez de destacar as suas diferenças. (BARENBOIM, 2009, p. 48)

Os estudantes entenderam a importância do saber ouvir, o porquê de escolher e aprimorar os sons e refinar a audição para a prática musical. Em sala de aula, os estudantes praticaram o solfejo, a afinação da altura das notas e entenderam que é mais fácil tocar a flauta doce quando há uma assimilação melódica, rítmica e harmônica da música, quando “se tem a música dentro de você”.

Durante as aulas de apreciação musical, pude perceber que o valor da disciplina por meio da música foi apreendido pelas crianças. Os alunos mostraram-se mais atentos ao momento de apresentação de novas obras musicais, porque entenderam o quanto isso é necessário para desenvolver o ouvido interno, e conseqüentemente melhor cantar e tocar.

Aqueles estudantes que apresentaram dificuldades sentiram-se motivados pelo resultado obtido pelos colegas e mostraram-se mais receptivos a participar da aula. Percebi uma mudança de atitude em relação às aulas de música. O comportamento, o foco e atenção desses estudantes melhorou durante a realização das tarefas. Os estudantes se enturmaram, perderam a resistência a certas atividades e produziram em pares e grupos maiores.

A avaliação formativa da aprendizagem ocorreu mediante observação em sala de aula e de verificação individual ao longo do processo. A cada atividade lúdico-pedagógica ou musical desenvolvida em sala, solicitava a um grupo de estudantes ou a indivíduos que cantassem e tocassem os trechos da música em foco. Proporcionei aos estudantes formas distintas de estudar trechos difíceis. Deixei também tempo para estudar a flauta doce individualmente em sala de aula.

A experiência de *Canto Orfeônico* na escola promove a disciplina entre as crianças e desenvolve valores e comportamento indicativos de respeito ao próximo. O projeto resultou num ensino-aprendizagem abrangente, na colaboração saudável e frutífera entre professores da escola e na oportunidade de formação de plateia para a música brasileira durante o ano letivo e principalmente nas apresentações realizadas para a comunidade. O *Canto Orfeônico* resultou num concerto-aula para os pais e demais membros da comunidade.

## **Desafios do exercício da profissão na rede pública**

Por último, ressalto pontos positivos e negativos relativos aos desafios da organização escolar com as quais tive que lidar. Em 2017, as Escolas Parque de Brasília foram submetidas a uma transição súbita para a escola em tempo integral. Essa transição ocorreu de forma traumática, pois foi realizada repentinamente sem discussão com a comunidade. Cerca de 8 mil alunos deixaram de ser atendidos pelas 5 escolas parques do Plano Piloto. Entretanto, os 2.400 alunos que obtiveram atendimento foram beneficiados quanto à quantidade de horas aulas no contraturno. Um aluno de música na Escola Parque hoje é atendido 4 vezes por semana, totalizando 240 minutos. No modelo antigo, recebia atendimento uma vez por semana durante 65 minutos. A escola em tempo integral, em 2017, possibilitou ampliar a carga horária de cada disciplina artística, contudo, adaptações precisaram ocorrer inclusive sem o devido planejamento pedagógico prévio.

Quando entrei na SEEDF, tive um choque de realidade ao perceber que a escola não me daria o suporte ou orientação necessária sobre os processos de inclusão de alunos com necessidades especiais, sobre a forma como lidar com o leque de transtornos mentais do corpo discente, sobre como proceder em casos graves de indisciplina. O professor novato é introduzido nas salas de aula sem nenhum tipo de esclarecimento por parte da direção das escolas ou das regionais de ensino sobre a condução das aulas, os desafios disciplinares a serem enfrentados etc. Os próprios professores vão descobrindo, empiricamente, no cotidiano, o quadro real que se apresenta. Há a necessidade da realização de uma imersão dos professores logo que iniciam a carreira, com amplo detalhamento do que ocorre nas salas de aula da rede pública do DF, a fim de otimizar o trabalho docente, inclusive para prevenir o absenteísmo por problemas de saúde e possível evasão da profissão.

Outro fator muito frustrante foi ter realizado, obrigatoriamente, conforme o edital do concurso de 2013 da SEEDF, uma complementação pedagógica em licenciatura, mesmo tendo concluído anteriormente um mestrado com disciplinas em educação musical. Na prática, dentro da rede a própria SEEDF prioriza a polivalência dos professores de artes e abre brechas para que professores sem formação específica em música ministrem aulas de música. Ora, se como musicista

precisei da qualificação pedagógica, porque outros podem ministrar música sem o conhecimento específico da área?

Sempre observei as aulas de colegas e com eles procurei aprender e trocar experiências que enaltecem o dia a dia de trabalho árduo na escola. Na Escola Parque, tive a oportunidade enriquecedora de trabalhar em equipe com colegas de Música, de Teatro, de Artes Visuais e de Educação Física. Essa colaboração foi efetiva e possibilitou-me o suporte laboral que necessitava e tanto careci nos primeiros momentos de experiência docente na escola pública. Tive acesso a recursos materiais (instrumentos, salas, auditório etc) não disponíveis no CEF 15.

A possibilidade de aprender com as crianças tem sido outro fator motivador do meu trabalho docente. A professora britânica Lucy Green, pesquisadora em educação musical, recomendou-me, que se encontrasse situações de sala de aula que estivessem fora de controle, deixasse as crianças me ensinarem como elas gostariam de ser ensinadas. Esse foi um conselho que valeu principalmente para aquelas turmas mais indisciplinadas nos primeiros contatos semanais que tive com elas. Aos poucos fui organizando o grupo de alunos e ensinando disciplina, valores e temas afeitos à inteligência emocional por meio da música.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, M. A. *Música e ação na educação infantil*. Barueri: Ciranda Cultural, 2015.
- BARENBOIM, Daniel. *A Música Desperta o Tempo*. São Paulo: Martins, 2009.
- BENNETT, R. *Elementos Básicos da Música*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- BERSI, Pedro. Villa-Lobos (Vida e Obra - WindsFilmesBRASIL). 2008. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=FQ-kSJBZa1U> Acesso em 28 dez. 2017.
- BRASIL. *Presença de Villa-Lobos*. 4<sup>o</sup>. volume. Rio de Janeiro: MEC-Museu Villa-Lobos, 1969.
- BRASIL. *Presença de Villa-Lobos*. 9<sup>o</sup>. volume. Rio de Janeiro: MEC/DAC-Museu Villa-Lobos. 1974.
- BROADWOOD, J.; BUNTING, C.; ANDREWS, T. ABRAMS, D.; VAN DE VYER, J. *Arts and Kindness*. Canterbury: People United Publishing, 2012.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia, Saberes Necessários à Prática Educativa*. Rio de Janeiro: Paz & Terra. 2014.
- GREEN, Lucy. *How Popular Musicians Learn: a Way Ahead for Music Education*. Aldershot: Ashgate, 2002.
- NOGUEIRA, J. H. *Educação Musical, Práticas e Reflexões: Caminhos do fazer musical nas escolas do Rio de Janeiro dos anos 30 aos dias atuais*. Rio de Janeiro: Booklink, 2007.
- PAZ, E. *Villa-Lobos e a Música Popular, uma Visão sem Preconceitos*. Rio de Janeiro: Museu Villa-Lobos. 2004
- VILLA-LOBOS, H. *Guia Prático para a Educação Artística e Musical, Estudo Folclórico-Musical*. 3 volumes. Rio de Janeiro: ABM – FUNARTE, 2009.

## 6.2 – PROFESSORA RAQUEL DI MARIA MITROVICK

Figura nº 21. Professora Raquel di Maria Mitrovick.



Fonte: Correa, 2017

Licenciada em Educação Artística com Habilitação em Música pela Universidade de Brasília, tem como instrumentos principais o cravo e o teclado. É docente de Música na Escola Parque (EP) 303/304 Norte – SEEDF. Pós-graduada, *Latu Sensu*, em Educação Infantil, com foco em Musicalização Infantil pela Universidade Gama Filho e *Latu Sensu* em Regência Coral, pela UNASP (Centro Universitário Adventista de São Paulo). Iniciou sua atuação como professora de piano particular há 18 anos em escolas particulares de música em Brasília, além de

musicalização e disciplinas teóricas. Atuou como docente em Musicalização Infantil e teclado em grupo na Escola de Música de Brasília (EMB) e foi proprietária e dirigente da escola *Música & Tal* e professora de música no Colégio Sagrado Coração de Maria, em Brasília.

### 6.2.1 – Relato de experiências

#### MINHAS EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICO-MUSICAIS NA ESCOLA PARQUE

##### RESUMO

O presente artigo pretende relatar as minhas experiências pedagógicas como professora de música da Escola Parque 303/304 Norte, em Brasília, DF, contribuindo com a pesquisa de mestrado do colega professor de Música, Alessandro Correa. O relato contém detalhes de formas de atuação em práticas pedagógico-musicais em grupo, desenvolvidos em projetos educacionais com características interdisciplinares que surgem estruturando novos caminhos na construção do conhecimento, de forma motivadora e efetiva aos estudantes.

**Palavras Chave:** Escola Parque, interdisciplinaridade, práticas musicais em grupo, motivação.

## Introdução

Hoje sei que todo conhecimento adquirido e vivenciado desde a infância e adolescência foram de extrema importância para minha atuação como profissional da educação. Desde muito criança, o envolvimento com grupos musicais corais e instrumentais de flauta doce na igreja e posteriormente em aula particular de piano fizeram nascer em mim uma verdadeira paixão pela música. Pude experimentar tanto a prática musical em grupo, quanto como solista, característico do piano. Apesar de ter o piano como instrumento principal, ser integrante de grupos corais sempre me fascinou e logo pude perceber como o estudo de piano me auxiliava no canto coral, uma vez que desenvolvia a afinação, leitura e solfejo. Ao ingressar como estudante na Escola de Música de Brasília (EMB), aos 14 anos, tive a oportunidade de conhecer e iniciar o curso de cravo que me proporcionou vivências de música antiga, e aos poucos foi se tornando meu instrumento principal.

Desde cedo compreendi que os músicos têm na docência parte importante em suas carreiras. Ao escolher a graduação em música, meu objetivo principal não era a docência, mas a performance em piano e regência de coral. Porém, optei pela licenciatura como um caminho mais concreto de inserção no mercado de trabalho. Os problemas da profissão docente em nosso país não são novidade e afetam o âmbito artístico também. Segundo Menga Ludke, “o aluno que busca os cursos de licenciatura o faz mais por pressão pela obtenção de um possível emprego imediato em um mercado de trabalho cada vez mais difícil, do que propriamente por uma inclinação especial pelo magistério” (Ludke *apud* Pereira, 1998, p.47). Apesar de trabalhar em eventos como pianista e cantora de grupos vocais, sem estabilidade financeira, paralelamente surgiam trabalhos como professora particular de música. Essas primeiras vivências me levaram a reconhecer a importância do conhecimento pedagógico na área de música, revelando-me um possível caminho profissional. Logo no primeiro semestre da graduação iniciei minha atuação como professora de piano e, assim, surgiram também os desafios pedagógicos. Durante o curso de licenciatura, cursei matérias de educação musical onde aprendi a observar, pesquisar, criar e até mesmo experimentar atividades pedagógicas com meus alunos.

Sem dúvida foi uma fase de grandes conflitos cognitivos, mas igualmente de grandes realizações e descobertas de quão grandioso e gratificante é ser professor.

## Atuação dentro da escola

Ao ingressar na Escola Parque, em 2014, ainda em fase de adaptação e reconhecimento do espaço e da proposta pedagógica, percebi que a prática musical em grupo era a possibilidade mais viável diante do que a instituição oferecia ao professor: turmas repletas de crianças sedentas por disciplina e aprendizado e uma variedade limitada de instrumentos, na maioria, de percussão, além de alguns teclados e violões, que seriam utilizados por todos os professores de música. Temerosa com essa nova realidade, começando a conhecer o currículo da Escola Parque e sua proposta pedagógica, de sensibilizar artisticamente os estudantes, busquei apresentar a música às crianças por meio do canto coral, como ferramenta principal.

O desafio inicial com as crianças era fazê-las ouvir. E não somente ouvir as músicas a eles apresentadas, mas ouvirem o ambiente, ouvirem as pessoas, ouvirem a si mesmas. Entendi então que “aprender a ouvir talvez seja um dos principais objetivos do ensino de música” (Tavares, Cit, 2008, p. 64) poderia ser uma afirmação relevante. Porém, talvez os estudantes necessitassem aprender a escutar. Nicole Jeandot diferencia ouvir de escutar, nomeando tal diferença como “Escuta sensível e ativa”.

Já a escuta envolve interesse, motivação e atenção. É uma atitude mais ativa que ouvir, pois selecionamos, no mundo sonoro, aquilo que nos interessa. Dessa maneira podemos perceber na música seus elementos constituintes, como a tonalidade, os timbres, o andamento, o ritmo etc... a escuta envolve também a ação de entender e compreender, ou seja, de tomar consciência daquilo que se captou através dos ouvidos. (JEANDOT, 1997, p. 21)

Principiei essa pretensão de ensiná-los a *escutar* estabelecendo uma rotina diária para as aulas, onde todos teriam o momento de falar e se expressar, mas somente se soubessem respeitar o momento da escuta. Utilizei como ferramentas auxiliares brincadeiras musicais e jogos de imitação melódicos e rítmicos, que além de desenvolver a interiorização de conceitos auxiliavam no desenvolvimento da atenção e observação. Wuytack esclarece que “Imitar não é limitar” (*Apud* Palheiros; Bourscheidt, 2013, p. 316).

O Canto não exigiria a utilização de instrumentos musicais e proporcionaria aos estudantes “...grande desenvolvimento do ser humano por poder fazer com que

os cantores se desenvolvam... com seus próprios instrumentos, que são suas vozes” (Junker, 1999, p. 109). Villa-Lobos ainda diz que “... nenhuma arte exerce sobre as massas uma influência tão poderosa como a música...” (*Apud* Santos, 2010, p. 40) e que “... a música devia ser ensinada da mesma forma que a língua, isto é, iniciando a abordagem pela prática e não pela teoria...” (Santos, 2010, p. 47).

O canto coletivo pressupõe a predominância da prática musical diferentemente de práticas teóricas cansativas e desmotivadoras, que nem sempre geram aprendizado significativo. Nesse sentido, o professor deve agir como sujeito motivador e “... deve saber entusiasmar e despertar cada vez mais o interesse de seu grupo...” (Zander, 2003, p. 30). Nicole Jeandot diz que “...Não há escuta sem motivação.” (Jeandot, 1997, p. 62).

### **Projetos desenvolvidos**

Surgiu a ideia de desenvolver um projeto chamado *Pássaros do Brasil*, propondo trabalhar de forma interdisciplinar música, teatro e artes visuais. Foi possível estudar curiosidades sobre diversos pássaros, como hábitos, regiões de origem, características físicas e timbres dos cantos dos pássaros, além de literatura e folclore brasileiro. No repertório, todas as músicas tinham histórias de pássaros em seu contexto. Durante o processo de ensino e aprendizagem, almejando desenvolver noções de afinação, qualidade vocal, audição e introduzindo leitura melódica, sempre me preocupei, dentro da rotina criada para as aulas, em respeitar o momento do aquecimento vocal e corporal. É importante, mesmo em se tratando de crianças, que os cantores desenvolvam a capacidade de percepção corporal e o mecanismo de produção vocal, a fim de alcançar qualidade sonora sem prejuízos à saúde vocal.

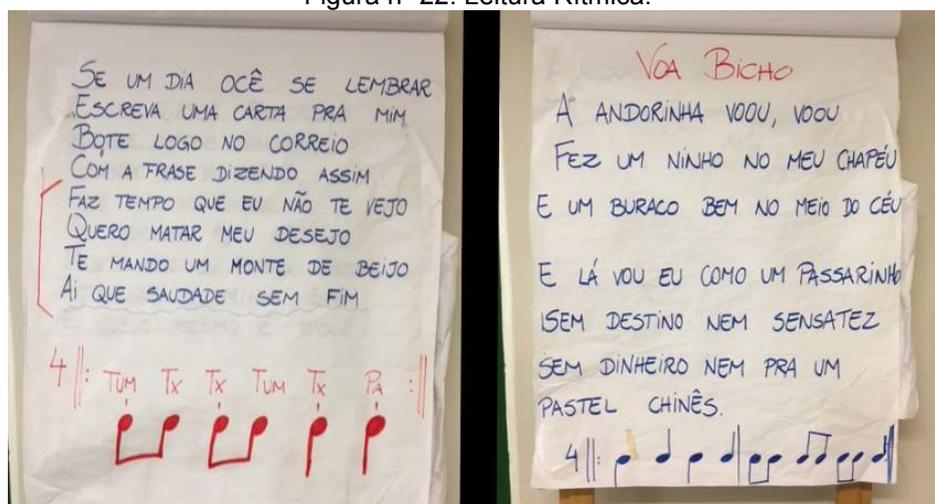
Jane Duboc trata de forma simpática o uso da voz, no prefácio de Pacheco e Baê, dizendo:

os seres humanos usam a voz de todas as maneiras possíveis e a sensibilidade de cada um percebe informações, códigos e vibrações que podem modificar o estado de espírito, a determinação e até mesmo o destino. Daí a importância, para quem faz da voz seu instrumento de trabalho, do conhecimento através de aprendizado sério, da conscientização através de exercícios elucidativos e dos cuidados essenciais para a saúde vocal. (Pacheco; Baê, 2006, p. 5):

Todavia, percebi que faltava ainda o conhecimento rítmico aos estudantes.

Sentia que era necessário aprofundar o desenvolvimento do senso de pulsação grupal. À vista disso, iniciei paralelamente o trabalho de percussão corporal, que graciosamente deu vida aos arranjos musicais, além de que, surpreendentemente, motivou os estudantes a se empenharem no projeto. A percussão corporal desenvolve a coordenação motora e exige concentração. Iniciei o processo com jogos de imitação até alcançar um nível de execução mais elevado com leitura rítmica.

Figura nº 22. Leitura Rítmica.



Fonte: Mitrovick, 2017

O movimento é algo inerente às crianças e deve ser visto como forma de expressão, como linguagem, e não deve ser tratado como algo de menor valor no desenvolvimento pleno do estudante.

As atividades com movimento precisam ter como eixo central a intencionalidade. Trabalhar o movimento de forma consciente possibilitará ao indivíduo pensar, exercer e desenvolver a sua autonomia motora... Expressão essa que abrange... danças, brincadeiras, jogos, esportes, lutas, entre outras. (Basso e Chaves, 2007, p. 42)

Não somente para o desenvolvimento rítmico, a movimentação corporal se torna uma ferramenta indispensável ao canto, na medida em que complementa o entendimento da melodia, fraseado e dinâmica. Jos Wuytack, educador musical Belga, defende o movimento e o canto como principais ferramentas para a experiência musical.

O movimento é capaz de concretizar diversos aspectos da música, em especial a forma musical... Também o canto é fundamental, pois a voz é o instrumento natural do ser humano, e que, via de regra, todos possuem e, portanto, deve ser ampla e regularmente utilizada nas aulas. (Palheiros; Bourscheidt, 2013, p. 310).

Jacques-Dalcroze, defensor da música aliada ao movimento, entende que a consciência rítmica se desenvolve a partir da experiência corporal, com sensações físicas e auditivas combinadas. “Pretende um refinamento dos sentidos por meio de uma escuta atenta e da atuação do corpo como uma unidade” (Mariani, 2013, p. 32), conduzindo à consciência auditiva.

Figura nº 23. Cena da apresentação *Pássaros do Brasil*



Fonte: Mitrovick, 2017

Figura nº 24. Cena da apresentação *Pássaros do Brasil*



Fonte: Mitrovick, 2017

Em um semestre de trabalho, foi possível desenvolver, com canto coral e percussão corporal, noções de parâmetros musicais, senso de pulsação, afinação e leitura rítmica trabalhados num repertório de 8 músicas, com estudantes do 1º ao 5º ano das séries iniciais do ensino fundamental. Tive a oportunidade de proporcionar aos alunos seis apresentações abertas ao público da comunidade escolar, no auditório da escola, conforme os vídeos das apresentações (MITROVICK, 2015, 2015a, 2015b, 2015c, 2015d, 2015e, 2015f).

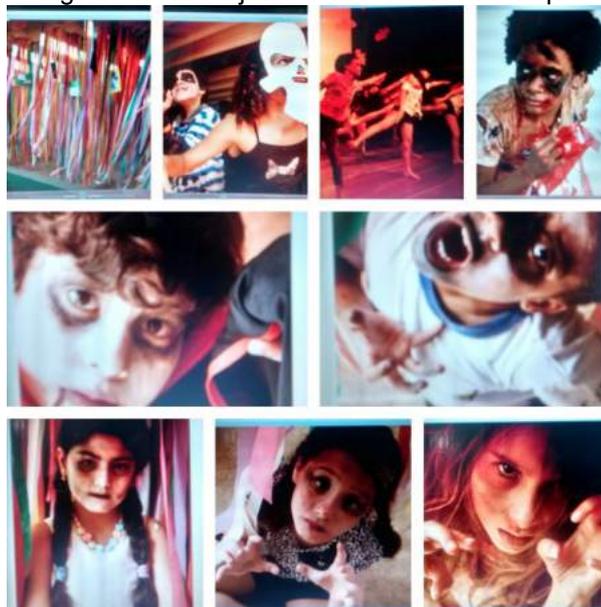
Como uma primeira experiência com a realidade da Escola Parque, ficou claro que a prática musical em grupo seria pertinente e atenderia de forma favorável o currículo, favorecendo o desenvolvimento dos estudantes nos aspectos educacionais, artísticos e sociais, dos quais pretendo tratar posteriormente.

No ano seguinte, pude experimentar com o projeto “Terror na Escola Parque” além do canto coral, aulas de teclado em grupo. A proposta do projeto era fantasiar as crianças de personagens aterrorizantes e ao mesmo tempo, com tantas características físicas tidas como “feias”, realizar uma apresentação que transmitisse mensagens com valores positivos, relevantes para a formação moral dos estudantes, como respeito às diferenças, amizade e amor. Um grupo de professores, de dança e artes visuais, reuniu-se para realizar o projeto. As turmas de 4º e 5º anos faziam o acompanhamento instrumental com os teclados. Em algumas músicas foram elaboradas coreografias onde um grupo de alunos formava o grande coro e outro grupo dançava.

O repertório foi o seguinte:

- Família Addams (tema do filme numa versão em português)
- Vem Dançar com a Gente (Palavra Cantada)
- Todos Estão Surdos (Erasmus Carlos, versão Pato Fu)
- Pequeno Cidadão (Pequeno Cidadão)
- Oi Hello (Pequeno Cidadão)
- Thriller (Michael Jackson), somente dança.

Figura nº 25. Projeto Terror na Escola Parque



Fonte: Mitrovick, 2017

Na oficina de teclado, o envolvimento dos estudantes com a prática instrumental foi surpreendente. Apesar de o resultado técnico do repertório ter ocorrido lentamente, uma vez que os estudantes tinham somente o momento da aula, uma vez por semana, para a prática do instrumento, a experiência foi muito positiva em relação ao desenvolvimento musical. O aprendizado da notação musical e solfejo foi rápido uma vez que a teoria estava totalmente relacionada à prática; cognitivamente, a teoria fazia sentido. “Não podemos ter em atenção apenas o desenvolvimento de capacidades e competências práticas, mas também a aquisição de elementos cognitivos” (Wuytack *apud* Palheiros; Bourscheidt, 2013, p. 318). Nesse ano, o trabalho da oficina de teclados não foi concluído pois, repentinamente passei a integrar a equipe de coordenação pedagógica, assim me retirando da sala de aula. Porém as apresentações de dança e coral aconteceram com o grupo de professores envolvidos no projeto.

Em 2016, atuando novamente como professora, o projeto teve como tema “Cultura Nordestina”. Me reuni com outros três professores do módulo de música e decidimos reunir as turmas para desenvolver o projeto. Formamos um grupo de quatro professores de música sendo que, dentre eles, havia um formado em artes visuais e outro em artes cênicas. Tal fato, a princípio preocupante, aos poucos foi se tornando enriquecedor, pois cada educador tinha o olhar distinto sobre a arte musical. Assim, cada qual contribuiu da sua forma para a criação de um espetáculo. “[...] A interface musical faz contraponto com diferentes linguagens... pode de algum modo ser translada para uma atividade cênica, coreográfica, desenho ou pintura” (Sekeff, 2007, p. 130). Dessa forma, nasceu *O Auto da Catirina*, inesperadamente interdisciplinar, com cenários, figurinos, poesias e emoções.

Inicialmente, a intenção era apenas preparar um repertório de músicas da região Nordeste do Brasil e apresentar aos estudantes as diferenças rítmicas existentes no forró, como baião, xote, ciranda, xaxado e coco. Assim, ensinávamos músicas de cada ritmo apresentando suas características e ensinando-os a perceberem suas diferenças, ouvindo, tocando percussão instrumental e corporal, cantando e dançando. O projeto foi realizado com 80 turmas do 1º ao 5º ano das séries iniciais. Como a quantidade de estudantes era muito grande, decidimos dividir o repertório por faixa etária bem como a atuação de cada turma no espetáculo: as turmas de 1º e 2º anos cantariam no grande coro as músicas mais simples

melodicamente, em uníssono. As turmas de 3º, 4º e 5º anos foram divididas em coral feminino e grupo de percussão (formado principalmente por meninos), composto com instrumentos, percussão de copos e percussão corporal. Alguns professores de outras áreas também participaram do projeto colaborando na confecção de adereços, figurinos e cenários.

Ao apresentar cada música aos estudantes, além de cantar e tocar, criávamos histórias baseadas nas letras das músicas e encenávamos às turmas. Essa técnica contextualizava as canções e auxiliava os estudantes a memorizarem a letra mais rapidamente. A cada semana, uma música nova era apresentada e de forma espontânea os estudantes começaram a criar vínculos entre as histórias, relembando, sugerindo e modificando-as. A cada aula surgiam também novas formas de se realizar as músicas, com arranjos e formações diferentes. Assim, foi nascendo a ideia de se criar uma história nordestina com atores, música e dança. O passo seguinte foi criar o roteiro a partir das músicas do repertório; surgiram marinheiros, capoeiristas, casal apaixonado, cirandeiros, Bumba meu Boi. Seguidamente, a história começou a tomar forma de cordel. Surgiu daí *O Auto da Catirina*, baseado na história de Catirina e seu amado Pai Francisco, da lenda do Bumba meu Boi.

O grupo musical ficou dividido em coro iniciante, coro feminino, percussão e flauta. O tempo de preparo do espetáculo foi curto então decidimos que os atores, estudantes do 5º ano, encenariam sem fala, apenas com o gestual. O cordel seria narrado por personagens “brincantes”, representados por nós professores de música, que auxiliaríamos na execução musical e na marcação de palco. Foram realizadas 4 apresentações sendo três no auditório da Escola Parque e uma na Escola de Música de Brasília, no evento Ciranda Parque, representando o trabalho artístico da Escola Parque 303/304 Norte. Há o registro de uma dessas apresentações (MITROVICK, 2018).

Figura nº 26. Cena do Espetáculo *O Auto da Catirina*



Fonte: Mitrovick, 2017

Figura nº 27. Cena do Espetáculo *O Auto da Catirina*



Fonte: Mitrovick, 2017

Figura nº 28. Espetáculo *O Auto da Catirina*



Fonte: Mitrovick, 2017

## Considerações Finais

Sekeff buscou a origem da palavra ritmo: “Palavra de origem grega, cuja raiz, *rheo*, significa fluir. Entendido como movimento ordenado... Quem fala em ritmo musical fala em “ordem no movimento” (Sekeff, 2007, p. 43). Tal definição move-se à prática musical em grupo e seu principal desafio: tocar junto. É importante nesse momento ressaltar que todos os projetos que realizei na Escola Parque, desenvolvidos num período de tempo de um semestre, foram projetos interdisciplinares com práticas pedagógicas em grupo.

A interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. Mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registros sistemáticos dos resultados. (BRASIL *apud* FORTES, p. 4)

Flávia Maria Cruvinel reconhece na música uma importante ferramenta auxiliar da educação e coloca as vantagens do trabalho coletivo sobre o individual, pontuando alguns aspectos importantes da mentalidade em grupo: “... interação entre os alunos, o despertar da socialização, a cooperação, a motivação, o rendimento e o ambiente lúdico provocado por essa interação...” (Cruvinel, 2005, p. 95). O trabalho em grupo busca a integração de diferentes indivíduos em torno de uma mesma proposta. Zander acredita que “... todo trabalho coletivo se presta para ajustar o equilíbrio entre os diferentes indivíduos (Zander, 2003, p. 172), o que é, em sua essência, o princípio básico da própria prática musical, tocar junto, afinação coletiva, fraseado unificado, unidade timbrística etc. Compartilhando desse mesmo pensamento, Cruvinel coloca que o trabalho musical em grupo colabora efetivamente na qualidade sonora e afinação, uma vez que, em grupo, a sonoridade se torna mais agradável do que individualmente, assim motivando os estudantes. Cita: “... no ensino em grupo você pega aquele som que sai, e você se diverte com ele, você até brinca.” (Galindo *apud* Cruvinel, 2005, p. 97). Trata-se de proporcionar segurança ao estudante, desenvolvendo sua motivação e autoestima, oferecendo-lhes novos horizontes e uma formação integral do indivíduo.

O cenário atual do ensino da música na educação básica, apoiado em políticas públicas, ainda se encontra fragilizado, apesar de serem diversos os estudos que comprovam os benefícios da educação musical na formação integral

das pessoas.

Não se trata de considerar a prática musical como panaceia da educação, mas como ferramenta que leve à abertura de novos horizontes, possibilitando ao indivíduo ir além do imaginado. “... Quem canta, escuta, lê, toca um instrumento musical aprende a pôr em ordem seu pensamento” (Sekeff, 2007, p. 146).

O presente artigo pôde mostrar, não como uma verdade absoluta, mas modestamente, exemplos de como a prática musical em grupo pode gerar resultados positivos. Mesmo com tantos desafios existem também diversas possibilidades. Espero que esse material sirva como incentivo a colegas professores e artistas que sonham com um País melhor, a começar pela educação. Como dizia Raul seixas, “Sonho que se sonha junto é realidade”.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASSO, C. F.; CHAVES, L.C. Eixos de trabalho na educação infantil. POSEAD, Educação à distância, Brasília – CETEB, Universidade Gama Filho, 2007.

CHARVET, P. *Cómo hablar de música clásica a los niños. Um libro de música para niños... destinado a los adultos*. San Sebastián: Editorial Nerea, 2010.

CRUVINEL, F.M. *Educação musical e transformação social. Uma experiência com o ensino coletivo de cordas*. Goiânia: ICBC, 2005.

COSTTA, S. *Como contar histórias usando sons. Uma introdução à percepção e educação sonora*. São Paulo: Editora Ave Maria, 2008.

GULFIER, B. C. AGACS, G.J. *Voz e Canto*. São Paulo: Editora Paradigma, 2009.

JEANDOT, N. *Explorando o universo da música*. 2. ed. São Paulo: Editora Scipione, 1997.

JUNKER, D. A importância do canto coral. In: CONVENÇÃO INTERNACIONAL DE REGENTES DE COROS, 1999. Centro de Convenções de Brasília, DF. *Anais...* Brasília: Universidade de Brasília, 1999. p.107-111.

FONTEERRADA, M. Raymond Murray Schafer, O educador musical em um mundo em mudança. In: MATEIRO, T; ILARI, B. (Org.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: InterSaberes, 2013.

FORTES, C.C. Interdisciplinaridade: Origem, conceito e valor. Referencial de arquivos das Faculdades Vale do Juruena, UFSM, Santa Maria, p. 01-11, 2007. Disponível em [http://www.pos.ajes.edu.br/arquivos/referencial\\_20120517101727.pdf](http://www.pos.ajes.edu.br/arquivos/referencial_20120517101727.pdf) Acesso em 28/01/2018

MARIANI, S. Émile Jacques-Dalcroze, A música e o movimento. In: MATEIRO, T; ILARI, B. (Org.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: InterSaberes, 2013.

MATHIAS, N. *Coral um canto apaixonante*. Brasília: Musimed, 1986.

MITROVICK, Raquel Di Maria. *Ai que Saudade Docê (Vital Farias) Projeto Pássaros do Brasil*. 2015. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=OG4AQatpbnU> Acesso em 05 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. *Sítio do Pica-Pau Amarelo (Gilberto Gil)*. 2015a. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=2tHvCQiHkws> Acesso em 05 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. *Jardim da Fantasia (Paulinho Pedra Azul)*. 2015b. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=tPzBk4XbUzs> Acesso em 05 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. *O Uirapuru (Pequeno Cidadão)*. 2015c. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=KAKs092QKus> Acesso em 05 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. *A lenda do Uirapuru*. 2015d. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=L3Gby-Uyvii&t=172s> Acesso em 05 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. *Murucututu (Folclore Brasileiro)*. 2015e. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=6g6L-MWCFqM> Acesso em 05 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. *Lá Vai a Garça Voando/ Piado de Dois Mutuns (Folclore Brasileiro)*. 2015f. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Vf2VrlmTh8A> Acesso em 05 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. *O Auto da Catirina*. 2018. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=3qvPehpbmAE> Acesso em 05 fev. 2018.

PACHECO, C.; BAÊ, T. *Canto, equilíbrio entre corpo e som. Princípios da fisiologia vocal*. São Paulo: Editora Irmãos Vitale, 2006.

PALHEIROS, B.G.; BOURSCHEIDT, L. Jos Wuytack, A pedagogia musical ativa. In: MATEIRO, T; ILARI, B. (Org.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: InterSaberes, 2013.

PEREIRA, J.E.D. A Formação de professores nas licenciaturas: Dilemas e novas Perspectivas. In: VII ENCONTRO ANNUAL DA ABEM, 1998, Pernambuco. *Anais...* UFP: Pernambuco, 1998. p. 45- 60.

SEKEFF, M. L. *Da música, seus usos e recursos*. 2. Ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

SOUZA, J. *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

TAVARES, I.M.; CIT, S. *Metodologia do ensino de artes. Linguagem da música*. Curitiba: Editora IBPEX, 2008.

VISCONTI, M.; BIAGIONI, M.Z. *Guia para educação e prática musical em escolas*. São Paulo: ABEMÚSICA, 2002.

### 6.3 – PROFESSORA ISABELLE MARQUES GONÇALVES

Figura nº 29. Professora Isabelle Marques Gonçalves.



Fonte: Marques, 2017

Pianista e Licenciada em Música pela Universidade de Brasília, leciona música há mais de 15 anos. Começou a estudar piano aos 7 anos de idade e seu interesse pela música popular culminou com a sua formação em Piano Popular, pela Escola de Música de Brasília, onde também realizou vários cursos de Arranjo, Harmonia e Improvisação, além de Flauta Doce Barroca e do curso pontual de regência, visando o trabalho com coral dentro da EP. Também fez vários cursos voltados à prática do ensino de Música e Artes na Educação Básica.

Em 2006, gravou o disco *A Chuva*, com canções autorais, patrocinado pelo FAC (Fundo da Arte e Cultura – SEC-DF). Em 2014 ingressou na SEEDF, como professora efetiva de Música. Desde então tem atuado na Escola Parque 313/314 Sul.

#### 6.3.1 – Relato de experiências

### POSSIBILIDADES MUSICAIS NA ESCOLA PARQUE

#### RESUMO

O presente artigo relata algumas de minhas experiências como professora de Música da Escola Parque, no Distrito Federal. Sua produção foi baseada nos princípios que norteiam a Documentação Narrativa (Suárez, 2015, 2016). O objetivo deste trabalho é refletir sobre minhas práticas docentes e compartilhar questionamentos e possíveis respostas sobre as aulas de música na educação básica.

**Palavras Chave:** Escola Parque, Relato de Experiência, Música na educação básica, Música na escola pública.

## O início de tudo

Comecei a estudar piano na infância e, ao longo do tempo, surgiu a oportunidade de compartilhar esse conhecimento musical. Aos 17 anos, a partir do convite da minha professora, na época, comecei a dar aulas de piano na mesma escola de música em que eu estudava. Aliada à oportunidade houve também a necessidade de me inserir no mercado de trabalho, por uma questão financeira. Me identifiquei com a atuação docente, por meio das aulas particulares de piano, e tive um *feedback* positivo dos alunos, o que me entusiasmou a seguir na carreira de professora de música. Enquanto atuava como professora particular de piano, entendi que precisava me profissionalizar, especializar-me na área, ao invés de utilizar o ensino de música apenas como um "quebra-galho".

Logo no início, percebi que aprender música não se limitava apenas a ter aulas ou superar lições de métodos e livros. Por isso, sempre fui curiosa e nunca me "prendi" ao ensino e aprendizagem formais. No começo, estudei piano *clássico*, mas, na minha concepção, tocar piano não se reduzia apenas à leitura e reprodução de partituras não me sentia realizada com essa abordagem. Minha curiosidade me fez descobrir o mundo da música popular, os acordes, o teclado, e, de repente, um mundo de possibilidades se abriu a minha frente: além de tocar um instrumento, eu poderia também fazer arranjos, compor, tocar em bandas e conjuntos, tocar "de ouvido" a música que eu quisesse! Essa descoberta não me afastou da profissionalização e da especialização formais, muito pelo contrário, trouxe-me muito mais motivação para seguir aprendendo. E tem sido assim até hoje...

## Formação do professor de Música

Antes de relatar minhas experiências pedagógico-musicais, em sala de aula, ressalto que algumas matérias da licenciatura foram muito importantes para a minha formação, principalmente as de estágio, que enfatizaram a necessidade de planejamento e objetivos nas aulas de música. Porém, a minha formação acadêmica não me preparou totalmente para a realidade da escola. Eu, como pianista e professora de piano, estava bem confortável dentro do meu universo musical, com o meu instrumento. Sempre procurando novas técnicas, métodos, cursos, para o meu crescimento pessoal como instrumentista e como professora de piano. Mas depois

de alguns (poucos) anos em sala de aula, entendi que o professor de música, que atua na educação básica, precisa tocar (em nível básico) vários instrumentos musicais: como a flauta doce, percussão, violão e piano. Essa “descoberta” pessoal tem me impulsionado a aprender novos instrumentos: como a flauta doce barroca, versátil e de fácil aquisição e transporte. Acredito também que o professor de música, nas escolas, deve ter fluência em leitura de acordes (em um instrumento harmônico, no mínimo) e deve também ser capaz de fazer arranjos, modular, “tirar de ouvido e compor”. Nesse ponto, a minha formação em música popular tem sido de grande importância, e um diferencial no meu contexto atual.

Agora, como professora de educação básica, na Escola Parque, percebi também que é possível ensinar Música não só através do uso de instrumentos musicais convencionais, mas também com o auxílio de outras possibilidades musicais, como o uso do corpo, da voz e de instrumentos alternativos.

### **Fazendo música na Escola Parque**

As Escolas Parque foram idealizadas por Anísio Teixeira, em 1960, e inseridas no projeto de educação para a capital federal. A Orientação Pedagógica da Escola Parque, que é um documento norteador da SEEDF, relata que: “As Escolas Classe eram voltadas para as aulas regulares e as Escolas Parque para a prática de atividades artísticas, esportivas e culturais em turno complementar”. E ainda: “A Escola Parque tem em vista contribuir para as aprendizagens significativas dos estudantes e motivar professores a descobrirem novos caminhos e abordagens dos aspectos culturais que possam suscitar na escola um ambiente de pesquisa, de investigação estética e de reflexão crítica acerca da realidade.” (Distrito Federal, 2016, p.6)

Como a Escola Parque não é um centro de educação profissional, como a Escola de Música de Brasília, por exemplo, não se requer aqui o ensino técnico de um instrumento musical. O que se busca, em conjunto com as outras Artes, inclusive, é proporcionar ao aluno o acesso, a apreciação e o “fazer” artístico, em um nível mais lúdico, de formação, de compreensão.

No entanto, como afirma Swanwick (1979) ao propor a teoria do *CLASP*, a aula de música deve sim incorporar a performance musical. Segundo o autor, a aula

de música deve conter as seguintes atividades: composição, literatura de apoio, apreciação musical e soma de habilidades, e a *performance*.

Após algumas experiências em sala de aula, a minha “leitura” da *performance* ganhou novos significados. Antigamente, cerca de 5 anos atrás, a palavra *performance*, na minha concepção, só poderia se referir ao uso de instrumentos musicais convencionais, o “tocar” um instrumento musical. Seguindo esse raciocínio, tentei, logo no início, implementar uma “oficina de teclados”. Eu já tinha tido contato com esse modelo em outros contextos, de forma bem-sucedida. Infelizmente, logo descobri que o teclado em grupo não funcionaria no meu contexto atual. Alguns motivos que me levaram a essa conclusão foram: não havia tempo hábil para montar e desmontar todo o equipamento entre as aulas, eu necessitava de um monitor ou um outro professor para me ajudar, pois as crianças ficavam muito empolgadas, e enquanto algumas estavam tocando, outras ficavam dispersas; falta de uma metodologia de aula de instrumento para uso na educação básica no meu caso. A turma era muito heterogênea, incluindo alunos com necessidade especial. Mesmo com todo o apoio da direção e, talvez, até por falta de maturidade da minha parte, na época desisti do projeto alguns meses depois.

Essa experiência, malsucedida, fez-me pensar em “alternativas” para a *performance*. Através de cursos de formação, de especialização e também de extensão, comecei a entrar em contato com novas possibilidades de “fazer música”. Os sons do corpo, o canto coletivo, as brincadeiras musicais, são alguns novos significados que encontrei para a *performance*. Seguindo essa linha de raciocínio, acredito hoje que as práticas do canto em grupo são indispensáveis em um processo de musicalização integral. Russel (2013), p.13, recomenda aos professores de música uma série de itens, ou passos, a fim de criar uma comunidade musical dentro do contexto escolar, sendo que o primeiro deles é: “não introduzir instrumentos musicais enquanto o corpo não tiver aprendido a cantar”. Os itens seguintes, sugeridos pela autora, também se referem à prática coletiva do canto e enfatizam a importância de uma rotina de canto na sala de aula, de maneira criativa e consistente.

Recentemente, tive contato com uma prática de canto coletivo denominada, pelo músico Bobby McFerrin, *Circlesongs*. Ferlin (2009) descreve as *Circlesongs* como uma prática vocal espontânea e criativa e defende seu uso em sala de aula. Tive a oportunidade de participar de um momento dessa prática coletiva e concordo

que, embora exista a figura de um líder que sugere os padrões melódicos e as células rítmicas que serão usadas, essa abordagem é extremamente democrática, pois a liderança é compartilhada e a criação e espontaneidade fortemente incentivadas.

### **O Canto coral na sala de aula**

Tenho entendido que o canto pode ser um poderoso instrumento musical, e vejo o “cantar” em grupo como, uma possibilidade para a *performance*, proposta por Swanwick. Minhas experiências principais, nesse sentido, têm sido com o Canto Coral. Geralmente, nas aulas em que proponho o trabalho com canto, inicio a atividade com um momento de alongamento, consciência corporal e aquecimento vocal. Entendo que esse momento inicial é muito importante para a formação de valores musicais, de disciplina, concentração, foco na aula. É fundamental que as crianças entendam a importância dessa preparação. A parte do aquecimento também pode – e deve – ser musical: é interessante inclusive usar brinquedos musicais, brincadeiras cantadas, para tornar essa parte da aula mais acessível e contextualizada. Russel (2006, p.13) afirma que deve haver uma comunicação entre o que as crianças aprendem na escola e o que “vivenciam na comunidade”, caso contrário a aprendizagem pode ficar comprometida.

Depois do aquecimento, passamos para a escolha do repertório. No primeiro momento, eu trago sugestões de canções que se adequem à faixa etária, especificidades da turma, grau de dificuldade técnica e interesses dos alunos. Logo depois, escutamos gravações das músicas e eu, em seguida, toco e canto essas canções ao teclado. As crianças ficam muito surpresas nesse momento. Elas, sem dúvida, valorizam e apreciam a habilidade do professor de música, quando este canta e toca “ao vivo” para essa plateia tão especial! Alguns alunos sugerem outras canções, que podem, sim, ser incorporadas ao projeto, nesse caso, todos juntos ouvimos a canção sugerida e ideias vão aparecendo, aos poucos.

Logo depois da escolha do repertório, apresento as letras das músicas. Um dos métodos que eu comecei a desenvolver para essa etapa é utilizar um cavalete, com a letra exposta ali de forma bem legível e ampla. A turma então vai aprendendo a melodia e seguindo a letra, e logo estamos todos cantando juntos. Depois o cavalete é retirado e outras formas de interação ocorrem: como a divisão da turma

em canto dos meninos e canto das meninas, variações de intensidade, dinâmica. De maneira muito natural, ritmos brasileiros, como o baião e outros mais complexos, sincopados, são executados no repertório. O processo de apropriação dos ritmos ocorre de maneira praticamente instintiva, as crianças espontaneamente batem palmas e dançam enquanto aprendem as melodias e letras das músicas.

A prática do canto coral, nas minhas aulas, não tem como objetivo principal a “apresentação musical”, pois o foco está no crescimento pessoal, na apreciação musical e na construção coletiva do saber musical dos estudantes. Dessa forma, a apresentação é uma consequência do trabalho desenvolvido ao longo do tempo. São os próprios estudantes que, no decorrer do ano, percebem a necessidade de uma culminância e finalização do projeto, o que geralmente ocorre através da realização de uma apresentação final. É interessante ressaltar que as atividades de Canto Coral ocorrem, geralmente de forma colaborativa com outros colegas da área de música. Um exemplo bem-sucedido dessa colaboração foi a realização da apresentação na Semana da Música no ano de 2015, na Escola Parque 313/314 Sul, em conjunto com as turmas de outra professora. A apreciação musical foi o primeiro passo para a concretização desse projeto, o processo de identificação do aluno com a sua cultura, com as regiões do Brasil, com suas raízes, seus artistas, é muito rico e fundamental para uma formação artística e para estimulação de um senso crítico, estético.

Souza (2008) afirma que “um dos papéis da escola é o de tornar acessível à criança esse acervo de bens culturais do povo brasileiro”. Nessa perspectiva, fizemos um arranjo de músicas nordestinas, que foram: *Luar do Sertão*, *Esperando na Janela* e o *Baião de Ninar*. As crianças também sugeriram uma caracterização do coral, o que enriqueceu muito o trabalho. Infelizmente, por se tratar de um sábado, o número de crianças na apresentação caiu consideravelmente, em relação ao número total de alunos.

No ano seguinte, em 2016, já em parceria com a professora de música Raquel Resende, realizamos uma apresentação de Natal, conforme o registro da canção *Anjinhos do Natal* (Marques e Resende, 2017). Dessa vez, optamos por um concerto didático, em dia letivo, no meio da semana, para os próprios alunos da escola, assim conseguimos agregar praticamente todos os alunos. O repertório, brasileiro, contou com cânones como o *Baião de Ninar* e a *Casa de Farinha* (Marques e Resende, 2017a, 2017b). Ainda sinto alguma dificuldade em propor um

repertório com divisão de vozes, mas acredito que estamos em constante progresso nessa jornada.

Figura nº 30. Apresentação de alunos em 2016 – Coro.



Fonte: Marques, 2017

Figura nº 31. Apresentação de alunos em 2016 – Coro.



Fonte: Marques, 2017

## Reflexões Finais

O atendimento da Escola Parque é frequentemente reconfigurado. No ano de 2017, passamos a atender os alunos em uma proposta de ensino integral, o que implica em crianças passando mais tempo na escola. Esse modelo trouxe alguns desafios, que de alguma forma também me impulsionaram a repensar a configuração da aula de Música na escola. Tenho entrado em contato com novas abordagens de ensino de música através de cursos de formação continuada, como o de “Vivências da Musicalização”, ofertado pela EAPE e também através da especialização em “Práticas musicais em contextos educacionais”, na Universidade de Brasília, além da constante troca com outros colegas da área.

Não afirmo que instrumentos musicais convencionais, seu uso e ensino, em sala de aula, sejam desnecessários. Não, jamais. Mas hoje, com a experiência que possuo, penso que a aula de música nas escolas não precisa ficar atrelada somente à prática de um instrumento musical. Existem muitas possibilidades de fazer música de forma criativa, divertida e racional que vão além da execução de um instrumento musical.

A questão que surge a partir do uso dessas abordagens e técnicas alternativas e criativas para o ensino de música na educação básica é a formação continuada ou capacitação do professor de música. O fato de serem abordagens não-convencionais não pressupõe que estas devem ser usadas em sala de aula de qualquer maneira. Sobre os *Sons Corporais*, Barba (2013) reconhece a existência de “muitas abordagens educacionais que exploram as relações entre música e movimento” e diz que “novas experiências estão em pleno desenvolvimento” como é o caso das experiências produzidas pelo núcleo musical *Barbatuques*. Mas o autor também ressalta a importância de que haja um conhecimento prévio, por parte do professor, do repertório desses sons corporais, como ocorre com outros instrumentos. *Sons corporais* podem ser incluídos numa perspectiva de uma aula mais musical e interativa, mas é preciso usá-los de maneira consciente e proposital.

Já o método *O Passo*, de Lucas Ciavatta, propõe o ensino do ritmo através de passos, usando uma espécie de “partitura corporal” (Barbosa, 2009, p.3). Muito embora de fácil compreensão, esse método deve ser aprendido pelo professor de música, antes de ser implementado em sala de aula, inclusive através de cursos específicos de capacitação. Até as brincadeiras musicais e brinquedos cantados

precisam ser muito “ensaiados” e internalizados pelo professor, antes de serem trazidos para a turma com uma intenção pedagógica. Um exemplo disso foi uma prática musical realizada no mês de novembro intitulada “Cantando Brinquedos Musicais” (Marques, 2017), como parte de um projeto da pós-graduação. Três brincadeiras musicais foram escolhidas pelos alunos e por mim. Depois disso, criamos um modo de interação entre os grupos em que cada participante podia mudar de grupo no meio da brincadeira. Uma aula de música musical, com possibilidades de criação, expressividade, é algo que obrigatoriamente passa pela formação continuada e aperfeiçoamento do professor de música. Ressalta-se dessa forma a necessidade de esse profissional estar em contínuo contato com as práticas musicais e educacionais e com uma comunidade de colegas-professores, pesquisadores, para que haja troca de experiência e material.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBA, Fernando e Núcleo Educacional Barbatuques. O corpo do som: experiências dos Barbatuques. *Música na Educação Básica*, Brasília, 2013.

BARBOSA, Francisco Ernani de Lima. As contribuições geradas pelo método O Passo na educação básica. In: XXII CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. 2015, Natal. *Anais...* Natal: 2015.

Distrito Federal (BRASIL). *Secretaria de Estado de Educação*. Orientação Pedagógica – Escolas Parque. Brasília: 2016.

BUENO, Paula Alexandra Reis. *A utilização do modelos C(L)A(S)P numa prática pedagógico musical*. 2002. Monografia (Especialista em educação musical) – Escola de Música e Belas Artes do Paraná.

FERLIN, Uliana Dias Campos. Circlesongs: uma abordagem de prática musical. In: XXII CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. 2015, Natal. *Anais...* Natal: 2015.

MARQUES, Isabelle. *Cantando Brinquedos Musicais*. 2017. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=N43E5vmN2I4> Acesso em 19 dez. 2017.

MARQUES, Isabelle e RESENDE, Raquel. *Anjinhos do Natal*. 2017. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=dewuvHMPkal> Acesso em 19 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. *Baião de Ninar*. 2017a. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=WsNjSpXeOOs> Acesso em 19 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. *Casa de Farinha*. 2017b. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=dewuvHMPkal> Acesso em 19 dez. 2017.

RUSSELL, Joan. Perspectivas socioculturais na pesquisa em educação musical: experiência, interpretação e prática. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 14, p. 7-16, 2006.

SOUZA, Fernanda de. O brinquedo popular e o ensino de música na escola. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 19, p. 75-81, 2008.

## 6.4 – PROFESSOR ALESSANDRO CORREA

Figura nº 32. Professor Alessandro Correa.



Fonte: Correa, 2017

Bacharel e Mestre em música pela Universidade de Brasília e licenciado pela Universidade Católica de Brasília, tem como instrumento principal o violão. Professor de música da SEEDF, com experiência na EP 210/211 Sul, EP 313/314 Sul e 210/211 Norte. Atua também como professor particular de violão, compositor, arranjador e instrumentista. Gravou CDs de música instrumental: [Outro Jogo](#) (2016); [Bebida Nacional](#) (2013); [Dois Banquinhos, Dois Violões](#) (2010); [Entre Latinoamérica](#) (2009); [Sinfonia da Alvorada](#), [A Guide To Samba Jazz Vol.1](#), [Pure Brazilian Acoustic Guitar](#), [Instrumental Brazil](#), [Instrumental Brazil vol.2](#), [Instrumental Brazil Vol.3](#) e [Latin Music](#) (2012).

### 6.4.1 – Relato de experiências

## MINHA TRAJETRÓRIA (RE)PENSADA NO CONTEXTO DA ESCOLA PARQUE

### RESUMO

Este artigo é um relato das minhas experiências como professor de música na Escola Parque da Brasília/DF (EP), iniciadas na EP 210/211 Sul, desenvolvidas na EP 313/314 Sul e parcialmente trabalhadas na EP 210/211 Norte. O objetivo geral do trabalho é compreender como tenho construído minhas práticas pedagógico-musicais dentro da EP, tendo em vista a (re)interpretação de minha própria trajetória de vida. A pesquisa que originou este artigo foi orientada pela abordagem metodológica da Documentação Narrativa em uma pesquisa de cunho qualitativo de pesquisa-formação-ação. O estudo foi construído com quatro professores de música das EPs, coparticipantes da minha pesquisa de mestrado. A partir dos relatos de experiências e propostas pedagógico-musicais produzidas pelos coparticipantes e por mim, pode-se gerar um material de cunho pedagógico-musical como é a proposta da Documentação Narrativa.

**Palavras Chave:** Escola Parque do DF, Professor de música, Práticas pedagógico-musicais, Relato de Experiência.

## Introdução

Relato o processo pessoal que me levou a ser músico e professor de música, sendo que a minha trajetória influi diretamente em quem sou e como atuo profissionalmente, seja dentro do contexto da Escola Parque de Brasília (EP), seja como músico e pesquisador. Este artigo é resultado do processo de Documentação Narrativa (Suárez, 2015, 2016).

O início da minha trajetória musical foi na infância, por meio de aulas ao piano. A importância dessa memória refere-se ao meu primeiro contato com a execução musical e leitura de partituras, além da minha predileção por tocar temas de música *Pop Rock*, deveras difundidos pelas estações de rádio da época. E como professor, isso me leva a entender e reconhecer que a cultura musical influencia gostos e preferências dos meus alunos. Destarte, procuro partir sempre do conhecimento musical do aluno, daquilo que permeia o seu contexto cultural e musical, entendendo que esse também foi o meu processo e, por certo, são jeitos de construir processos de ensino e aprendizagem baseados naquilo que fez parte de minha trajetória. Naquela época, fui gradativamente perdendo o interesse pela música, porque eu não tinha mais acesso às aulas de piano, nem ao instrumento em si para praticar. Intento trazer aqui o meu entendimento dessas complexidades relativas ao processo de ensino e aprendizagem da música, que devem levar em conta as trajetórias pessoais dos professores e alunos nessa construção de conhecimento, de relações, de atuações, que são complementares.

O meu relato enfatiza experiências que me marcaram de alguma forma, que me levaram a ser quem sou, a atuar em sala da forma que atuo, em uma perspectiva sócio-histórico-cultural no sentido de Pineau (1984, 2005), que elucida a particularidade de quem relata. Entendo a idiosincrasia que advém do cotidiano da vida de cada indivíduo, da trajetória, do contato com outras pessoas em diferentes contextos, com o meio que o envolve, como influências que tangem toda e qualquer perspectiva sócio-histórico-cultural e, aqui, isso transparece na voz dos professores, na voz do pesquisador. A reflexão e construção do conhecimento musical e pedagógico-musical, a partir da (re)visão do meu relato, instiga-me a (re)pensar práticas e atuações docentes em música.

## **Desenvolvimento profissional que advém da trajetória pessoal**

Por volta dos quinze anos, mesma idade de alguns dos meus alunos, comecei a desenvolver um interesse espontâneo pelo violão, aprendendo acordes básicos com colegas de escola e com revistas de cifras das canções difundidas pela mídia, além de procurar visualizar acordes executados em *videoclips* e *shows*. A minha vivência com o violão foi mais produtiva do que com o piano, porque havia um velho violão à minha disposição e eu conseguia ficar mais tempo praticando música.

Percebo que a falta de oportunidades e de acesso a instrumentos musicais são fatores que podem acarretar na perda de interesse dos alunos pelo estudo musical. Sem exercer cotidianamente a prática, o aluno que quer aprender um instrumento fica prejudicado no desenvolvimento musical. E, uma vez que a maioria dos estudantes das EPs não possui instrumentos musicais em casa, é perceptível a diferença no desenvolvimento musical daqueles que têm acesso a algum instrumento musical fora da escola.

Entendo que, para a disposição e motivação do aluno permanecer estudando música, não basta criar condições de acesso aos instrumentos musicais apenas na aula de música, mas consiste em investimentos pedagógico-musicais que levem o professor a conduzir o aluno a outra margem do conhecimento (Nóvoa, 2009). Consiste também em investimentos para além das práticas pedagógico-musicais dos professores de música, requerendo do sistema educacional macro-ações político-educacionais em que a música possa contribuir nesse processo e que o aluno possa continuar estudando, mesmo com toda a fragilidade social existente na periferia e com a negligência do Estado, que não investe de forma adequada em cultura, esporte e lazer para as comunidades que residem nos entornos.

Lembro que a música foi muito importante para a minha socialização na escola, pois eu aprendia no violão as canções mais conhecidas pela turma e acompanhava colegas que queriam cantar. Essas primeiras experiências com o violão na escola serviram de influência para a escolha de algumas das minhas práticas pedagógico-musicais utilizadas atualmente em meu trabalho na EP, que tentam valorizar o compartilhamento musical entre os alunos, por meio da vivência em instrumentos tocados em conjunto, com repertórios que tenham reconhecimento entre esse público.

Essa preocupação de aproximar a aula de música à conjuntura sociocultural do aluno pode contribuir no desenvolvimento de concepções didáticas que pretendem incluir os estudantes e valorizar seus contextos socioculturais de simultaneidade e multiplicidade, pois “estabelecem relações sociais e culturais em diferentes espaços e meios de socialização” (Souza, 2004, p. 10), e se reconhecem em seus grupos de convívio fora do âmbito escolar, constituindo suas identidades em múltiplos espaços, nas distintas condições e contextos em que vivenciam experiências na música. Mas também tenho em mente que há uma engenharia social das massas (Estulin, 2015), que manipula produtos culturais de maneira semelhante aos enlatados nas prateleiras dos supermercados, sendo que “atualmente, muitos estudos falam das ‘tribos musicais’ por se caracterizarem pelas preferências de determinados gêneros musicais como *rock*, *pagode*, *hip hop*, *grunge* ou *techno*” (Souza e Torres, 2009, p. 51), em que os indivíduos se enquadram em rótulos advindos de gêneros etiquetados pela grande indústria conglomerada. Isso também me leva a refletir sobre a hegemonia da forma canção, que é a mais difundida nos meios e é o que, geralmente, os alunos conhecem, devido à grande difusão dessa forma musical simples, com repetições de estrofes e refrão. Creio que a forma canção, por sua simplicidade, adequa-se aos padrões mercadológicos que precisam de produtos de fácil assimilação e com grandes possibilidades de rotatividade, em um mercado que precisa rapidamente girar o capital das multidões.

No contexto da minha atuação docente, entendo que as práticas pedagógico-musicais devem levar em conta, entre tantas vicissitudes, que a mídia televisiva influencia diretamente as pessoas e o repertório musical dos jovens pode ser um fator que gera distanciamento na aula de música e preconceitos mútuos (Souza, 2008). Os efeitos de tais desdobramentos midiáticos interferem no senso estético comum, sendo que, ao procurar conhecer a conjuntura cultural dos estudantes, intento trazer o interesse deles para as aulas de música, através da identificação com o objeto musical a ser trabalhado.

Ministro também aulas particulares de violão, desde o início da minha trajetória profissional na área da música, adequadas a cada estudante, individualmente, a cada contexto, com foco em priorizar as peculiaridades de cada aluno por meio da busca pela compreensão do respectivo perfil e do mapeamento das habilidades, para um trabalho adequado às necessidades individuais.

No curso de minha formação musical, participei como coralista do Coral da Fale – Faculdade de Letras da UFMG e do Coral da Amagis – Associação dos Magistrados de MG. Pude aguçar o meu senso de afinação e percepção musical, pois a prática coral requer do indivíduo a ampliação do senso de ouvido musical para se cantar dentro de texturas polifônicas, além de aprimorar a leitura musical e a fluência na compreensão de frases musicais e desenvoltura ao cantar dentro de um grupo. Além disso, tais fatores contribuíram para meu desenvolvimento no estudo do violão, que também requer uma compreensão polifônica necessária para se tocar um instrumento harmônico. Isso importa porque todo conhecimento musical pode gerar novas situações musicais, inter-relacionadas entre si. Considero que esses primeiros contatos com a prática coral me mostraram como a música se desenvolve em um grupo amador e quais dificuldades surgem nesse aprendizado musical. Tais dificuldades se relacionam, muitas vezes, com a falta de conhecimento formal em música, como àqueles relacionados à leitura de partitura, interpretação de textos musicais, expressividade e desenvoltura para a prática coral, afinação, entre outras, sendo que essa falta de conhecimento formal faz com que o repertório musical a ser construído se desenvolva de forma lenta no processo musical desses grupos amadores.

Atuei no Coral da Fale também como professor de teoria musical e solfejo em uma oficina voltada para o desenvolvimento de leitura de partitura coral, cuja finalidade era mediar a compreensão e interpretação de métrica nos compassos, figuras rítmicas e melódicas, além de noções de expressividade e desenvoltura para a prática coral, envolvendo a atenção à afinação em solfejo e leitura melódica, polifonia e fluência ao cantar frases musicais, tendo como material básico de estudo o repertório do coral, em que a teoria e a prática estavam aliadas, isto é, se materializavam durante os ensaios do coro, otimizando resultados. Essa memória é importante para reafirmar o meu interesse em canto coral. Na Documentação Narrativa, o *Canto Orfeônico* e o *Guia Prático: Estudo Folclórico Musical* de Villa-Lobos vieram à tona nos encontros e pretendo utilizar cada vez mais esse trabalho fundamental, que pode ser adaptado para diferentes contextos escolares, como na prática de canto e solfejo que podem levar à transposição para diferentes instrumentos musicais, conforme a professora Castro efetivou em suas práticas, detalhadas no tópico 6.1.1 (ver p. 105-122).

Diferentes dos desafios enfrentados como professor de violão em aulas individuais, essas oficinas eram em grupo. Já nesse momento, mesmo que de forma empírica, eu me embrenhava em tentativas de compreender a articulação entre subjetividades e dimensões coletivas nas quais estamos inseridos. Grupos heterogêneos como os coros possuem diversidades de credo, classe social, tons de pele e gostos estéticos. A rede pública de ensino tem essas características e lido cotidianamente com elas na EP.

Procurei conhecer da melhor forma possível as individualidades e as dificuldades musicais de cada aluno das oficinas. Isso ocorria por meio de conversas em grupo, em que cada integrante fazia um relato de sua trajetória pessoal e musical. A partir disso, pouco a pouco, buscava fazer com que aqueles com menor conhecimento musical conseguissem acompanhar a turma, com a ajuda de outros alunos que já tinham certa iniciação musical, atuando como monitores que tiravam dúvidas de outros colegas, no sentido da mediação de Vygotski (1991). Essa estratégia se mostrou muito eficaz e a utilizo até hoje dentro da sala de aula da EP, que também possui um público muito diversificado. Sobre as características heterogêneas,

[...] para que sejam desfavorecidos os mais favorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura [...] (BORDIEU, 1998, p. 53).

Isso me leva a pensar que o formato tradicional de escola pretende elaborar o futuro dos alunos, no sentido de servir como garantidor de uma ordem social, via magismo do Estado que consagra as divisões sociais. Por isso, acredito que o olhar atento do professor ao contexto individual dos alunos, mesmo com toda a padronização escolar apontada por Bordieu (1998), pode ser de grande valia para o que se planeja mediar na sala de aula.

Nas primeiras aulas de cada ano sempre procuro conversar com os alunos, ouvindo relatos sobre contextos e trajetórias pessoais, conhecimentos e gostos musicais, expectativas sobre as aulas, para começar o trabalho pedagógico-musical a partir disso. Procuro conversar também com responsáveis pelos alunos, sendo

que já constatei situações de extrema fragilidade social em muitos contextos familiares, como crianças que viram o pai ser assassinado, crianças que foram adotadas após terem sido prostituídas pela família biológica, fome, entre outras conjunturas parecidas.

Ao procurar conhecer os grupos e valorizar as subjetividades dos alunos, entendo que as dimensões coletivas devem ser permeadas pelo trabalho colaborativo de seus integrantes, mediado pela minha atuação como docente e pela relação de todos os envolvidos com a prática musical, foco principal de minhas aulas.

Percebi nas oficinas de coro e na minha prática docente atual que o professor lida com pessoas que detêm conhecimentos musicais diferentes, com referências diversas constituídas em enredos pessoais próprios. Nos modelos para uma vida possível, Alheit e Dausien (2006) me fazem pensar que a comparação histórica e social identifica a formação como uma espécie de sistema de instituições interconectadas, como um tipo de instituição social que forja tipos substanciais de trajetórias de vida e condiciona os projetos de vida e as experiências individuais, influenciando critérios de distinção social como a classe social, o gênero, a cor da pele e que, estruturalmente, os percursos de vida distribuem de maneira desigual as oportunidades dadas a cada um, padronizadas segundo a posição social no mesmo sentido de Bordieu (1998).

Atuei por cinco anos letivos como professor de música do Colégio Marista João Paulo II, sendo quatro anos como professor de violão e um ano como professor de música do ensino médio. Em regime de vinte horas semanais, ministrava aulas de violão para alunos matriculados na escola integral. Essa foi a primeira vez que ministrei aulas de violão para grupos e consegui de algum modo unir as minhas experiências anteriores com aulas particulares de violão e oficinas para coros, valendo-me das mesmas estratégias pedagógicas. Essa espécie de amálgama de didáticas diferentes, utilizadas anteriormente, permitiu-me desenvolver um trabalho que priorizou a individualidade dos alunos, mesmo no contexto das aulas de violão em grupo.

Compreendi que a utilização de repertório mais compatível com o contexto cultural dos alunos seria uma estratégia interessante no primeiro momento. Percebi que a empatia dos alunos era quase imediata quando eles aprendiam as músicas com que mais se identificavam. E isso também ocorre nas aulas na EP. A utilização

de repertórios musicais mais próximos ao horizonte cultural cotidiano dos alunos é uma estratégia inclusiva interessante, uma vez que há identificação imediata dos estudantes com o objeto de estudo e isso gera mais empatia dentro dos grupos. A partir disso, eu tinha mais espaço e aceitação para trabalhar aspectos musicais dentro desse repertório, como parâmetros do som, teoria, afinação, entre outros elementos da música. Assim, novos repertórios também podiam ser apreciados, na relação de pessoas e músicas que favorece a afinidade e confiança entre professor e estudantes. Esse me parece ser o cerne do ensino e aprendizagem musical.

No contexto da EP, apresento novos repertórios para os alunos, proponho e faço exercícios de percepção, apreciação e prática musical, inserindo, dessa maneira, a criação musical na vivência escolar, que, ao meu ver, deve ser trabalhada com os estudantes em todas as séries. Isso tem relação com a proximidade de quem faz a música e ensina como fazê-la, partindo do princípio de que “a experiência é o que nos passa, ou o que nos acontece, ou o que nos toca”, (LARROSA, 2004 p. 154). Minhas aulas valem-se da experiência.

Para mim, o professor de Música deve conhecer amplamente o ambiente da música, sendo que o ato de compor e gravar traz reflexões e inquietações para o campo da docência, no que tange o ensino de composição para estudantes com pouco conhecimento musical: como mostrar de forma didática a prática de gravação; os recursos e ferramentas existentes; novas obras musicais; entre outros temas.

Portanto, diversas atuações contribuíram para o meu aprimoramento como professor de Música, como a gravação de CDs referentes aos meus projetos musicais, que incluem composições próprias e arranjos inéditos de obras consagradas, trabalhos apresentados inclusive em recitais didáticos nas escolas públicas do DF. Esses contatos com escolas públicas do DF serviram de estímulo para a minha decisão de atuar com a educação pública, com enfoque na prática e na experimentação, em correspondência àquilo que diz Teixeira (1994) sobre a busca pelo pensar, praticar e conviver por meio das aulas. Então fui aprovado, em 2013, no concurso para professor de música da SEEDF, 40 horas, e nomeado em 07/07/2014. Além disso, ter vivido situações periféricas de vulnerabilidade social imediatamente me traz identificação com os estudantes da rede pública. Acredito que a minha formação na universidade pública deve ser revertida de alguma forma para a comunidade na escola pública.

Cabe expor que a SEEDF, por meio da Portaria nº 1.144, publicada no DOU no dia 10 de outubro de 2016, mudou novamente o atendimento ofertado pelas EPs do Plano Piloto e apenas as Escolas Classe (ECs) que estão no sistema de educação integral continuam sendo contempladas pelas EPs. Cerca de 43 ECs de ensino de anos iniciais do ensino fundamental recebiam o atendimento nas 05 EPs do Plano Piloto até o ano de 2016, sendo que somente 17 escolas que ofertam o ensino integral receberam atendimento das EPs em 2017. Entendo que essa drástica redução no atendimento das ECs parece sinalizar que o GDF, ao invés de construir novas EPs, tanto na regional do Plano Piloto/Cruzeiro quanto nas demais regiões administrativas, a fim de ao menos manter a quantidade de público na mesma proporção de ECs de 2016, prefere restringir o acesso da população do DF ao projeto de Anísio Teixeira. Com o novo atendimento, os professores das EPs precisam acompanhar os alunos durante o horário de almoço e também no horário de descanso, o que, para mim, descaracteriza o trabalho docente de Música. Antes disso, cada dia da semana nas EPs do Plano Piloto era com uma EC diferente. Agora as EPs recebem menos alunos de ECs por turno durante todo o ano. Os alunos permanecem 10 horas diárias na escola e geralmente estão exaustos, o que gera irritabilidade nas crianças. Tendo em vista os problemas de adaptação a essa nova dinâmica, o meu trabalho docente em 2017 não teve grandes evoluções se comparado ao trabalho efetuado nos anos anteriores, onde o atendimento era diferente.

Acredito que minhas aulas de música devem ser planejadas a partir do pensar a educação valendo-se da experiência como uma possibilidade mais existencial, auxiliada a partir da abordagem pessoal crítica da dicotomia entre teoria e prática, pois o conhecimento não deve ser fragmentado, mas abrangido de modo a enriquecer a experiência, trazendo a teoria e a prática para o cotidiano escolar. Para tentar entender como concretizo minhas aulas parto do princípio de que, ao discutirmos temas que perpassam arte, tecnologia, ensino e aprendizagem, a complexidade no sentido de Morin (2003), deve ser levada em conta.

### **Uma reflexão sobre práticas pedagógico-musicais dentro da Escola Parque**

O meu trabalho atual em sala de aula, dentro da EP, prioriza a prática instrumental com instrumentos variados – violão, teclado e percussão, além da

prática vocal – por meio do canto coletivo, em que a teoria é inserida gradualmente para auxiliar a compreensão das práticas musicais, tendo em consideração que tocar um instrumento envolve praticamente todas as áreas do cérebro de uma só vez, estimulando o desenvolvimento cerebral (Collins, 2014). Pesquisas atestam que crianças que assistem aulas de música regularmente ampliam suas capacidades cognitivas pelo resto da vida (Zuk, Benjamin, Kenyon, Gaab, 2015), sendo que a música influencia a forma pela qual nos conectamos e criamos laços (Sacks, 2007).

Busco o desenvolvimento sensorial e cognitivo dos estudantes por meio da apreciação e percepção aplicadas à música, com audição, análise e interpretação de diferentes gêneros musicais, incluindo harmonias, melodias, ritmos, a prática musical voltada ao canto coletivo, afinação e execução de instrumentos (teclado, violão e percussão), contextualizada pela apreciação e percepção, visando a aprendizagem significativa (Ausubel, 2000), que ocorre a partir do conhecimento prévio do aluno. A prática musical com foco no desenvolvimento cognitivo que integra os dois hemisférios do cérebro na efetuação de movimentos independentes em ambas as mãos para tocar instrumentos, também melhora a coordenação motora fina e, entre outras coisas, auxilia na compreensão da notação musical, que estimula o raciocínio lógico necessário para a decodificação de novos símbolos. Tendo isso em vista, trabalho de forma prática com os alunos, no desempenho de diferentes instrumentos musicais. Há vídeos que ilustram algumas aulas práticas e apresentações musicais escolares (Correa, 2018, 2018a, 2018b, 2018c, 2018d, 2018e, 2018f, 2018g, 2018h), detalhados também no Apêndice D.

Abrir o leque de possibilidades em instrumentos musicais é uma estratégia que abrange os interesses musicais dos estudantes de forma mais ampla, uma vez que os gostos e aptidões pessoais de cada aluno tendem a ser melhor contemplados quando há mais opções e possibilidades de escolha. Por isso, disponibilizo oportunidades de aprendizagem em diferentes instrumentos musicais, em que os alunos se identificam com os instrumentos conforme suas individualidades. Portanto, a minha abordagem pedagógica e metodológica tem enfoque no cotidiano construído nas aulas, em conjunto com os estudantes, pois ainda permanecem algumas contradições na academia, em que “a docência parece ser tratada de uma perspectiva distante, sem o reconhecimento contextualizado dos saberes docentes da prática” (Macedo, 2015, p. 148).

A minha perspectiva como docente prioriza também as formações de grupos musicais em que ocorre uma maior interação entre professor e alunos, com troca de conhecimentos entre estudantes que tocam, cantam, apreciam e aprendem música juntos, em uma prática que prioriza as relações entre pessoas e música. Há nesse sentido, de acordo com Abreu (2011), um ensino em que o aluno é “acolhido pelo professor e pela escola tanto musicalmente, quanto integralmente.” (Abreu, 2011, p. 89). Ênfase que se deve levar o aluno a fazer música acolhendo-o em suas dificuldades e abrindo caminhos possíveis para que a música aconteça no espaço escolar.

Assim, passo a relatar algumas experiências musicais ocorridas em 2016 e 2017, com a participação dos estudantes da EP, em apresentações e gravações de minhas releituras do musical *I Musicanti*, obra dos irmãos Bardotti e Bacalov (1976), sendo texto original e música, respectivamente, inspirados no conto *Os Músicos de Bremen*, traduzido para o português como *Os Saltimbancos*, por Chico Buarque de Holanda, em 1977. Atualmente, tenho ressalvas quanto ao termo saltimbanco, uma vez que seu significado, em muitos dicionários, é charlatão de feira ou de circo, histrião, quando, na verdade, *I Musicanti* retrata a rebelião de animais contra seus donos, seus patrões, representa um conflito de classes.

O processo de construção desse repertório ocorreu no cotidiano das aulas, com ênfase no fazer musical a partir de elementos básicos da música, como o conhecimento prático do campo harmônico da escala de C no teclado e violão, adaptado ao contexto de releituras de músicas do referido musical, com harmonia simplificada para alunos iniciantes, que rapidamente ficam possibilitados de tocar em grupo, de trocar experiências coletivas no fazer musical. Entendo que, com o fazer em si, o instrumento musical exerce fascínio para a maioria dos alunos e é lúdico por si só. É natural as crianças terem vontade de tocar, de fazer música, de brincar com isso e, naturalmente, aprender em grupo, com a mediação do professor e dos próprios colegas. Por isso, busco instrumentalizar as crianças com o básico, para que possam tocar juntas, trocar experiências musicais que emergem do fazer coletivo, em tocar e cantar no mesmo ritmo, perceber a afinação, ter os sentidos trabalhados em uma experiência musical. A partir do conhecimento prático de poucos acordes básicos, que se repetem nas canções, pode-se aprimorar o senso estético dos alunos para outras formas musicais, outros jeitos de tocar, de compreender a música, em seus vários aspectos.

Figura nº 33. Convite da Apresentação de 01/12/2016.

<b>ESCOLA</b> <b>PARQUE 313/314 SUL</b> Telefone: 3901-2630
<p>Senhores pais e/ou responsáveis,          Os professores de Teatro (Leonice) e de Música (Alessandro), convidam os pais e/ou responsáveis de seus alunos para assistirem a apresentação do Musical:</p> <p><b>“Os Saltimbancos”.</b>  <b>DIA: 01 de dezembro de 2016.</b>  <b>HORÁRIO: 11h15</b></p> <p>Esta apresentação é o fechamento do conteúdo desenvolvido durante o ano de 2016.          A presença de vocês valoriza o trabalho dos alunos e professores.          Contamos com todos!</p> <p><b>A Direção</b></p>

Fonte: Correa, 2017

Figura nº 34. Convite da Apresentação de 07/12/2016.

<b>ESCOLA</b> <b>PARQUE 313/314 SUL</b> Telefone: 3901-2630
<p>Senhores pais e/ou responsáveis,          Os professores de Teatro (Leonice) e de Música (Alessandro), convidam os pais e/ou responsáveis de seus alunos para assistirem a apresentação do Musical:</p> <p><b>“Os Saltimbancos”.</b>  <b>DIA: 07 de dezembro de 2016.</b>  <b>HORÁRIO: 11h15</b></p> <p>Esta apresentação é o fechamento do conteúdo desenvolvido durante o ano de 2016.          A presença de vocês valoriza o trabalho dos alunos e professores.          Contamos com todos!</p> <p><b>A Direção</b></p>

Fonte: Correa, 2017

Figura nº 35. Convite da Apresentação de 04/12/2017. Arquivo.

<b>ESCOLA</b> <b>PARQUE 313/314 SUL</b> Telefone: 3901-2630
---

Senhores pais e/ou responsáveis,

Convidamos a todos para a apresentação musical:

**“Os SALTIMBANCOS”****DIA: 04 de dezembro de 2017****Horário: 16h30**

Esta apresentação é o fechamento do conteúdo desenvolvido durante o ano de 2017, pelos grupos 07, 08 – professor Alessandro; e grupo 12 – professora Flávia.

A presença de vocês valoriza o trabalho dos alunos e professores.

Contamos com todos!

Fonte: Correa, 2017

A trama do musical é o enfrentamento dos patrões (donos) com seus bichos, que sentindo-se explorados decidem formar um grupo musical após vencerem a luta de libertação e, assim, concluem que unidos superarão qualquer dificuldade.

Nisso, há a experiência cognitivo-sensorial advinda da apreciação e *performance* do repertório de releituras do *I Musicanti*, que em seu (con)texto aborda questões sócio-histórico-culturais, como o conflito de classes metaforizado na relação entre adultos *versus* animais antropomorfizados, uma metáfora para a relação patronal em si. E a relação dos personagens com a música, numa experiência estética interdisciplinar em que as aulas de Teatro abordaram a parte cênica, com ênfase na atuação dos estudantes (bichos e coro); as aulas de Artes Visuais enfatizaram a construção de cenário e figurino; e as aulas de Música focaram na *performance* instrumental e coral dos alunos.

Figura nº 36. Apresentação de *Os Saltimbancos* em 2016.



Fonte: Correa, 2017

Figura nº 37. Apresentação de *Os Saltimbancos* em 2016 – coro.



Fonte: Correa, 2017

Figura nº 38. Apresentação de *Os Saltimbancos* em 2016 – Músicos e atores.

Fonte: Correa, 2017

Figura nº 39. Apresentação de *Os Saltimbancos* em 2017 – Músicos e coro.

Fonte: Correa, 2017

Figura nº 40. Apresentação de *Os Saltimbancos* em 2017 – Músicos e coro.

Fonte: Correa, 2017

Os mediadores puderam criar desafios estéticos para mobilizar fruidores ao encontro com a poética da linguagem artística, com práticas interdisciplinares, ações

que impedem os professores e alunos de serem tomados pelas exigências impessoais do cotidiano da escola, que os coisifica. Em um amplo processo interdisciplinar, corpos docente e discente sensibilizam-se para a articulação da complexidade da arte, no processo de mediação em um desafio artístico que favorece o surgimento de aptidões estudantis, no ato de criar e enxergar a si, o individual que se relaciona com o todo, o único e idiossincrático, em rede, por meio de uma experiência estética, cognitiva e sensorial.

Do repertório original do *I Musicanti*, foram trabalhadas as músicas *A Cidade Ideal (La Città Dei Desideri)*, *Todos Juntos (Tutti Uniti)* e *Il Mio Canto (Minha canção)*, conforme os vídeos no Apêndice D (Correa, 2018b; 2018c; 2018d; 2018e; 2018f; 2018g; 2018h). O grupo musical estudantil foi formado por 2 violões, 1 teclado, percussões, além do coro com solistas em *A Cidade Ideal*. O trabalho se desenvolveu com os instrumentos disponíveis na EP, que são divididos entre o corpo docente que trabalha com música, no cotidiano das aulas. A seleção dos alunos para tocar as músicas, conforme os vídeos acima, ocorreu de forma espontânea, sendo que os alunos que mais se identificam com os instrumentos e que atingem certa desenvoltura devido ao interesse em tocar, acabam naturalmente se voluntariando para participar das apresentações. A média das turmas na EP é de 15 a 20 alunos, embora esse número tenha aumentado em 2018.

Percebo a inclinação natural dos alunos para diferentes instrumentos, sendo que alguns tem predileção pelo violão, outros pelo teclado ou percussão e outros para o canto coletivo. Os alunos que não têm interesse em se apresentar não são obrigados a isso. Trabalho também com a monitoria durante as aulas, no sentido de que os alunos que conseguem certa desenvoltura nos instrumentos, ao tocar o repertório e as práticas propostas, ajudam os colegas que ainda não conseguiram ou não entenderam como fazer as proposições musicais. Percebo que essa estratégia é muito válida, pois os alunos que atuam como monitores se sentem motivados quando ensinam o que sabem para os colegas e os alunos que estão com dificuldades reconhecem o empenho dos monitores e se entusiasmam a tentar, a praticar, conseguindo melhorar o desempenho significativamente durante as aulas. Essa abordagem com monitoria permeia a aprendizagem colaborativa que vai ao encontro do conceito da zona de desenvolvimento proximal e mediação (Vygotski, 1991), em que crianças com diferentes níveis de aprendizagem, desenvoltura musical nos instrumentos, embora próximas na capacidade para a concretização

das respectivas práticas, colaboram mutuamente para aprender música, aproximam-se musicalmente por meio da interação, da troca de conhecimento. Percebo que os alunos monitores se sentem importantes, por fazerem parte de um processo de construção de conhecimento em que atuam como mediadores.

Assim, quando chega o momento das apresentações, muitos alunos têm condições de tocar o repertório, devido ao processo de monitoria. Então há uma negociação entre os alunos, que se revezam nos instrumentos e no canto coletivo. Para tanto, precisou-se fazer uma releitura do repertório e priorizar a capacidade dos estudantes em executar as respectivas músicas, que tiveram novas melodias e harmonias simplificadas, para que a criança fosse levada em conta, “os seus interesses, os seus impulsos, os seus desejos, os seus receios, os seus gostos e os aborrecimentos” (TEIXEIRA, 1975, p.60). Esse tipo de estratégia pedagógico-musical leva o aluno a experienciar uma aprendizagem significativa (Ausubel, 2000), em que novos conhecimentos têm significados a partir da interação com conhecimentos preexistentes na estrutura cognitiva do aluno, sendo que, portanto, houve a priorização de estilos musicais que melhor se adequavam à visão estética construída pelos estudantes, pautada geralmente pelo fenômeno de cultura de massas, através de suas próprias experiências familiares, midiáticas etc – *RAP* e *Funk (black music)* na música *A Cidade Ideal* e *Rock and Roll* na música *Todos Juntos*.

## Partituras das releituras inéditas

Figura nº 41. Partitura da releitura inédita da música *Todos Juntos*.

# Todos Juntos (Tutti Uniti)

## Os Saltimbancos (I Musicanti)

Bardotti e Bacalov  
 Adap. Chico Buarque  
 Releitura: Alessandro Correa

*Rock and Roll*

Em

To dos jun tos so mos for tes. So mos fle cha e so mos ar co.

To dos nós no mes mo bar co. Não há na da pra te mer.

Ao meu la do há'um a mi go. que'é pre ci so pro te ger.

To dos jun tos so mos for tes. Não há na da pra te mer.

E no mun do di zem que são tan tos Sal tim

ban cos. Co mo so mos nós.

Fonte: Correa, 2017

Figura nº 42. Partitura da releitura inédita da música *A Cidade Ideal*.

## A Cidade Ideal (La Città Dei Desideri) Os Saltimbancos (I Musicanti)

Bardotti e Bacalov  
Adap. Chico Buarque  
Releitura: Alessandro Correa

*Black Music Beat: Funk*

The musical score is written in 4/4 time and features a funk beat. It consists of a vocal line and a piano accompaniment. The lyrics are as follows:

A Ci  
da de'i de al do ca chor ro tem um pos te por me tro qua dra do. Não tem  
car ro não cor ro não mor ro e tam bém nun ca fi co'a per ta do/. A ci  
da de'i de al da ga li nha tem as ru as chei as de mi nho cas. A bar

Fonte: Correa, 2017

O processo ainda está em construção nas aulas e atualmente pretende-se finalizar outras releituras inéditas, em que os próprios estudantes tocam e cantam tudo, como a música *Il Mio Canto (Minha canção)*, que foi construída com influência de *Soul Music* (Correa, 2018b).

Figura nº 43. Partitura do arranjo da música *Minha Canção*.

## Minha Canção (Il Mio Canto) Os Saltimbancos (I Musicanti)

Bardotti e Bacalov  
Adap. Chico Buarque  
Arranjo: Alessandro Correa

*Black Music Beat: Soul*

Dor me'a ci da de. Res ta'um co ra ção. Mis te ri o so. Faz se'u ma'i lu são.

So le tra'o ver so. La vra'a me lo di a. Sin ge la men te. Do lo ro sa men te.

Do ce a mú si ca. Si len ci o sa. Lar ga'o meu pei to. Sol ta se no'es pa ço.

Faz se cer te za. Mi nha can ção. Res to de luz on de dor me'o meu ir mão.

Fonte: Correa, 2017

Durante o processo de construção do repertório com os alunos, mostrei gravações do original *I Musicanti* e também da adaptação *Os Saltimbancos*, sendo que os alunos preferiram as releituras do que as versões originais. Esses relatos dos alunos me tocam, uma vez que as crianças demonstram afetividade com o que tocam, com o que conhecem e sabem fazer.

A leitura de partituras é trabalhada na prática musical durante as aulas. Os elementos rítmicos, melódicos e harmônicos são trabalhados ao longo do ano letivo. Não consegui ainda tratar de todos os elementos presentes na escrita musical das figuras acima, mas a compreensão gradual desses elementos ocorre nas aulas, como a duração das figuras e a suas respectivas correlações com a letra das músicas, a altura das notas e o contexto harmônico, através das cifras. A abstração Matemática para as divisões de compasso em si levam mais tempo. Infelizmente as turmas da EP são misturadas ano após ano, sendo que os alunos que tiveram aulas

comigo provavelmente terão aula com outro professor de Música no ano seguinte. O problema disso é que nas EPs em que trabalhei os professores não seguem necessariamente aspectos trabalhados anteriormente por outros professores, sendo que muitos professores que assumem a cadeira de Música na EP nem possuem formação específica em nível superior, não veem a Educação Musical como alguém da área vê. E a SEEDF ignora as especificidades da área de Música.

### **Considerações Finais**

Como enfatizei anteriormente, os alunos, ao conhecerem as versões originais das três músicas detalhadas nas figuras nº 20, 21 e 22, ainda assim preferiram as versões que aprenderam a tocar. Isso me leva a crer que quando aprendemos na prática, quando entendemos por meio do corpo, com um entendimento interno, empírico, o conhecimento é mais prazeroso e se cristaliza de forma mais eficaz em nossos conscientes. Nas linguagens artísticas, a prática sempre está relacionada com o corpo, com algum tipo de movimento, de ação. Corpo e mente atuam em um processo cognitivo-sensorial.

Creio que apresentações são interessantes como um objetivo conjunto dos alunos e professores, como uma forma de explicitar o trabalho efetuado em sala. O desafio é fazer com que os estudantes se envolvam nesse projeto. Para tanto, valho-me da minha experiência docente de 15 anos, com ênfase nas interações sociais, em um saber que é social, plural e prático, pois professores são mediadores de conhecimento e agentes aptos a argumentar e racionalizar a sua atuação em sala de aula (Gauthier *et al*, 1998 *apud* Hentscke, Azevedo e Araújo, 2013). Assim, valho-me das ferramentas da música, que são lúdicas por si só. Ao cantar, tocar acordes, melodias, ritmos, com o corpo em movimento musical, a tendência é o envolvimento do aluno em uma ação cognitivo-sensorial que privilegia a fruição artística. Nesse sentido, há a apreciação do repertório tocado e percebido, com interpretação textual, em práticas interdisciplinares que pretendem compreender o fazer artístico de forma mais plena, mais integral, com apreciação e percepção, visões multifacetadas em construções de cenário, figurino, prática instrumental e vocal com foco na *performance* de um repertório que foi escolhido por razões sócio-histórico-culturais, no intuito de trazer uma visão mais verdadeira e prática acerca de um mundo em constantes transformações.

Preceitos básicos são tratados, como a alfabetização musical – notação/abstração/interpretação – associada à prática e apreciação de repertórios tocados, além da visão crítica inerente ao trabalho de interpretação textual da respectiva obra, em contribuição à construção da cidadania ativa e crítica. Ao utilizar a música ocidental nas aulas, seja por meio de obras conhecidas do público ou não, (re)afirmo aos meus alunos que a escala de C e seus respectivos modos gregos – trabalhados na *Minha Canção*, conforme a figura nº 43 – são padronizações da música ocidental, a partir, inclusive, da consolidação dos 12 semitons iguais no período Barroco, sendo que diferentes culturas têm distintas divisões escalares. Aponto para a direção de que praticamente tudo o que chega para eles pela televisão ou cinema está dentro da padronização musical dos 12 semitons iguais e que esta característica restringe outras formas de expressão musical que eram utilizadas em instrumentos com afinação móvel como o alaúde e cravos transpositores ou singulares, que traziam distintas sonoridades da teoria dos afetos, modos e afinações que fogem dessa padronização que levou ao piano forte no período Clássico.

Acredito que essas ferramentas da música, como o conhecimento prático de escalas, modos musicais, acordes, por meio do solfejo e prática em instrumentos, por exemplo, ou as divisões rítmicas da escrita musical tradicional que se desdobram dentro do conceito de pulsação, existente nos batimentos cardíacos, ou no conhecimento de formas musicais, como a difundida canção, desdobrada em muitos gêneros, entre tantas outras coisas, são ferramentas de conhecimento libertador para os alunos. No sentido deles poderem entender melhor o que consomem culturalmente, pautados na experiência do fazer cotidiano e, assim, terem uma visão mais crítica e orientada pela vivência, na percepção musical a partir do viés prático, acerca de elementos musicais que aparecem em diferentes contextos, desígnios, alvos, em distintos veículos de mídia, como cinema, televisão – com diferentes programas, comerciais – além da Internet – com plataformas como o *Youtube*, que inclui clipes musicais do *mainstream*, filmes comerciais, gravações independentes, amadoras, entre outras tantas possibilidades de transmissão.

A “aprendizagem da docência é todo o movimento do professor vinculado aos alunos enfrentando os desafios provocados pelo contexto e pelo desconhecido” (Gaulke, 2013. p. 101), e, sendo assim, este breve relato tentou explicar as razões e concepções pelas quais minhas práticas em sala de aula ocorrem.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Delmary Vasconcelos. *Tornar-se professor de música na educação básica: um estudo a partir de narrativas de professores*. Tese (Doutorado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

ALHEIT, Peter. DAUSIEN, Bettina. Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.1, p. 177-197, jan./abr. 2006.

AUSUBEL, D.P. *The acquisition and retention of knowledge*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2000.

BARDOTTI, Sergio; BACALOV, Luis Enríquez. *I Musicanti*. 1976. Disponível em <http://www.vivaricchiepoveri.it/musicanti.htm> Acesso em: 10 fev. 2017

COLLINS, Anita. *How playing an instrument benefits your brain*. TED-Ed lesson worth sharing, 2014. Disponível em: <http://ed.ted.com/lessons/how-playing-an-instrument-benefits-your-brain-anita-collins> Acesso em: 08 jan. 2017

CORREA, Alessandro. *Digitações simples no teclado*. 2018. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=zq921mKX1Bw> Acesso em 31 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. *Minha Canção*. 2018a. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=IAIjjC5YrkQ> Acesso em 31 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. *Minha Canção – Apresentação*. 2018b. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=9Ft1-so5WTI&t=22s> Acesso em 06 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. *Aula Prática no Teclado – Todos Juntos*. 2018c. Disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=w\\_Q-qXOGTP4&t=35s](https://www.youtube.com/watch?v=w_Q-qXOGTP4&t=35s) Acesso em 31 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. *Aula Prática de Teclado – A Cidade Ideal*. 2018d. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=IMd0T9sn7KI> Acesso em 31 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. *A Cidade Ideal*. 2018e. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=pMNurBvbl5I> Acesso em 31 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. *Aula Prática no Violão*. 2018f. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=LRw4rGMdcmw> Acesso em 31 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. *Todos Juntos*. 2018g. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=pCytF-Hxyck> Acesso em 31 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. *Todos Juntos 2016*. 2018h. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=TxO-LzKtyA> Acesso em 31 jan. 2018.

GAULKE, Tamar Genz. *Aprendizagem da docência: um estudo com professores de música da educação básica*. *Revista da ABEM*, Londrina, v.21, n.31, p. 91-104, 2013.

HENTSCKE, Liane; AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho C. de, ARAÚJO, Rosane Cardoso de. Os saberes docentes na formação do professor: perspectivas teóricas para a educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 15, p. 49-58, 2006.

LARROSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de Babel*. Tradução de Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MACEDO, Vanilda Lidia Ferreira de. *Imagens da docência de música na educação básica: uma análise de textos da Revista da ABEM (1992-2013) / 180 f.* Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de Pós- Graduação em Música, Porto Alegre, BR-RS, 2015.

PINEAU, Gaston. *Vies des histores de vie*. Universidade de Montreal: Faculté de l'Éducation Permanente, 1984.

\_\_\_\_\_. Emergência de um paradigma antropofomador de pesquisa-ação-formação transdisciplinar. *Saude soc.* [online]. 2005, vol.14, n.3, pp.102-110. ISSN 0104-1290. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-12902005000300006&lng=en&nrm=iso&tng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902005000300006&lng=en&nrm=iso&tng=pt) Acesso em: 08 julho. 2017

SACKS, Oliver. *Alucinações Musicais Relatos Sobre a Música e o Cérebro*. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SOUZA, Jusamara. Educação musical e práticas sociais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 10, 7-11, mar. 2004.

SUÁREZ, Daniel. Documentación narrativa e investigación-formación-acción en educación. In: SOUZA, Elizeu Clementino. (Org.) *(Auto)biografias e documentação narrativa: redes de pesquisa formação*. Salvador: EDUFBA, 2015, p.63-86.

\_\_\_\_\_. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas y la democratización del campo educativo en Argentina. CONGRESO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA UFMT, 7., 2016, Cuiabá. *Anais...* Cuiabá: VII CIPA, 2016.

TEIXEIRA, Anísio. *Pequena introdução à filosofia da educação*. 7.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1975.

ZUK J; BENJAMIN C; KENYON A; GAAB N. *Behavioral and Neural Correlates of Executive Functioning in Musicians and Non-Musicians*. PLoS ONE 9(6): e99868. doi:10.1371/journal.pone.0099868. Editor: Amanda Bruce, University of Missouri-Kansas City, USA. 2014. Disponível em: <http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0099868> Acesso em: 08 jan. 2017



## 7 – PRÁTICAS PEDAGÓGICO-MUSICAIS DOS COPARTICIPANTES

Apresento, neste capítulo, os resultados do trabalho efetuado durante o processo de Documentação Narrativa (DN), de relatos de experiências dos 04 professores coparticipantes da pesquisa e algumas de suas práticas concretizadas dentro das salas de aula das EPs. Os tópicos a seguir, 7.1, 7.2, 7.3. e 7.4, são a minha interpretação das práticas pedagógico-musicais de cada coparticipante detalhadas por eles durante os respectivos encontros, com vistas à compreensão dos saberes que percebo no detalhamento dessas aulas práticas, saberes pedagógico-musicais que vieram à tona no meu processo formativo.

Pretendo trazer uma reflexão que possa contribuir e se relacionar com a área da Educação Musical, ação que contribui também com o meu próprio processo formativo. Tal exercício de reflexão, que intenta dialogar com a área, dá-se no sentido da reflexividade como um método (Bordieu *apud* PASSEGGI, 2014, p. 231), na prioridade de que “cada um se aproprie de sua historicidade e, portanto, de sua margem de liberdade para se compreender como sujeito do conhecimento e melhor agir e interagir no mundo”. (PASSEGGI, 2014, p.233)

O objetivo desta pesquisa foi produzir uma DN com professores de música das Escolas Parque de Brasília (EPs), com fins específicos de efetivar o projeto de extensão como mediação pedagógica e política; elaborar relatos de experiências com os quatro professores coparticipantes desta pesquisa, em formato de artigos; desenvolver um material pedagógico-musical oriundo das práticas docentes; compreender como os professores de música constroem as suas práticas pedagógico-musicais dentro das EPs.

Dentro do curso de extensão, com a DN, muitas vicissitudes surgiram do relato de cada professor e suas práticas pedagógico-musicais também foram distintas, o que demonstra uma visão própria e individual sobre o que é a atuação docente, que influi nas escolhas pedagógico-musicais ocorridas dentro da sala de aula durante o período narrado, com a práticas pedagógico-musicais detalhadas pelos coparticipantes. Nesse sentido, procurei fazer o meu processo formativo como pesquisador, interpretando o que essas práticas detalhadas pelos coparticipantes, durante o processo de DN, trazem de saberes pedagógico-musicais e como esse processo analítico, fruto do meu trabalho dissertativo, pode dialogar com a área de

educação musical, no que concerne com a apropriação e transmissão da música dentro da EP.

Cabe ainda ressaltar que os professores coparticipantes, a partir deste capítulo, foram considerados autores dentro do meu trabalho, tendo em vista os seus relatos publicados aqui, anteriormente, conforme o capítulo 6, além dos Apêndices A, B e C. Dessa forma, esses relatos, quando citados, foram distinguidos da seguinte forma: Re1/CASTRO, 2018 (referente ao relato de experiência 1); Re2/MITROVICK, 2018 (referente ao relato de experiência 2); Re3/MARQUES, 2018 (referente ao relato de experiência 3); Re4/CORREA, 2018 (referente ao relato de experiência 4); Apêndice A/MITROVICK, 2018; Apêndice B/MARQUES, 2018 e Apêndice C/CORREA, 2018 – referentes às práticas pedagógico-musicais. Cabe ressaltar que a professora Castro apresentou suas práticas no corpo do seu relato e, assim, a sua respectiva citação foi Re1/CASTRO, 2018.

## 7.1 – INTERPRETAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICO-MUSICAIS DA PROFESSORA CLAUDIA NUNES CASTRO

O intuito deste tópico é interpretar algumas das práticas pedagógico-musicais efetuadas por Castro em 2017, na EP 303/304 Norte, trabalho focado nas *Cirandas de Roda* do *Guia Prático* de Villa-Lobos, em congruência com o detalhamento no relato do tópico 6.1.1 (p. 105-122), práticas apresentadas nos encontros de DN, delineados no capítulo 5 (p. 93-102). As citações aqui elencadas foram extraídas do referido relato (tópico 6.1.1).

A atuação profissional de professores pode ser compreendida como uma ação individual, conforme Del-Ben (2001), uma vez que cada participante de sua pesquisa têm concepções distintas, refletidas nas próprias atuações, seja no entendimento da música como forma de comunicação ou como uma manifestação já existente dentro das pessoas. Isso me leva a pensar que é preciso aprender música na prática, vivenciar os aspectos musicais no corpo, dentro de cada indivíduo. Nosso corpo já nos mostra isso, com a pulsação cardíaca que possui o ritmo intrínseco à vida, ao corpo de cada indivíduo e que se traduz em músicas de diferentes grupos étnicos espalhados pela terra, ou a música como linguagem que pode transpor barreiras do idioma, como linguagem mundial que a série harmônica unifica e que, assim, ocorre nas várias manifestações musicais de diferentes agrupamentos sociais espalhados por nosso planeta. O fazer musical tem diversos aspectos sócio-histórico-culturais.

Cabe ressaltar que as percepções e compreensões interferem diretamente na forma como as docentes da referida pesquisa de Del-Ben (2001) atuam dentro da sala de aula de Música e isso também se aplica aqui, uma vez que as percepções e compreensões dos coparticipantes da DN os levam a atuarem da forma como atuam em sala, conforme suas práticas pedagógico-musicais, apresentações musicais escolares e relatos de experiências. Entendo que a música pode envolver todas estas concepções ao mesmo tempo, pois é forma de comunicação que ocorre na transmissão e apropriação, é também forma de manifestação já existente dentro das pessoas. Qualquer aspecto associado à transmissão e apropriação da música é, por si só, sócio-histórico-cultural e nos constitui como seres sociais que se expressam ao fazer música, que é também reverberação da pulsação interna do coração, o ritmo interior de cada um.

Del-Ben *et al* (2016) consideram que docência é a prática de ensinar, ação que requer alguma forma de conteúdo, seja de Português, História, noções de valores,

atitudes, entre outros conteúdos, sendo que a docência de Música não tem sido valorizada em suas especificidades em termos de conteúdos, sejam os da formação do professor, sejam aqueles a serem desenvolvidos no cotidiano da sala de aula com os estudantes. Nesse sentido, o repertório de conhecimentos dos professores, estruturado no trabalho docente (Gauthier *et al*, 1998), o saber de ação pedagógica, tem importância. Por isso, é essencial que os professores de Música explicitem cada vez mais as suas ações dentro da sala de aula, contextualizando-as para a sociedade, a fim de que a área de Música se firme cada vez mais como tal, com a figura do docente como protagonista na construção e (re)afirmação de sua área.

### **Práticas pedagógico-musicais com referências no projeto de Villa-Lobos**

Percebo que a professora valoriza o trabalho em grupo durante as aulas de Música, com apresentações musicais (CASTRO, 2018), que resultam das aulas de solfejo e flauta doce com *Cirandas de Roda* do *Guia Prático* de Villa-Lobos (2009), cantadas, solfejadas e transpostas para a flauta doce pelos alunos da EP 303/304 Norte. O vídeo de CASTRO (2018) contém as seguintes partes: narração da professora Cristina sobre Villa-Lobos (0 – 1'58"); *O Cravo Brigou Com a Rosa* (2'15" – 3'50"); *Se Essa Rua* (3'55" – 6'20"); *A Canoa Virou*, com flauta doce (6'25" – 8'10"); *Os Escravos de Jó*, com flauta doce (8'18" – 10'30").

Cabe ressaltar que ambas as músicas *A Canoa Virou*, (6'25" – 8'10"); e *Os Escravos de Jó* (8'18" – 10'30"), foram descritivas, em si, acerca do trabalho pedagógico planejado e efetuado pela professora, com os alunos no palco tocando flauta doce em grupo, resultado do planejamento e concretização das aulas de Música. Após cantarem a letra das respectivas músicas, solfejaram as notas, ou seja, cantaram falando os respectivos nome delas, associados às sonoridades ouvidas, percebidas, sonoridades que se assemelham aos sons da flauta tocados em uma determinada sequência de posições aprendidas pelos alunos ao associarem estas sonoridades cantadas, solfejadas e transpostas para a flauta. Tal estratégia pedagógico-musical comprova a didática que objetiva a prática musical, em um processo que consistiu em cantar músicas conhecidas do folclore brasileiro, solfejar as notas cantadas e, depois desse passo, transpor o solfejo para as posições da escala de dó maior, escala aprendida na flauta doce durante as aulas e que serve para tocar as respectivas cirandas. Além da prática musical em si, o

aspecto sócio-histórico-cultural está implícito nessas práticas pedagógico-musicais, com a valorização de um repertório folclórico nacional, em um trabalho inspirado no legado de Villa-Lobos e adaptado ao contexto da EP. A letra dessas duas músicas, conforme constata-se nas partituras de Villa-Lobos (1961), respectivamente, retratadas nas figuras 44 e 45, são da seguinte forma: A canôa virou deixa'la virar. Por causa de F..... que não soube remar.

Figura nº 44: *Guia Prático* de Villa-Lobos – *A Canôa Virou*

№ 23

**A CANÔA VIROU**  
(a 2 vozes)

arr. de H. Villa-Lobos

ALLEGRETTO (72 = ♩)

*mf*

A ca-nô - a vi - rou. Deí - xa - la vi -  
- rar, Por cau - sa de F. .... que não sou - be re - mar. A ca-nô-a vi -  
Schxô! Schxô!

Schxô! Schxô! Schxô! Não sou-be re - mar.

- rou. Deí - xa - la vi - rar, Por causa de F. .... que não sou-be re - mar.  
Schxô! Schxô! Schxô! Schxô! Schxô! Não sou-be re - mar.

Quando tocada no Piano, toda a parte da mão esquerda deve ser executada uma oitava abaixo.

Copyright U. S. A. 1941-by H. Villa-Lobos

MARIO, Gravador

Fonte: *Guia Prático* de Villa-Lobos, 1961

Os escravos de Job, jogavam Caxangá, tira deixa o Zamberê ficar, guerreiros com guerreiros zigue, zigue, zigue zá.

Figura nº 45: Guia Prático de Villa-Lobos – Os Escravos de Job

**OS ESCRAVOS DE JOB**  
(Côro a 3 vozes)

Amo. por H. Villa-Lobos

ALL.<sup>o</sup> (M.M. 132 = ♩)

*Bocca fechada* Os es- cravos de Job, jo- gavam caxan- gá

*Bocca fechada* *Bocca fechada*

Ti - ra, deixa, o Zamberê fi - car Guer- reiros com guer- reiros Zigue,

*Bocca fechada*

zigue, zigue, Zá! Guer- reiros com guerreiros Zigue, zigue, zigue, Zá! Os es- Zá!

*1<sup>o</sup> D.C. §* Como *F.M.*  
*muítos vezes* *F.M.*

*F.M.*

*Repte-se 3 vezes apressando pouco a pouco até Allegro vivo.*

Quando tocado ao Piano, toda a parte da mão esquerda deve ser executada uma oitava abaixo.

Copyright U. S. A. 1941 - by H. Villa-Lobos

MARIO, Gravador

Fonte: Guia Prático de Villa-Lobos, 1961

Note-se que as letras das cantigas variam conforme a cultura de tradição oral comum no folclore, com versões como a do trabalho gravado em Castro (2018), sendo: “A canoa virou quem deixou ela virar foi por causa do João (da Maria) que não soube remar. Se eu fosse um peixinho e soubesse nadar, eu tirava o João (a

Maria) lá do fundo do mar. Siriri pra cá, siriri pra lá. João (Maria) é belo(a) e quer casar.”

Nesse caso, a repetição da melodia e letra da versão na partitura, figura 53, tem a letra alterada para “Se eu fosse um peixinho...” O final da respectiva versão gravada, “Siriri pra cá, siriri pra lá”, também é diferente da versão na figura 53. A parte final de *A Canoa Virou* também sofre variações de tradição oral, sendo “João (Maria) é velho(a) e quer casar”. Além de variações na outra música: “Escravos de Jó, jogavam Caxangá, tira bota deixa ficar, guerreiros com guerreiros fazem zigue, zigue zá”.

“Tira bota, deixa ficar” também tem sido substituído por “tira põe, deixa ficar”, ou vice-versa. Não se sabe na tradição oral qual variação se consolidou primeiro nas cantigas, além da variação presente na versão do *Guia Prático* “tira deixa o Zamberê ficar”. A versão do *Guia Prático* difere também no início de *Escravos de Jó*, que é cantada como *Os escravos de Job*, com uma nota a mais no início da melodia, que foi registrada com duas semicolcheias cantadas com as sílabas “os es”, no contexto de “os escravos de Job”, sendo que a tradição oral costuma utilizar apenas uma colcheia na sílaba “es”, no contexto de apenas “escravos de Jó”, conforme a gravação disponibilizada (CASTRO, 2018). Portanto as variações nas letras dessas músicas alteram também as suas respectivas melodias, que precisam se adequar ritmicamente a cada variação. Variações dessa sorte são frequentes na maioria das cantigas e cirandas aprendidas por meio da tradição oral. Nesse sentido, Castro menciona em seu relato que se deparou com uma variedade de noções e aprendizagens distintas acerca das letras desse repertório e que, tendo em vista as limitações musicais dos estudantes, teve que adaptar as letras para o contexto de tradição oral no qual a maioria dos alunos conheceu as cirandas, apesar de ter trabalhado com afinco nas versões registradas no *Guia Prático*, de Villa-Lobos, com o intuito de desenvolver a memória musical. Portanto, é importante ressaltar que nesse processo de construção pedagógico-musical “a correção de dicção e de algumas estrofes foram necessárias para tornar o canto coletivo homogêneo” (Re1/CASTRO, 2018, p. 116), integrando na prática a referência inicial dos alunos.

Ainda sobre as cantigas, percebo que a música *Os escravos de Job* se assemelha ao personagem bíblico homônimo, proprietário de escravos, o que, para mim, tem relação direta com o tráfico de escravos para o Brasil durante o período colonial. Depois de ter cantado essa cantiga durante toda a minha infância, somente

tive essa percepção ao fazer o meu processo formativo, após a DN, ao refletir sobre aspectos sócio-histórico-culturais.

No intuito de ressaltar o processo de construção pedagógico-musical das aulas que levaram ao desempenho dos alunos no palco, conforme a apresentação registrada em Castro (2018), no ano de 2017, a professora teve o trabalho do *Canto Orfeônico* de Villa-Lobos, mais especificamente o *Guia Prático: Estudo Folclórico Musical*, como referência musical. Priorizou em sua prática pedagógica a “apreciação musical, a prática de canto-corais e o ensino da flauta doce. Sobretudo, a experiência de ensino-aprendizagem musical deu-se a partir das cantigas de roda para tratar dos elementos de melodia e ritmo” (Re1/CASTRO, 2018, p. 111), ou seja, a partir das referidas cantigas de roda, elementos básicos da prática musical foram trabalhados com os alunos, como os aspectos melódicos e rítmicos das músicas elencadas. Assim, a professora trabalhou com os alunos algumas melodias das cantigas de roda, cantadas em aula, solfejadas pelos alunos e transpostas para flauta doce. A docente menciona que, para a apresentação musical (CASTRO, 2018),

Era preciso ensinar as canções e os solfejos a todos. Minhas turmas estavam adiantadas, pois havia começado a trabalhar o repertório desde o final de março e incentivaram os demais a solfejar as duas cantigas de roda (Os Escravos de Jó e A Canoa Virou). Logo, as crianças reconheceram as cantigas de roda pelas gravações da *Galinha Pintadinha*. Tivemos a oportunidade de ensiná-las sobre a história de registro musical dessas cantigas por Heitor Villa-Lobos em seu *Guia Prático*. (Re1/CASTRO, 2018, p. 115-116)

Isso leva à compreensão de que o trabalho coletivo incluiu os alunos dentro de um mesmo processo pedagógico-musical, sendo que o desenvolvimento coletivo se deu também com a influência musical e incentivo entre os alunos. Além do conteúdo detalhado anteriormente (CASTRO, 2018), o trabalho coletivo pode ser percebido também em Castro (2018a, 2018b). Tais ações vão ao encontro do que Abreu (2011) entende como o movimento de ações conjuntas que dão “visibilidade às práticas musicais realizadas com os alunos no espaço escolar” (ABREU, 2011, p. 177).

Dessa forma, a fim de desenvolver o senso estético dos alunos com vistas à efetivação das respectivas apresentações, houve apreciação musical com o trabalho de Villa-Lobos, sendo que

as oportunidades de aprendizagem sobre a cultura brasileira ocorreram a partir do relato da vida de Villa-Lobos e da apreciação de sua obra (*As Cirandas de Roda, os Choros, as Bachianas Brasileiras*, as composições para violão e para piano, para orquestra e coro,) buscando oferecer aos estudantes as referências musicais originais do compositor e a influência que sua obra teve nos compositores da música brasileira que ainda hoje são perceptíveis. (Re1/CASTRO, 2018, p. 110-111)

O peso de tal influência transparece na personalidade de Villa-Lobos (Bersi, 2008), em gravação de áudio publicada no relato (p. 110), na qual a arte, sob o ponto de vista de Villa-Lobos, tem utilidade social. Nesse viés, a professora aponta que

o aprendizado do *Guia Prático* possibilitou o ouvir e cantar com afinação, além da observação de pulsações e andamentos variados que possibilitaram a inclusão de elementos rítmicos, explorados em sala de aula. Ainda, por serem conhecidas, a escolha das cantigas de roda como O Escravos de Jó, A Canou Virou, Se Essa Rua Fosse Minha, O Cravo Brigou com a Rosa, possibilitou a prática do solfejo. (Re1/CASTRO, 2018, p. 111)

O processo pedagógico-musical desenvolveu nos alunos um melhor senso de afinação e ritmo, por meio da prática de um repertório conhecido do público escolar. O estudo do solfejo, que levou os alunos a transporem as notas para as posições na flauta doce, deu-se com os alunos cantando as melodias com os nomes das notas musicais, que, depois de aprendidas, de suas sonoridades associadas aos seus nomes terem sido internalizadas, foram transpostas para a flauta.

Portanto, aqui pode-se constatar uma aprendizagem musical significativa que levou os alunos a tocarem flauta doce, por intermédio da prática do canto e do solfejo, na sequência de canto-solfejo-transposição para o instrumento. A estratégia pedagógico-musical que percebo é a da memorização melódica de músicas conhecidas, de domínio público, por meio do canto coletivo, seguido do solfejo das respectivas notas dessas cirandas, em que os alunos cantam os sons das notas com seus respectivos nomes e associam esses nomes à letra de cada canção conhecida, cantada. A seguir transpõem essas notas solfejadas para as posições da flauta doce, dentro da escala de C, aprendida nas aulas. Assim,

os estudantes entenderam a importância do saber ouvir, o porquê de escolher e aprimorar os sons e refinar a audição para prática musical. Em sala de aula, os estudantes praticaram o solfejo, a afinação da altura das notas e entenderam que é mais fácil tocar a flauta doce quando há uma assimilação melódica, rítmica e harmônica da música, quando “se tem a música dentro de você” (Re1/CASTRO, 2018, p. 119)

A citação acima me leva a entender, inclusive, que a prática de solfejo e execução de flauta doce é propícia para os alunos melhorarem musicalmente dentro da estrutura do canto coral, da afinação em si, do ritmo das notas. Esse processo ocorreu comigo durante a minha aprendizagem musical em canto coral. Tal atividade prática fez parte da minha trajetória, no sentido de que quanto mais eu aprendia aspectos musicais, seja a leitura, o solfejo, a prática em instrumentos, entre outros, mais eu melhorava no canto coletivo. Um ponto importante destacado pela professora Castro é que os estudantes que praticaram o solfejo, transpondo-o para a flauta doce, tiveram um desempenho melhor no aprendizado das respectivas músicas, inclusive no que se refere ao canto, envolvendo os aspectos melódicos.

Ensinei os meus alunos a cantarem essas melodias nomeando as notas musicais. Essa prática de solfejo melódico facilitou, por conseguinte, o aprendizado da flauta doce, que por sua vez auxiliou na melhoria da entonação e afinação individual. (Re1/CASTRO, 2018, p.111)

Por outro lado, conforme Castro relatou em um dos encontros de DN, os estudantes que apenas praticaram o solfejo sem ter feito a transposição para a flauta doce tiveram um desempenho menos consistente durante a apresentação das músicas. Trazer essa memória dos encontros é importante pois percebo que os alunos que não internalizaram o solfejo ao ponto de tocar corretamente as notas na flauta, com certa desenvoltura, também tiveram menos fluência nos sons e menos consciência das músicas em si, de aspectos musicais como afinação, ritmo e até mesmo a letra, que pode ser associada ao solfejo e à prática instrumental em si, no caso, a flauta doce.

Castro detalha que as aulas de flauta doce seguiram o seguinte modelo:

O primeiro contato musical se dava a partir da audição da música; tocava e cantava a música com letra e com solfejo, primeiro sozinha, depois com os alunos; em seguida, ensinava as posições das notas musicais na flauta doce. Promovia a prática das músicas a cada aula apontando os trechos difíceis e oferecendo soluções de estudos e, sobretudo, permitia tempo aos alunos em sala de aula para que praticassem sozinhos ou em pares e pequenos grupos (Re1/CASTRO, 2018, p. 112)

Esse procedimento pode ser constatado nas figuras nº 14 e 15 (Re1/Castro, 2018, p. 111-112), dos alunos da EP 303/304 Norte estudando em par e na figura com 4 alunos da EP 303/304 Norte estudando em um pequeno grupo, respectivamente.

A professora detalha que os estudantes, durante o processo de aprendizado do solfejo, “sentiram a necessidade de escrever alguns trechos para lembrarem as melodias na hora da prática com a flauta, caso já não as houvessem memorizado.” (Re1/Castro, 2018, p. 112), sendo que a professora

identificava os alunos que estivessem aprendendo mais lentamente e pedia a eles que escolhessem um aluno ou um grupo de alunos que tivesse(m) aprendido o material para praticarem com seus pares. Isso abria caminho para a troca de experiências de aprendizado entre os alunos. (Re1/CASTRO, 2018, p. 112)

Essa abordagem descrita por Castro se encaixa na monitoria, processo pedagógico-musical que estimula um tipo de aprendizagem colaborativa entre os alunos, um tipo de mediação (Vygotski, 1991) em que os alunos em distintos níveis de aprendizagem, embora com capacidade próxima para a concretização das respectivas práticas de canto-solfejo-transposição para a flauta doce, contribuem entre si para aprender música colaborativamente, aproximam-se musicalmente por meio da interação, da troca de conhecimento que leva a criança a vivenciar uma aprendizagem significativa (Ausubel, 2000), em que novos conhecimentos têm significados a partir da interação com conhecimentos preexistentes na estrutura cognitiva do aluno, nesse caso, no repertório constituído do cancionário folclórico brasileiro conhecido pelas crianças.

Essa troca de experiências de aprendizado entre os alunos e a valorização de procedimentos e intervenções minúsculas praticadas pelos professores dentro de seus próprios contextos pedagógicos, no sentido de Abreu (2011), levam os estudantes a novas construções de aprendizado. A esse respeito Castro crê que

a mudança de foco motivava o aprendizado por causa do auxílio e atenção do colega. Esse trabalho entre pares ajudou a modificar a atitude de certos estudantes indisciplinados e o comportamento de alguns alunos com dificuldade de concentração. (Re1/CASTRO, 2018, p. 112)

De toda forma, esse trabalho em dupla ou em pequenos grupos, associado à estratégia de canto-solfejo-transposição, levou os alunos a melhorarem musicalmente nas aulas, sendo que todas essas construções pedagógico-musicais advindas do trabalho docente específico da área musical mostram que “para ensinar música, não é suficiente somente saber música ou somente saber ensinar” (Del-Ben, 2001, p. 89), pois todos esses saberes pedagógicos são essenciais para o processo e não há como priorizar um saber em detrimento do outro. Nesse sentido, a

professora nota que tais procedimentos melhoram o desempenho musical dos alunos e da turma como um todo, por isso

o trabalho em dupla ou em pequenos grupos resultou eficaz. Especialmente porque melhorou o entrosamento entre os alunos que ora aprendiam, ora ensinavam o que sabiam aos colegas. Em poucas semanas observei a melhoria do comportamento da turma como um todo. Assim sendo, esta forma de trabalho estimulou a auto-eficácia de cada estudante e a confiança mútua no trabalho entre pares. (Re1/CASTRO, 2018, p. 112-113)

Assim, houve melhoria do comportamento da turma como um todo, pois os alunos se sentiam parte de algo, contribuindo para a construção de um trabalho coletivo. Nas figuras abaixo, nº 16 e 17 (Re1/Castro, 2018, p. 113), dois alunos da EP 303/304 Norte tocam flauta e outros estudantes estudam flauta coletivamente.



Pode-se notar que os alunos estudam e tocam em grupo, demonstrando a posição correta para a colega, por meio da prática coletiva e aprendizagem compartilhada. Castro especifica que os objetivos de suas aulas permearam o ouvir, por meio de “exercícios de apreciação musical e percepção melódica e rítmica” (Re1/Castro, 2018, p.113); cantar, com a “prática musical através do canto coral” (ibid, p. 113); tocar, com a “prática musical através da flauta doce” (ibid, p. 113); e criar, por meio da “produção de novos arranjos musicais pelas crianças a partir do repertório trabalhado em sala de aula” (ibid, p. 113).

Sobre a avaliação formativa da aprendizagem, tal etapa aconteceu

mediante observação em sala de aula e de verificação individual ao longo do processo. A cada atividade lúdico-pedagógica ou musical desenvolvida em sala, solicitava a um grupo de estudantes ou a indivíduos que cantassem e tocassem os trechos da música em foco. Proporcionei aos estudantes formas distintas de estudar trechos difíceis. (Re1/CASTRO, 2018, p. 119)

Para tal processo avaliativo, a professora proporcionou também “tempo para estudar a flauta doce individualmente em sala de aula” (Re1/Castro, 2018, p. 119). Percebo que, nesse processo, os estudantes tiveram acesso a diferentes formas de estudar música, sendo que, além do estudo individual de flauta, houve interação entre os colegas, em que as crianças que obtiveram melhor desenvoltura ensinaram também para as que não se desenvolveram musicalmente na mesma proporção. A estratégia de se cantar as melodias propostas, solfejá-las e, depois, tocá-las na flauta, mostrou-se eficaz, conforme a apresentação musical. (CASTRO, 2018)

Com vistas à construção de conhecimento na área de Educação Musical, mais especificamente nas práticas e concepções pedagógico-musicais de professores específicos da respectiva área, Beineke (2000) indicou que o conhecimento prático pessoal associa-se a perspectivas pessoais, situacionais e socioculturais que são relativas às decisões tomadas para a efetuação destas práticas. Nesse sentido, cabe ressaltar que as ações voltadas para a construção da apresentação musical em pauta, com repertório de Villa-Lobos (1961, 2009), contribuíram para a melhora da atitude dos alunos em relação às aulas de Música, uma vez que se sentiram parte de um projeto em comum e puderam contribuir criativamente nesse processo, entendendo a “importância do saber ouvir, o porquê de escolher e aprimorar os sons e refinar a audição para a prática musical” (Re1/Castro, 2018, p. 119), sendo que, em sala de aula, os estudantes cantaram-solfejaram e transpuseram as notas para a flauta doce, “entenderam que é mais fácil tocar a flauta doce quando há uma assimilação melódica, rítmica e harmônica da música, quando se tem a música dentro de você.” (Re1/CASTRO, 2018, p. 119)

Isso me leva a crer que o processo de construção das apresentações com repertório do *Guia Prático* de Villa-Lobos, levou os estudantes ao que Nóvoa (2009) chama de a outra margem do conhecimento, pois os alunos, ao se sentirem parte desse processo, tiveram uma mudança de atitude que melhorou o desempenho coletivo, o que gerou ainda um interesse em se estudar aspectos relacionados a aprendizagem musical, como o solfejo que leva à melhora da afinação e percepção rítmica e melódica, ou o que a professora chamou de “refinar a audição para a prática musical” (Re1/Castro, 2018, p. 119). A professora Castro ressaltou que, nas complexidades pertinentes à concretização do projeto,

aqueles estudantes que apresentaram dificuldades sentiram-se motivados pelo resultado obtido pelos colegas e mostraram-se mais receptivos a participar da aula. Percebi uma mudança de atitude em relação às aulas de música. O comportamento, o foco e atenção desses estudantes melhorou durante a realização das tarefas. Os estudantes enturmaram-se, perderam a resistência a certas atividades e produziram em pares e grupos maiores. (Re1/CASTRO, 2018, p. 119)

Sobre os saberes, além da questão da inclusão dos alunos, que se sentiram parte de um projeto musical e que tiveram uma melhora na postura relacionada ao comportamento e participação durante as aulas, por meio da prática musical coletiva em que os alunos ajudaram uns aos outros, cabe apontar que essas práticas com as *Cirandas de Roda* do *Guia Prático* de Villa-Lobos, foram adaptadas por Castro em uma estratégia pensada para que as crianças da EP 303/304 Norte cantassem, solfejassem e executassem esse repertório na flauta doce. Tal abordagem pedagógico-musical do canto-solfejo-transposição para a flauta, trabalha o aspecto cognitivo de forma a contribuir com o desenvolvimento motor e sensorial das crianças, na prática musical que aprimora o desenvolvimento cerebral (Collins, 2014), na ampliação dessas capacidades cognitivas pelo resto da vida (Zuk, Benjamin, Kenyon, Gaab, 2015).

Nesse sentido, as estratégias pedagógico-musicais objetivaram a prática musical, por meio da utilização de cirandas folclóricas conhecidas, em que os estudantes cantaram-solfejaram e transpuseram as notas para as posições da escala de dó maior aprendida na flauta doce. Além da prática musical em si, o aspecto sócio-histórico-cultural está implícito nessas práticas pedagógico-musicais, com a valorização de um repertório folclórico nacional, em um trabalho inspirado no legado de Villa-Lobos.

No intuito de ilustrar o processo de construção das aulas que levaram ao desempenho dos alunos no palco, conforme a apresentação registrada em Castro (2018), no ano de 2017, a partir de Villa-Lobos como referência musical, houve nas aulas de Música a ênfase da apreciação musical. A prática de canto coletivo, solfejo e flauta doce, em que a experiência pedagógico-musical inclui processos de ensino e aprendizagem que trazem saberes específicos, ocorreu a partir das referidas cantigas de roda, sendo que inúmeros aspectos musicais foram trabalhados com os alunos, como elementos melódicos e rítmicos, além da apreciação musical e percepção que aguçam a audição e refinam a afinação para o canto.

A socialização dos alunos por meio da prática musical, com interações e

trocas de experiências entre os alunos, também foi um importante aspecto desse processo pedagógico-musical. O contexto sócio-histórico-cultural de uma época no Brasil, referente ao projeto pedagógico-musical de Villa-Lobos efetuado nas escolas públicas brasileiras, foi enfatizado nas aulas de Castro, por meio de aulas e apresentações com outros professores, como o violeiro Roberto Corrêa (Re1/Castro, 2018, p. 117) ou na apresentação coletiva com outros professores da EP 303/304 Norte (Castro, 2018a). Esse projeto pedagógico-musical contemplou a vida e obra do referido compositor, mais especificamente a “história de vida de Villa-Lobos e suas viagens pelo Brasil” (Re1/Castro, 2018, p.115) e apreciação de repertório *Choros 10*, *Trenzinho do Caipira* e canto indígena *Araporanguetê*, além da prática de cirandas do *Guia Prático: Estudo Folclórico Musical*, em que os alunos cantaram, solfejaram e transpuseram algumas dessas músicas para a flauta doce. Para enfatizar ainda mais o contexto sócio-histórico-cultural,

a professora Giselle Sprovieri contou aos alunos de sua experiência de *Canto Orfeônico* no Rio de Janeiro na década de 1960, quando ela tinha a idade das crianças. Ela ensinou a música que lembrou daquela apresentação – “Araporanguetê”, música que não dispúnhamos de partitura, apenas a memória musical da professora. Primeiro ela demonstrou o canto com a participação dos 5 professores, depois ensinou-o aos alunos. (Re1/CASTRO, 2018, p. 115)

Em diálogo com Castro, ressalto que, quando fiz meu curso de graduação em música na UnB, Bacharelado em Violão, estudei grande parte da obra sem precedentes de Villa-Lobos para o respectivo instrumento, sendo os *12 Estudos*, a *Suíte Popular Brasileira* e os *5 Prelúdios*, tendo, inclusive, gravado o *Choros nº 1* no disco intitulado [Entre Latinoamerica](#). Com o intuito de procurar me aprimorar no repertório que estudava à época, busquei conhecer aspectos sócio-histórico-culturais que permearam a vida de Villa-Lobos e percebi que há certa atribuição negativa do nome dele à era Getúlio Vargas e ao uso da música nacionalista em favor desse regime (Contier, 1998; Galinari, 2007; Ferraz, 2012).

Portanto, pessoalmente, como músico, violonista e professor de Música, tenho muitas ressalvas quanto a esse tipo de atribuição e me sinto na obrigação de me posicionar quanto ao trabalho pedagógico-musical de Villa-Lobos. Enfatizo que ele foi um manancial autoral, o compositor mais produtivo e proeminente do Brasil, além de um expressivo educador que viveu, que coexistiu na era Vargas e, independentemente disso, trouxe profundas contribuições para a música e para a

educação musical no Brasil. Villa-Lobos, através de sua obra, incluindo o *Canto Orfeônico*, procurou cultivar as raízes culturais brasileiras para que não se deteriorassem no tempo.

Infelizmente, ações como essas não têm sido capazes de minimizar os efeitos da globalização na cultura brasileira, em que *standards* da música *pop* são bombardeados por todos os meios de comunicação disponíveis e, assim, a música vem sendo cada vez mais pasteurizada. Kiefer (1986) menciona que Villa-Lobos “já tinha apresentado um plano de educação musical ao Governo de São Paulo antes de eclodir a mencionada revolução” (Kiefer, 1986, p. 142), a era Vargas, sendo que “a ideia de criar coros populares é bem anterior à sua segunda viagem à Europa. Com efeito, na *Folha da Noite* (Rio), de 3 de novembro de 1925, Villa-Lobos veicula ideias a respeito através da pena de um cronista [...]” (ibid, 142).

Cabe ainda ressaltar que o maestro tinha notório reconhecimento como compositor já antes da era Vargas e foi convidado, em 1932, para dirigir a Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA) por ninguém menos que Anísio Teixeira, fundador da Escola Parque e que ocupava o cargo de Secretário da Educação do Rio de Janeiro desde 1931. Sob esta perspectiva é fundamental frisar a influência de Villa-Lobos sobre grandes compositores da música brasileira, como Tom Jobim, por exemplo, que era seu discípulo confesso. Seu projeto pedagógico-musical foi implantado nas escolas públicas do país, sendo que muitos outros nomes conhecidos da música popular brasileira da geração *Bossa Nova*, *Tropicália*, *Clube da Esquina*, entre outros, estudaram o *Canto Orfeônico* em contextos escolares.

Ações como a da professora Castro são de fundamental importância, pois o trabalho de estilo nacionalista inato de Villa-Lobos, nesse caso específico, o *Guia Prático – Estudo Folclórico Musical*, foi resgatado e contribuiu para que um novo panorama fosse trazido para dentro da sala de aula, renovando a percepção coletiva e individual dos alunos para a cultura relacionada ao cancionário folclórico brasileiro, aprendido e reaprendido por meio dos arranjos de Villa-Lobos, cantados, solfeados e transpostos para a flauta doce, práticas musicais pensadas e adaptadas para o contexto da EP e que valorizam a cultura nacional que se relaciona diretamente com uma construção de cidadania e integração social. Trabalho coletivo entre professor e alunos, complementar, que intenta romper com padrões socioculturais preestabelecidos pela hegemônica indústria de entretenimento de massa, repleta de estereótipos e moldes.

Constatei, inclusive, durante o meu bacharelado, que o livro adotado no curso e também por diferentes cursos de Música em universidades brasileiras, citam Villa-Lobos de forma extremamente concisa, com menção breve a apenas “uma série de composições para diversas combinações vocais e instrumentais, genericamente denominados *choros*, que utilizam ritmos e sonoridades brasileiras” (Grout e Palisca, 2007, p. 711), sendo que o trabalho de Castro tem importância justamente por valorizar a música brasileira em um contexto sócio-histórico-cultural que se relaciona a talvez o maior compositor que o Brasil já teve, que deveria ser mais reconhecido na História da Música, tendo em vista sua vasta obra e inovações composicionais trazidas.

Portanto, entendo que, na perspectiva de Gaulke (2013), dar voz ao professor, sujeito que tem sua história e experiências, que são a base da construção do trabalho efetuado dentro de sala de aula, traz a tona ações como as detalhadas por Castro e interpretadas aqui, a fim de se colaborar diretamente para a compreensão de complexidades pertinentes ao desenvolvimento de práticas pedagógico-musicais de distintos indivíduos que atuam especificamente na área de Educação Musical. Complexidades que contribuem, inclusive, para uma maior compreensão de minhas próprias práticas pedagógico-musicais, uma vez que ao me deparar com o trabalho docente de Castro, durante os encontros de DN, e depois, ao (re)ler e interpretar este trabalho, tive uma experiência que me tocou, que me levou a (re)pensar a minha própria atuação, pois percebi a estratégia canto-solfejo-transposição para a flauta como algo que funciona dentro da sala de aula, de forma prática e objetiva. Tal estratégia pedagógico-musical pode ser aplicada também em outros instrumentos, como o teclado ou violão, entre outros. O entusiasmo de Castro, ao narrar sobre sua (re)descoberta do *Canto Orfeônico*, tocou-me ao ponto de eu mencionar durante a DN que, em um futuro próximo, estudarei mais esse trabalho pedagógico-musical de Villa-Lobos e incluirei isso em minhas próprias aulas. Esse foi um assunto comum entre os coparticipantes!



## 7.2 – INTERPRETAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICO-MUSICAIS DA PROFESSORA RAQUEL DI MARIA MITROVICK

O intuito deste tópico é interpretar algumas das práticas pedagógico-musicais efetuadas por Mitrovick, na EP 303/304 Norte, trabalho detalhado conforme o Apêndice A (p. 319-325). Estas práticas foram apresentadas durante o projeto de extensão, nos encontros de Documentação Narrativa (DN), na perspectiva de Suárez (2015), delineados no capítulo 5. As citações aqui elencadas foram extraídas do referido Apêndice A. Tendo em vista que minha pesquisa de dissertação de mestrado no ProfArtes é de cunho qualitativo com abordagem na pesquisa-formação-ação (Pineau, 2005; Suárez, 2016), os debates e reflexões que fomentaram o conteúdo deste tópico estão em congruência com a metodologia de DN.

A professora escolheu retratar duas aulas: Leitura Rítmica (Meios de Transportes) e Escala em Movimento. Ela menciona que “grande parte das atividades de musicalização se caracterizam por se apresentarem como atividades lúdicas, jogos, a fim de envolver os participantes efetivamente” (cf. Apêndice A/Mitrovick, 2018, p. 319). Esta percepção é válida dentro do contexto da EP, com público infanto-juvenil e constituído por grupos heterogêneos, com complexas características que permeiam diferenças entre classes sociais, incluindo situações de fragilidade social, entre outras coisas.

Mitrovick ressalta a atividade lúdica latente na “música como um jogo que se realiza na escuta, cuja dinâmica se enriquece com a aprendizagem, motivando, criando necessidades e despertando interesses” (Sekeff, 2007. P. 131 *apud* Apêndice A/Mitrovick, 2018, p. 319) e reflete sobre a relação direta entre motivação e os jogos no processo de aprendizagem, no sentido de que isso se relaciona com o prazer de praticar tais atividades, sendo que “o jogo estimula a criança a escutar e discriminar o som dos instrumentos e os motivos sonoros que se repetem” (Jeandot, 1997, p. 62 *apud* Apêndice A/Mitrovick, 2018, p. 319).

Essa percepção me leva a citar Del-Ben (2012), sobre os docentes com formação específica em música serem os melhores para lidar com questões pertinentes à área de Música, pois têm visões epistêmicas correspondentes ao que fazem, sabendo assim explicar práticas e conhecimentos determinados, advindos do ato de saber ensinar. Mitrovick, ao trabalhar em sala da forma como detalhou nas práticas (cf. Apêndice A) e no seu relato, mostra que esses caminhos e escolhas

docentes propiciaram os alunos a vivência da *performance* no palco, a experiência do fazer musical, conseguindo cantar a duas vozes independentes, o que requer consciência rítmica e melódica, como foi o caso da música Casa de Farinha (Mitrovick, 2018, 8' 45"), resultado das práticas rítmicas e melódicas ocorridas nas aulas (cf. Apêndice A), que levaram os alunos a se aprimorarem no canto coral e também a efetivarem a percussão corporal (Mitrovick, 2015). Nesse sentido, os professores de Música, com estas visões epistêmicas da área de Música, se envolvem com distintos meios e perspectivas que condizem com a música, como saber tocar, interpretar, cantar, compor, entre outras coisas e, por isso, são capazes de construir meios metodológicos e estratégicos de ensino, desenvolvidos por quem está imbricado com a área de Educação Musical.

No desenvolvimento de atividades dentro da sala de aula, frente aos alunos, Mitrovick procura ensinar sem impor uma maneira ideal, ou tida como certa, no sentido de que “Eu não digo: Faça assim! Digo: Eu fiz assim!” (Schafer *apud* Fonterrada, 2013, p. 291 *apud* Apêndice A/Mitrovick, 2018, p. 319), se inspirando assim nesse tipo de abordagem e atuação docente, de um importante autor que tem um trabalho detalhado acerca de suas aulas e experiências pedagógico-musicais. Isso me leva a pensar que ensinamos mais pelo exemplo, a partir do ponto de vista de quem faz, de quem mostra como fez.

Compartilhando desse pensamento, ela procurou apresentar duas práticas que resultaram positivamente em suas aulas de música, atendendo às necessidades do contexto curricular da EP 303/304 Norte. A primeira é de conteúdo rítmico e a segunda, de conteúdo melódico.

Mitrovick ressalta que é importante, antes de se desenvolver essa atividade, que os alunos já tenham interiorizado o “conceito prático de pulsação”, uma vez que toda a atividade acontece com base nisso. No que tange a interiorização da pulsação, trabalho esse conceito com os meus alunos utilizando o coração como referência de pulso, de pulsação. A professora, nesse caso dos alunos já terem internalizado o conceito de pulso, utilizou o metrônomo do teclado musical como referência sonora para a pulsação e os estudantes “marcaram a pulsação com passos, num caminhar pela sala, utilizando instrumentos de percussão como clavas, agogôs, tamborins e triângulos, para realizar a leitura rítmica” (cf. Apêndice A/Mitrovick, 2018, p. 319). Entendo que quando os alunos caminham junto com a marcação da pulsação e tocam instrumentos de percussão, a prática musical

ênfatiza também a percepção que advém do fazer, do sentir a música no corpo a partir da audição do som produzido, da sensação de tocar e se ouvir. Entendo o ensino de Música dessa forma, com uma abordagem mais prática e simples. E como veremos adiante, estas práticas em sala levam os alunos a fazer música.

Seguindo nessa linha de aprendizado musical, Mitrovick apresentou à turma “três figuras de meios de transportes que se caracterizavam por desenvolverem velocidades distintas” (cf. Apêndice A/Mitrovick, 2018, p. 319), sendo uma figura de balão que representa uma velocidade mais lenta, uma de carro que representa velocidade intermediária e outra figura de dois aviões, que representam a velocidade rápida. Assim, essas figuras foram relacionadas da seguinte maneira: carro equivalente à semínima, com duração de 1 tempo de pulsação. Mitrovick caminhou pela sala marcando a pulsação com passos, tocando um pandeiro e falando “Tá” (cf. Apêndice A/Mitrovick, 2018, p. 320) para cada passo. Os alunos relacionaram a duração da semínima com a pulsação equivalente a cada passo. A figura do balão foi apresentada de forma semelhante, mas com equivalência à mínima, “falando Tá-a, com uma nota longa tocada para duas pulsações” (ibid, p. 321) e os dois aviões foram apresentados como equivalentes a duas colcheias “falando Ta-ti, em que deveriam tocar duas notas em um pulso, uma para cada sílaba” (ibid, p. 321). Cabe ressaltar que as figuras rítmicas em si – mínima, semínima e colcheias – foram apresentadas somente depois que os alunos entenderam na prática como soaria o ritmo com a representação do carro, balão e aviões, o que “exigiu concentração e memória auditiva, elementos indispensáveis para a realização de qualquer prática musical” (cf. Apêndice A/Mitrovick, 2018, p. 321). Isso me parece apropriado, uma vez que os alunos internalizaram o ritmo em si, relacionando depois as figuras conhecidas – carro, balão e aviões – com as respectivas durações rítmicas.

Essa estratégia de associar as figuras com os valores de notas ativa a memória visual dos alunos, por meio de uma atividade lúdica de se tocar percussão, relacionando o que se toca com o que se vê, com relações entre imagens conhecidas do repertório dos alunos e as notas musicais em si, sendo que “a cada meio de transporte apresentado os estudantes executavam o som de cada figura, marcando a pulsação, tocando no instrumento de percussão e falando.” (cf. Apêndice A/Mitrovick, 2018, p. 321). Nessa abordagem, há a mediação (Vygotski, 1991), por meio das figuras conhecidas no repertório das crianças – balão, carro e aviões – utilizadas para que, a partir da relação dessas figuras com a respectiva

duração rítmica de cada figura – balão/mínima, carro/semínima e avião/semicolcheia – e a memorização desses ritmos dentro da pulsação, sejam introduzidas as figuras musicais em si – mínima, semínima e semicolcheia. Assim, os alunos aprendem música de forma simples e objetiva, desempenhando na prática as durações das figuras e, a partir dessa compreensão prática, conhecem a imagem das figuras musicais.

Dessa forma, as crianças começam a se instrumentalizar com ferramentas da música, que podem ser utilizadas para a criação, para a efetivação de apresentações musicais escolares. Não entendo estratégias como esta como meramente conteudistas, pois ao me atentar ao que foi trazido pela DN de cada professor coparticipante – o relato de experiências, as práticas pedagógico-musicais e as apresentações musicais escolares – percebo que estas práticas se conectam com o restante do que foi apresentado por Mitrovick. Nesse sentido, enfatizo que a professora percebeu em suas aulas que “faltava ainda o conhecimento rítmico aos estudantes. Sentia que era necessário aprofundar o desenvolvimento do senso de pulsação grupal” (Re2/Mitrovick, 2018, p. 126-127). Portanto, esta prática da execução rítmica das figuras: mínima, semínima e semicolcheia se mostra importante para a continuidade do trabalho feito por Mitrovick em sala de aula, uma vez que a noção rítmica dos alunos os levam a praticar música, como pode-se constatar no exercício musical proposto na figura abaixo, nº 22: Leitura Rítmica (Re2/Mitrovick, 2018, p. 127):

The image shows two hand-drawn musical worksheets. The left worksheet is titled "SE UM DIA OCÊ SE LEMBRAR" and contains the following text: "ESCREVA UMA CARTA PRA MIM", "BOITE LOGO NO CORREIO", "COM A FRASE DIZENDO ASSIM", "FAZ TEMPO QUE EU NÃO TE VEJO", "QUERO MATAR MEU DESEJO", "TE MANDO UM MONTE DE BEIJO", "AI QUE SAUDADE SEM FIM". Below the text is a rhythmic notation: "4 ||: Tum Tx Tx Tum Tx Pa :||" with four notes drawn below it. The right worksheet is titled "Voa Bicho" and contains the following text: "A ANDORINHA VOOU, VOOU", "FEZ UM NINHO NO MEU CHAPÉU", "E UM BURACO BEM NO MEIO DO CÉU", "E LÁ VOU EU COMO UM PASSARINHO", "SEM DESTINO NEM SENSATEZ", "SEM DINHEIRO NEM PRA UM PASTEL CHINÊS". Below the text is a rhythmic notation: "4 ||: [notes] :||" with several notes drawn below it.

Na respectiva figura ilustra-se o processo em que os alunos fazem percussão

corporal, que “desenvolve a coordenação motora e exige concentração” (Re2/Mitrovick, 2018, p. 127), sendo que a professora iniciou o processo com “jogos de imitação até alcançar um nível de execução mais elevado com leitura rítmica” (ibid, p. 127).

Nesse sentido, cabe enfatizar que o trabalho de percussão corporal feito por Mitrovick com os alunos, “deu vida aos arranjos musicais, além de que, surpreendentemente, motivou os estudantes a se empenharem [...]” (Re2/Mitrovick, 2018, p. 127). Portanto percebo o desdobramento da aula de compreensão de figuras rítmicas e suas práticas na aula de percussão corporal detalhada na figura nº 22. Este trabalho pode ser constatado na gravação da música *Ai que Saudade Docê* (Mitrovick, 2015), em que os alunos fazem percussão corporal associada ao canto coletivo.

A professora detalha que, ao mesmo tempo que apresentava aos alunos como se tocar cada meio de transporte, atentava e questionava a turma sobre como cada figura se relaciona com cada marcação de pulso, permitindo que eles concluíssem como ocorre essa relação de carro – semínima, sendo uma nota sustentada por cada pulso; aviões – duas colcheias subdivididas da mesma forma dentro de cada pulso; e o balão – uma nota que se sustenta durante duas pulsações inteiras, sendo “muito importante tal momento de reflexão e entendimento das diferenças de duração de cada figura, para que na segunda etapa não surgissem confusões” (cf. Apêndice A/Mitrovick, 2018, p. 321). Depois, os alunos fizeram estas células rítmicas tocando percussão dentro do contexto de músicas executadas pela professora no teclado, vivenciando agora, na prática musical, o que foi aprendido com o jogo das figuras de carro, balão e aviões.

Entendo que esse exercício lúdico-cognitivo, em um jogo, em uma brincadeira de relacionar as figuras de carro, balão e aviões com as figuras rítmicas semínima, mínima e colcheias, respectivamente, ilustra bem esse processo de construção de práticas pedagógico-musicais, que são pensadas e concretizadas à partir da perspectiva e percepção de alguém que está imbricado com a área de educação musical, como a professora Mitrovick, que se graduou na Licenciatura em Música, atua como docente de Música na EP e segue se formando, ajustando sua formação.

Assim, os alunos aprendem brincando e podem se desenvolver musicalmente, com a utilização de ferramentas da música que, inclusive, foram recorrentemente empregadas durante a *performance* nas apresentações musicais

escolares, seja no canto, em instrumentos musicais tradicionais ou em percussão corporal.

Mitrovick ressaltou que esses exercícios funcionam melhor aliados à prática instrumental, que grande parte dos estudantes tem apreço, tornando a aula mais musical e lúdica. Inúmeros são os trabalhos e pesquisas que relacionam o caráter lúdico das aulas de música com a melhora da aprendizagem musical. É importante ainda destacar a menção da professora sobre o fato de que, para mostrar as figuras rítmicas de fato – mínima, semínima e colcheias, houve necessidade de apenas uma explicação breve e simples, uma vez que todos já sabiam como cada figura deveria ser tocada e, após pouco tempo de prática, foi possível montar frases rítmicas e acompanhamentos rítmicos, em que os estudantes foram capazes de tocar desempenhando a leitura da notação rítmica.

A partir do que percebo na fala de Mitrovick, noto o processo de mediação (Vygotzky, 1991) sendo efetivado, quando os alunos identificam os sons relacionados com as figuras de carro, balão e aviões – figuras conhecidas anteriormente em seus repertórios – com as respectivas figuras rítmicas – semínima, mínima e colcheias – figuras rítmicas novas em seus repertórios, em que o som dessas novas figuras foi compreendido pelos alunos, na prática, com exercícios específicos. Percebo ainda essa efetivação na performance dos alunos de Mitrovick na canção Casa de Farinha (Mitrovick, 2018, 8' 45") em que os alunos cantam a duas vozes independentes, o que resulta das práticas rítmicas e melódicas ocorridas nas aulas.

Nesse sentido, outra prática musical detalhada por Mitrovick foi a “escala em movimento” uma atividade criada com o intuito de estimular a memorização da sequência das notas musicais na escala musical, nos sentidos ascendente e descendente, uma vez que tal habilidade é necessária para a aprendizagem e compreensão da leitura das notas no pentagrama e para a formação de acordes. O teclado foi utilizado como referência melódica e harmônica. A prática consistiu em criar um movimento corporal para cada nota, gradativamente e, a cada vez que a escala era cantada pelos estudantes, um novo movimento era inserido de forma aleatória na escala. A professora menciona que prefere “não estipular os movimentos na sequência das notas, a fim de desenvolver também a atenção e concentração da turma” (cf. Apêndice A/Mitrovick, 2018, p. 323). Sob esta ótica, Hummes (2004) aponta que “a música também propicia trabalhos corporais ou que

desenvolvam o raciocínio, bem como a motricidade ampla e fina” (Hummes, 2004, p. 24), além da questão da “resposta física” que a música pode gerar (ibid, p. 23). Assim, percebo que as estratégias docentes de Mitrovick estimulam a memória, a prática corporal com o fazer musical que trabalha o raciocínio e motricidade na efetuação de ritmos com instrumentos musicais, percussão corporal ou no canto coletivo com vozes distintas.

Entendo que esse enfoque de atuação docente, com ênfase na aquisição de ferramentas da música com vistas ao fazer musical, se encaixa dentro do contexto da EP. Em outras instituições, como o IFB – Instituto Federal Brasília, por exemplo, o professor de música lida com uma conjuntura de alunos em formação técnica, como Eletromecânica, Manutenção Automotiva, Técnico em Móveis, Panificação, Controle Ambiental, Desenvolvimento de Sistemas, entre outros e, portanto, nesse contexto as aulas de música ganham outro sentido e significado, que somente os professores que vivem esse cotidiano podem trazer detalhamentos sobre as aulas de música que mediam. No caso de professores de Ensino Médio em Brasília, há a conjuntura do PAS – Programa de Avaliação Seriada, que seleciona alunos para ingressar na UnB, sendo que os professores precisam trabalhar com um repertório específico de música proposto pelo programa, que demanda estratégias docentes específicas. O ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, é outro sistema de avaliação que trabalha com questões relacionadas aos contextos musicais.

No contexto da EP, a prática intitulada “a escala sobe e desce?” (cf. Apêndice A/Mitrovick, 2018, p. 323), recorre ao uso da imagem que pode se relacionar com o som, sendo a analogia entre a escala musical e uma escada, pois da mesma forma pode-se subir ou descer ambas, a escala e a escada. A escala de Dó maior (C) foi utilizada como referência em equivalência aos degraus da escada, mas esse momento foi aproveitado também para se cantar a escala começando por diferentes notas, no intuito de apresentar as demais escalas que se formam sobre essa sequência de notas, o que caracteriza os chamados modos gregos.

O *jônico* se inicia na nota Dó e pode, como exercício, terminar também na nota Dó da próxima oitava, de forma ascendente ou descendente, para que esse modo seja internalizado pelos alunos; o *dórico* se inicia na nota Ré e segue na sequência das mesmas notas da escala de C, e pode, como exercício, terminar também na nota Ré da próxima oitava, de forma ascendente ou descendente; e assim por diante, na sequência de todos os demais modos gregos, o *frígio* se inicia

na nota Mi, o *lídio* se inicia na nota Fá, o *mixolídio* se inicia na nota Sol, o *eólio* se inicia na nota A e o *lócrio* se inicia na nota Si. Cada nota de início é a fundamental de seu respectivo modo. Cada modo, que segue os mesmos sons da escala de C, possui uma sonoridade própria, pois as relações intervalares se alteram de acordo com a nota de início em cada modo.

Esse recurso possibilita que os alunos internalizem diferentes sonoridades oriundas da escala de C e a brincadeira com a escada serve de referencial que estimula a memória musical dos alunos, a partir do ato de subir ou descer a escada, associado às sonoridades dos modos gregos em si. Nesse processo de aprendizagem, a escada também exerce um papel mediador, do sentido de Vygotsky (1991), uma vez que ela é um referencial conhecido pelos alunos e, a partir disso, a sequência das notas musicais é introduzida e desenvolvida nos modos gregos, em escalas que ocorrem dentro da escada, de várias formas diferentes.

A atividade prática utilizada sobre o conceito da escada/escala ocorreu da seguinte forma: com todos os alunos de pé, uma palma deveria ser batida todas as vezes que a nota Dó fosse cantada, seja de forma ascendente ou descendente. Em seguida, os alunos deveriam bater um pé no chão quando cantassem a nota Sol. Assim a escala foi cantada novamente, sempre em sentido ascendente e descendente. A cada vez que a escala era repetida, acrescentava-se um movimento diferente para cada nota, como colocar as mãos para o alto ou o dedo no nariz, agachar, girar em torno de si mesmo (cf. Apêndice A/Mitrovick, 2018, p. 324).

Percebo que esta atividade tem o intuito de ser uma brincadeira que funde a memória dos movimentos corporais com as alturas das notas na escala de C. Nesse caso, o treinamento dos modos gregos se torna mais complexo, porque os alunos precisam associar um movimento distinto para a nota fundamental de cada modo, mas isso é um desafio que pode ser aceito pela turma, em forma de brincadeira. Entendo que esta prática com os modos gregos faz com que os alunos compreendam novas sonoridades e possibilidades advindas da escala de C, pois cada modo tem uma sonoridade única, que pode ser utilizada em diferentes práticas e estilos musicais.

Estas práticas vão ao encontro daquilo que Mitrovick trouxe no seu relato de experiência (cf. tópico 7.2.1, p. 123-136). A docente efetuou jogos de percussão corporal, jogos de imitação afim de fazer os alunos compreenderem a execução musical com leitura rítmica, como pode-se comprovar na figura nº 22 – Leitura

Rítmica, em que foram utilizadas colcheias e semínimas. Estas práticas se configuram como ferramentas da música que podem levar os alunos ao fazer musical, como os ritmos ilustrados na figura nº 22 ou nas performances das apresentações musicais escolares na EP, conforme os vídeos de Mitrovick (2015; 2015a; 2015b; 2015c; 2015d; 2015f; 2015f; 2018), em que destaco o que ocorre na canção Casa de Farinha (Mitrovick, 2018, 8' 45") pois as crianças cantam a duas vozes independentes, o que resulta das práticas rítmicas e melódicas ocorridas nas aulas. O canto a duas vozes independentes ocorreu apenas na apresentação de Mitrovick, sendo que os demais coparticipantes da DN, ao assistirem o respectivo vídeo durante os encontros de DN, elogiaram tal feito.

Ainda sobre os movimentos corporais realizados nos exercícios que se desdobram na escala de C e seus respectivos modos gregos, Mitrovick ressalta que

as atividades com movimento precisam ter como eixo central a intencionalidade. Trabalhar o movimento de forma consciente possibilitará ao indivíduo pensar, exercer e desenvolver a sua autonomia motora... Expressão essa que abrange... danças, brincadeiras, jogos, esportes, lutas, entre outras. (Basso e Chaves, 2007, p. 42, *apud* Re2/Mitrovick, 2018, p. 327)

Ainda sobre os movimentos corporais no contexto musical, a professora enfatiza que

não somente para o desenvolvimento rítmico, a movimentação corporal se torna uma ferramenta indispensável ao canto, na medida em que complementa o entendimento da melodia, fraseado e dinâmica. Jos Wuytack, educador musical Belga, defende o movimento e o canto como principais ferramentas para a experiência musical [...] Jacques-Dalcroze, defensor da música aliada ao movimento, entende que a consciência rítmica se desenvolve a partir da experiência corporal, com sensações físicas e auditivas combinadas. Pretende um refinamento dos sentidos por meio de uma escuta atenta e da atuação do corpo como uma unidade (Mariani, 2013, p. 32), conduzindo à consciência auditiva. (Re2/MITROVICK, 2018, p. 327-328)

As citações acima mostram a percepção de Mitrovick de que música é movimento que ocorre no corpo, com o corpo. E suas práticas pretendem trazer aos alunos a consciência do movimento para o refinamento dos sentidos.

O intuito deste tópico foi refletir sobre os saberes pedagógicos presentes nas práticas aqui detalhadas da professora Mitrovick e compreender quais contribuições foram trazidas, com vistas a ampliar assim o diálogo com a docência de Música, com os saberes pedagógicos vindos de dentro da sala de aula. Compreendo que a abordagem simples e objetiva de Mitrovick, por meio de brincadeiras e jogos

musicais de repetição rítmica e melódica, propicia aos alunos o aprendizado de conceitos musicais básicos, que os levam a *performance* musical com percussão corporal (Mitrovick, 2015) e a duas vozes independentes (Mitrovick, 2018, 8' 45"). Destarte, de forma convergente ou não, há muitas linhas investigativas que buscam responder questões sobre saberes docentes, mais especificamente, o que os docentes sabem para ensinar, ou o que esses professores devem saber para que o processo de construção de conhecimento seja alcançado.

Nesse sentido, Shulman (1987), um dos pioneiros do estudo com foco nos saberes docentes, destaca a necessidade de conhecimento pedagógico do conteúdo e os processos cognitivos de aprendizagem docente nas conexões entre conteúdo e ensino, na natureza dos saberes, tendo em vista o processo de aprendizagem. Entendo esse conhecimento pedagógico dos conteúdos ensinados, no caso das aulas de música na EP, como a consciência que o professor de Música deve ter sobre o que ensina, sobre o objetivo que quer atingir no que media nas aulas, com as ferramentas musicais que podem levar os alunos a fazer música e compreender aspectos ligados ao fazer musical. Tal característica ocorre nas aulas detalhadas aqui, pois os alunos aprendem de forma lúdica, por meio de jogos musicais e aprendem elementos musicais por meio da associação das figuras conhecidas de seu repertório – carro, balão e aviões – com os sons referentes às figuras rítmicas – semínima, mínima e colcheias – além da associação da escada, na figura nº 74 – outra imagem conhecida no repertório dos alunos – com os sons das notas da escala de C, incluindo os seus respectivos modos gregos. São exemplos práticos que se configuram como um processo de aprendizagem musical que requer diferentes tipos de memória, como a visual, auditiva, corporal, interacional, sensório-emocional, sensório-motora, entre outras.

Nesse processo de aprendizagem musical, percebo que estimular a percepção dos alunos quanto aos aspectos práticos musicais – exercícios rítmicos e melódicos em jogos musicais – que fazem parte do cotidiano das aulas de música na EP, é uma ação que se reflete, inclusive, nas apresentações musicais desempenhadas dentro da escola. Os alunos, após terem praticado e vivenciado experiências musicais de forma lúdica – como os respectivos jogos rítmicos e melódicos, adquirem mais consciência de aspectos musicais e se desenvolvem ritmicamente e melodicamente ao longo do ano, se aprimoram e se soltam musicalmente para a prática das apresentações musicais pretendidas, cantando,

inclusive com vozes separadas e independentes (Mitrovick, 2018, 8' 45"). Cabe enfatizar que "o movimento é algo inerente às crianças e deve ser visto como forma de expressão, como linguagem, e não deve ser tratado como algo de menor valor no desenvolvimento pleno do estudante" (Re2/Mitrovick, 2018, p. 127). As práticas detalhadas por Mitrovick priorizam o movimento, o fazer musical que acontece com o corpo, no corpo.

Portanto, os conceitos e práticas que estabelecem o processo pedagógico-musical (Del-Ben, 2001) e as competências docentes (Machado, 2003, 2014), são mananciais fundamentais para o processo de construção da experiência docente na área de Música, no sentido de como as práticas pedagógico-musicais são pensadas e concretizadas e quais saberes emergem desse processo de conhecimento, aqui mediado pelo professor de Música e aprendido na prática pelos alunos da EP. Nesse sentido, entendo que as aulas de música na EP tem um enfoque mais prático, mais voltado para o fazer musical, conforme o que foi detalhado pelos coparticipantes na DN, metodologia que fez emergir relatos de experiências, práticas pedagógico-musicais e apresentações musicais escolares.

Indo para além das sonoridades presentes nas combinações da escala de C, como a concepção dos chamados modos gregos, a segunda aula aqui detalhada se vale da concentração, memória visual e memória auditiva, elementos indispensáveis para a concretização de qualquer prática musical, em qualquer instrumento musical. A memória visual vai sendo dispensada a medida que a habilidade de tocar se aprimora com a prática de indivíduos que se identificam mais com o fazer musical. Apenas para frisar, entre infinitas possibilidades do processo prático de aprendizagem musical, que em casos de deficiência visual o indivíduo se desenvolve musicalmente com um tipo de memória visual específica que se adapta internamente às necessidades físicas que emergem de situações musicais peculiares, por meio de imagens internas "inventadas", necessárias para que um mundo seja lido e percebido, de forma distinta do que é tido como comum e ordinário. Entrei nesse viés pois trabalhei com estudantes com deficiência visual na EP 210/211 Sul durante o ano de 2015 e conversava sobre isso com as crianças, mas isso já é um vasto e complexo assunto que demanda outras pesquisas, tendo em vista que os músicos com deficiência visual têm habilidades específicas associadas ao alto desenvolvimento da memória auditiva, tátil e espacial, entre

outros sentidos e detalhes que devem ser levados em perspectiva para a busca por compreensão da aprendizagem em si, dentro do processo científico.

Todas estas práticas musicais aqui detalhadas têm um papel único no que concerne o desenvolvimento das funções cerebrais (Collins, 2014; Zuk, Benjamin, Kenyon, Gaab, 2015; Sacks, 2007) e esses saberes docentes intentam levar o aluno a conhecer e fazer música, a praticá-la no corpo, a compreender abstrações musicais da escrita e prática interpretativa de uma linguagem específica – abrangem complexidades do processo de apropriação e transmissão da música na área de Educação Musical.

A busca por conhecimento das diferentes visões e interpretações pedagógico-musicais dos professores de Música intenta ampliar o espectro de perspectivas e percepções do complexo campo da Educação Musical e da área de Música como um todo, em congruência do que é defendido por Gauthier *et al* (1998), a existência de um repertório de conhecimentos dos professores, estruturado no trabalho docente. Entendo que esse saber é construído dentro da escola, no cotidiano da sala de aula com alunos de diferentes contextos de vida e professores de Música que trazem diferentes percepções advindas de trajetórias que constituem personalidades e modos de pensar a prática pedagógico-musical inerente ao processo de construção da Educação Musical.

E o registro dessas práticas que trazem percepções de dinâmicas entre alunos e docentes, práticas pedagógico-musicais distintas entre as relações de distintos grupos, evidenciam o contexto docente que se manifesta e que coexiste em um “espaço carregado de afetos, de sentimentos e de conflitos” (Nóvoa, 2002, p. 24). Nesse sentido, esta pesquisa destaca o que é inerente ao trabalho docente, às práticas e vivências que acontecem nas aulas de Música, ao se aproximar do cotidiano dessa relação escolar divulgada pelo docente e (re)pensar quais aprendizados podem ser conhecidos nesse desenvolvimento constante do que se entende como pedagógico-musical, que deve ser amplamente divulgado. Se a pesquisa em Educação Musical se distancia desse processo, refuta o que pode ter de mais verdadeiro nele, a descoberta diária de se fazer música na escola.

### 7.3 – INTERPRETAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICO-MUSICAIS DA PROFESSORA ISABELLE MARQUES GONÇALVES

O intuito deste tópico é interpretar algumas das práticas pedagógico-musicais efetuadas por Marques, na EP 313/314 Sul (cf. Apêndice B, p. 327-331). Estas práticas foram apresentadas nos encontros de Documentação Narrativa (DN), na perspectiva de (Suárez, 2015), delineados no capítulo 5 (p. 93-102). As citações aqui elencadas foram extraídas do referido Apêndice B. Tendo em vista que minha pesquisa de dissertação de mestrado no ProfArtes é de cunho qualitativo com abordagem na pesquisa-formação-ação (Pineau, 2005; Suárez, 2016), os debates e reflexões que fomentaram o conteúdo deste tópico estão em congruência com a metodologia de DN.

As aulas aqui interpretadas são voltadas para a apreciação musical, com foco na trilha sonora associada com as imagens e demais interações e provocações sensoriais proporcionadas por filmes, sendo as seguintes animações musicais de longa-metragem, com as respectivas referências dos trailers após cada título: *Trolls* – DreamworksTV (2016); *Rock Dog: No Faro do Sucesso* – Filmisnow Movie (2017); *Um monstro em Paris* – Imagem Filmes (2013) e; *Sing: Quem Canta Seus Males Espanta* – Filmisnow Movie (2016). Ressalto que fiz o meu processo formativo a partir do que a professora apontou nas suas respectivas práticas e também a partir das minhas impressões acerca do que foi retratado nos trabalhos audiovisuais, destinados ao mercado de massas, tendo assistido aos filmes em pauta com visão e percepção atentas e críticas, pesquisado a ficha técnica dos filmes, diegeses, repertórios utilizados e estereótipos recorrentes nesses trabalhos, o que me levou a buscar bibliografia relacionada, que foi predominantemente em inglês.

Marques enfatiza que a aula de música precisa prover “o acesso a elementos estéticos, fomentar o senso crítico e uma visão de mundo mais ampliada”, mas levando em conta a “estória, os hábitos dos alunos” (cf. Apêndice B/Marques, 2018, p. 327), o que significa a cultura que os alunos levam para a sala de aula, seja essa cultura adquirida no seio familiar, nas ruas, na igreja, na própria escola, na mídia em geral. O relato da professora, de que “o professor deve achar uma ponte de diálogo, de comunicação” (cf. Apêndice B/Marques, 2018, p. 327), me indica a percepção da docente no sentido de que os professores devem encontrar uma conexão que

melhore sua comunicação e entendimento com os estudantes, uma transmissão entre docente e estudantes que torne a aula mais alegre e lúdica, pois

em certo sentido, se o ensino dos conteúdos escolares for cansativo, demasiadamente sério e desvinculado da realidade da criança, não a valorizando como construtora de conhecimento, pode-se apresentar uma realidade adversa ao ambiente criativo. Diante de uma escola que oferece pouca alegria, os jovens dão provas de crescente impaciência e a resistência manifesta-se por meio da rebeldia, apatia e até mesmo na recusa em frequentá-la. (Apêndice B/Marques, 2018, p. 327)

Essa percepção leva ao entendimento de que a apatia, rebeldia ou até mesmo a evasão estudantil, podem surgir devido ao cotidiano escolar enfadonho e fora do contexto sociocultural da criança, fatos que dissociam os alunos do processo de construir conhecimento, de valorizar a criatividade na escola. Entendo ainda que a rebeldia pode ocorrer quando o aluno entediado se insurge contra uma estrutura de escola que o aprisiona, no sentido de (Foucault, 1997, 2003; Gray, 2011, 2013; Kruppa, 1994, Silva, Gonzaga e Maldonado, 2015; Pacheco, 2017, Bordieu, 1998), em que muitos professores apenas transferem conteúdos que não tem relação alguma com o contexto cultural dos alunos e cobram esses conteúdos em provas e testes, em um contexto de escolas com **grade** curricular, uniformização e disciplinas com professores que tendem a transferir conhecimento de forma autoritária e unilateral, entre muitas outras coisas. Mas a rebeldia pode ser vista também no sentido de May (1982), em que a pulsão criativa de originalidade manifesta-se em indivíduos que não se adaptam ao meio sociocultural ao qual pertencem, não se sentem pertencentes ao ambiente que os cerca. Ou de Duarte (2007), do pensamento divergente que leva a rebeldia criativa, ao ato de inventar algo que não existe, a partir da pulsão que transcende a aceitação do que está posto. Nesse sentido, Rogers (1959 *apud* Alencar; Fleith, 2003) critica as instituições de ensino que não estimulam essa pulsão criativa nos alunos, tendo em vista as relações de ensino estereotipado, pasteurizado, que coloca os alunos em posição passiva e conformada.

Com o intuito de uma aula lúdica, a professora experimentou a comunicação com os alunos e transmissão da música, por meio da aproximação do contexto sociocultural deles, com o intuito da apropriação musical inerente à Educação Musical. “Sendo assim, procurei experimentar dialogar com os alunos, usando a ‘língua’ deles” (cf. Apêndice B/Marques, 2018, p. 327). A estratégia foi lançar mão de

filmes comerciais com temas musicais, o que é familiar e prazeroso para os alunos, para, a partir disso, provocar discussões nas aulas de música e sugerir novas opções musicais (gêneros, instrumentos, formações musicais). Marques percebeu que,

através de algo que lhes é muito familiar e prazeroso, os filmes, eu pudesse provocar discussões e sugerir novas opções musicais (gêneros, instrumentos, formações musicais). E foi assim que os filmes com temas musicais começaram a fazer parte das minhas aulas de Música. Aos poucos comecei a perceber que essas animações se comunicavam com as crianças de uma forma quase “mágica. (Apêndice B/Marques, 2018, p. 327)

Sendo que,

esses filmes trazem questões muito relevantes à vida escolar, principalmente no contexto da escola pública, são elas: respeito às diferenças, colaboração, cidadania, relações familiares, relacionamentos. Enfim, temas transversais que devem ser trabalhados em qualquer disciplina. (Apêndice B/Marques, 2018, p. 327-328)

Isso me leva a refletir sobre a necessidade de o professor de Música abordar temas complexos dentro da sala de aula, principalmente no contexto da escola pública, como o respeito às diferenças, colaboração, cidadania, relações familiares, relacionamentos, entre outros. No meu memorial formativo (p. 29-47), no meu relato de experiências (p. 147-169) e no detalhamento de minhas práticas (cf. Apêndice C, p. 329-341), abordo questões sobre tais complexidades existentes na escola pública e também dentro do contexto da EP. Estratégias como estas vão ao encontro do que foi detalhado no relato da professora Marques (p. 137-146), acerca da necessidade da apreciação musical nas aulas de Música, além do que a docente menciona sobre os professores de Música que devem,

[...] proporcionar mais oportunidades de escolha musical para os nossos alunos. Muitos deles chegam à escola com um “gosto” musical muito restrito e definido – o que é um problema para a aula de Música. Influenciados pelo meio, pela mídia, família etc, essas crianças, em sua maioria rejeitam e se opõem a qualquer estilo musical que não lhes seja familiar (Apêndice B/Marques, 2018, p. 327)

Tendo em vista o repertório de filmes selecionado pela professora, pautado pela indústria de entretenimento de massa, percebo que estas oportunidades de escolha musical na escola devem ser tratadas com conhecimento crítico, para que os

alunos percebam a música e a cultura de forma mais consciente. Conforme a citação acima, essa arraigada cultura preestabelecida que os alunos levam para a sala de aula pode ser um fator problemático para a aula de Música, pois quando os alunos são de tal forma influenciados pelo meio que os envolve, seja pelo contexto familiar ou midiático, entre outros, se reconhecem no contexto cultural que construíram ao longo de suas interações sociais e estranham qualquer cultura musical fora desse padrão. Assim, esse repertório dialoga diretamente com o contexto da cultura de massas, ou seja, com o contexto da maioria dos alunos, mas essa abordagem por meio de filmes comerciais deve evitar, no meu ponto de vista, a (re)afirmação de estereótipos presentes no conteúdo de tais produtos. Intentei destacar estereótipos ao logo da minha interpretação dessas práticas efetivadas por meio dos respectivos trabalhos audiovisuais. Assim, o professor precisa estar atento ao que traz de material didático e ao que media nas aulas de Música.

Percebo que a atuação docente deve ir além do que apenas ensinar conteúdos próprios da área, sem contextualização com a conjuntura cultural da criança, pois tais conteúdos devem ser colocados em função do “desenvolvimento de habilidades amplas, valores e sensibilidades, a formação do cidadão ou a formação humana” (Del-Ben *et al*, 2016, p. 563), pois “num contexto marcado por finalidades, propósitos e intencionalidades, como é a educação básica, experiências musicais não podem ser imediatamente tomadas como experiências formativas” (ibid, p. 563), pois o docente deve fazer uma ampla reflexão se as suas próprias práticas de ensino contribuem para a “formação dos estudantes e que formação é essa que se busca ao ensinar o que se ensina” (ibid, p. 563), e como essas práticas contribuem na construção desse processo. Nesse sentido, o professor de Música precisa entender como a prática musical, ou os conteúdos referentes à área, agem em prol da formação ampla dos alunos, frente aos complexos construtos socioculturais que nos envolvem.

Quando se trata de filmes, animações, musicais, repertórios para apreciação ou qualquer outro meio de transmissão e apropriação da música nas aulas, creio que os professores de Música devem ter muito cuidado com qualquer tipo de recepção passiva dos (tele)espectadores, nesse caso, os alunos. Por isso é muito importante que os professores de Música se conscientizem das complexidades do mercado que envolve a transmissão da música, mercado de cultura e entretenimento que se globaliza cada vez mais por meio de grandes conglomerados

multinacionais que assimilam outras empresas menores do segmento e, assim, aumentam seu campo de ação, que padroniza a cultura entre diferentes países e continentes. Essa discussão também leva a questões de apropriação da música, uma vez que esse mercado pasteurizado de cultura destrói manifestações culturais locais e leva o público a ser cada vez mais o mesmo, a nível mundial, público pasteurizado que ouve os mesmos *standards* da *pop music*, o que agora vêm se configurando na cena eletrônica com sub graves computadorizados, ritmos hipnóticos impossíveis de serem humanamente reproduzidos em gráficos de gravações, batidas robotizadas repetitivas sob timbres e efeitos sintéticos, bases que são utilizadas em diferentes estilos musicais.

Marques listou alguns filmes e conteúdos musicais e/ou transversais contidos nos filmes selecionados para a suas aulas.

O primeiro foi o filme *Trolls* (EUA), lançado em 2016 e com direção de Mike Mitchell. Foram destacados os seguintes temas e assuntos que podem ser trabalhados em sala de aula: “canto, harmonia, improvisação, música eletrônica. Amizade, companheirismo, aceitação, gratidão” (cf. Apêndice B/Marques, 2018, p. 330), sendo que os *Trolls* são “[...] ótimos cantores. Cantam em solo, fazem divisões de vozes (em terças, quintas, dissonâncias) e claro, dançam.” (cf. Apêndice B/Marques, 2018, p. 330). Essas divisões de vozes ocorrem em formato coral, sendo que “uma boa experiência é baixar a trilha sonora e apreciá-la com as crianças em sala de aula: eles vão perguntar, discutir, e principalmente, cantar, dançar, criar e recriar música” (cf. Apêndice B/Marques, 2018, p. 330). Marques utiliza estas estratégias para que surjam perguntas e discussões sobre o filme, debates que podem levar ao conhecimento musical. Ela ressalta que nessa situação, o professor pode lançar uma pergunta ou colocar um problema para a turma sobre os temas e assuntos especificados anteriormente e, depois disso, continua a participar do processo de descobertas que essa conversa possa trazer, mas sem nenhuma hierarquia entre professor e aluno, pois nesse momento todos devem estar abertos a construção de conhecimento em grupo, o professor pode “continuar a participar do ato de descobertas, porém não mais como professor, não mais como a pessoa que sempre sabe a resposta” (cf. Apêndice B/Marques, 2018, p. 330).

Antes de iniciar a minha interpretação acerca dos aspectos socioculturais e musicais intrínsecos ao filme, destaco que esse trabalho audiovisual foi criado sobre a mitologia dos *Trolls*, que, segundo o Cambridge Dictionary, são criaturas gigantes

ou pequeninas da mitologia escandinava, que têm poderes mágicos e que vivem nas montanhas ou cavernas. Na Noruega existem lugares como a Trollkirka e a Trolltunga, que foram associados à esta mitologia.

Cabe ressaltar que o filme foi influenciado por uma linha de brinquedos conhecida anteriormente pelo grande público, o que demonstra a forte tendência de mercado com foco em um padrão de consumo preestabelecido. Nesta nova versão de 2016 os *Trolls* são extremamente frágeis e “fofinhos”, algo que remete ao famoso personagem da *Disney*, o *Bambi*, no sentido de Lutts (1992) com todos os estereótipos ligados a esse personagem – símbolo de fraqueza, dependência, vulnerabilidade, docilidade, submissão, conformação, falta de resistência ou oposição, que induzem o receptor ao estado passivo de comportamento. Cabe enfatizar que a relação do receptor, frente à TV ou cinema, é de passividade, pois o receptor – (tele)espectador – não pode argumentar nessa situação em que recebe informações bombardeadas em forma sequencial e unilateral, por meio de programas, filmes, animações, entre outros tipos de produtos culturais gerados pela indústria de entretenimento. Entendo isso como um estado mental de transe, *alpha* hipnótico, certamente muito conhecido por cientistas do Tavistock Institute que “fazem lavagem cerebral cotidianamente” (Estulin, 2015, p. 123). O arquétipo humanoide, padronizado pela *Walt Disney Company*, reincide aqui nesta versão, pois os *Trolls* falam e cantam, o que traz identificação direta desses personagens com o público.

Outro ponto que chama a atenção é a questão da violência, em que monstros chamados *Berguens* acreditam que somente encontram a felicidade se devorarem os *Trolls*, em um ritual anual de sacrifícios que intitularam como *Trollstício*. O problema é temporariamente resolvido quando os antagonistas são entretidos pelos *Trolls*, que cantam e dançam famosos *pop hits* e levam os *Berguens* a alegremente dançarem durante refrões repetitivos, como “*apenas dance*”, em *Can’t Stop the Feeling* e, assim, se esquecerem do que mais gostam de fazer, ao longo dos 90 minutos repletos de muitas outras canções *pop* apresentadas em números musicais em estilo da *Broadway*. No sentido de Fouts (2006), a violência retratada nos desenhos leva o receptor à passividade e pode ser entendida como um estereótipo dos desenhos da *Disney*. Nesse sentido, podemos perceber a repetição de situações de opressão (cf. Hubka et. al, 2009) em muitos desenhos atuais, inclusive as animações recentes do próprio conglomerado *Wall Disney Company*.

O recorrente mundo da fantasia é outro elemento que se relaciona diretamente como o estilo da *Disney*, sendo que, segundo Lutts (1992) isso induz a uma visão distorcida da verdade, a uma realidade manipulada. O forte colorido é outro recurso de distorção no filme *Trolls*, algo quase lisérgico.

Um ponto que deve ser realçado é a qualidade técnica consolidada pela *Disney* quanto aos elementos necessários para se construir filmes de animação, incluindo a trilha sonora utilizada para se enfatizar o que é retratado nesses filmes. Assim, o (tele)espectador fica encantado com tantos recursos, utilizados com maestria para que o roteiro, a diegese e argumento dos filmes sejam desenvolvidos, as mensagens sejam passadas com êxito para a massa, para o público. *Poppy*, a personagem principal, é a filha do rei *Troll* e sua relação com *Tronco*, configura outro estereótipo que serve para reforçar a incompatibilidade entre masculino e feminino, apesar da ilusão do final feliz, em meio a muitas *gags* que ocorrem no filme.

A utilização de músicas da moda na trilha sonora do *Trolls*, predominantemente *pop music* e música eletrônica, que geralmente entram no *mainstream* da cultura globalizada mediante a prática do *Jabá*, fenômeno altamente evidenciado pelo mercado independente da música ou em trabalhos como o filme *Muito Além do Cidadão Kane* (1993), reforçam a tendência comercial do filme, prática que alimenta padrões estereotipados de consumo.

O filme em questão foi concretizado nos EUA, pelas produtoras *Dreamworks* e *Fox*. Cabe ressaltar que a *Fox* é de propriedade da *Wall Disney Company*, que, inclusive, foi a principal distribuidora da *Dreamworks*, que por sua vez é uma empresa fundada por um ex-diretor da *Walt Disney Company*, Jeffrey Katzenberg, conjuntamente com Steven Spielberg, nome de peso na direção de filmes *blockbusters* com altíssimos orçamentos de *Hollywood* e David Geffen, grande empresário do mercado fonográfico direcionado a *pop music*. Smoodin (1994) detalha que a *Disney* tem sua influência corporativa no campo sociocultural mais do que qualquer outro produtor de entretenimento do século 20.

Atualmente esta influência só aumenta, pois a *Disney* é o maior conglomerado de mídia e entretenimento do planeta e assimilou em sua carteira, gigantes como a *Fox*, *Pixar*, *Marvel*, *Lucasfilms*, *ABC*, *Touchstone Pictures*, entre outras tantas subsidiárias. O poder desse gigante conglomerado da *Walt Disney* é usado para ditar regras que moldam padrões socioculturais que são programados nas animações produzidas para as crianças, desde a origem da companhia que

consagrou seu famoso estilo, que influencia praticamente todas as produções em animação.

Eliot (1993) aponta que a *Walt Disney Company* reinventa a história como uma ferramenta pedagógica e política para assegurar seus próprios interesses, autoridade e poder. Isso pode ser percebido nas deturpações e distorções de mitos e fábulas presentes nas animações do estilo *Disney*, a fim de que pontos de vista específicos dos produtores sejam afirmados e padrões comportamentais sejam manipulados. Fouts (2006) detalha que 74% dos filmes da *Disney* contém referências negativas, com estereótipos de pessoas más, com prazer sádico retratado nos desenhos, em que estas representações e signos trazem emoções negativas para o receptor, emoções que geram medo, ansiedade e comportamentos associados a isso, como a passividade. Towbin *et al* (2004) traz uma importante bibliografia sobre o conteúdo dos trabalhos em animação da *Walt Disney Company*, com mensagens de gênero (Beres, 1999; Dundes, 2001; Wiersma, 2001) e outras de aspectos culturais, raciais ou étnicos (Gooding-Williams, 1995; Martin-Rodriguez, 2000; Palmer, 2000). Sobre os filmes da Disney, a autora aponta que,

(a) Homens usam força física para expressar suas emoções ou para demonstrar frieza; (b) Homens não tem controle sobre sua própria sexualidade; (c) Homens são naturalmente fortes e heróicos; (d) Homens não tem trabalhos domésticos; e (e) homens acima do peso tem características negativas. (TOWBIN *et al*, 2004, p. 28, tradução minha)

Nesse cenário, os homens são manipulados a suprimirem emoções em situações traumáticas. Sobre as mulheres, é percebido que

(a) A aparência da mulher é mais valorizada do que seu intelecto; (b) Mulheres são indefesas e precisam de proteção; (c) Mulheres são domésticas e destinadas para casar; e (d) Mulheres acima do peso são feias, desagradáveis e não casam (TOWBIN *et al*, 2004, p. 30, tradução minha).

Nesse contexto, as características de mulheres ou fêmeas de diferentes espécies animais antropomorfizadas, são retratadas de forma exageradamente sexual. Sobre etnia e cultura, os estereótipos continuam, sendo que,

(a) representações negativas de culturas não dominantes; (b) estereótipos exagerados de classe; (c) apenas valores ocidentais e cristãos são retratados; (d) personagens que dividem valores similares deveriam ficar juntos; e (e) personagens que dividem valores diferentes podem ser amigos. (TOWBIN *et al*, 2004, p. 31-32, tradução minha)

Nesse panorama, as características de mulheres ou fêmeas de diferentes espécies animais antropomorfizadas são retratadas de forma não saudável, pois o

controle e abuso dos homens sobre as mulheres são romantizados e, em alguns casos, as mulheres podem interpretar o abuso como um sinal de que seus parceiros se importam com elas e como um sinal de que são parceiros fortes. (TOWBIN *et al*, 2004, p. 25, tradução minha)

Muitas são as referências sobre tendências de estereótipos no ramo das animações e desenhos veiculados pela grande mídia corporativa e conglomerados de comunicação e entretenimento, tendências consolidadas nesse mercado pela primeira grande corporação de animação de Hollywood, a *Wall Disney Company*, sendo estereótipos de gênero, aspectos culturais e étnicos, além da recorrência da violência praticada e sofrida geralmente por animais antropomorfizados, o arquétipo humanoide que traz identificação imediata do público com os personagens. Há, ainda, uma frequente utilização de elementos monárquicos, com recorrentes reinos mágicos ou, mais recentemente, com chefes tribais que se assemelham à configuração de poder no reinado, aspectos que reforçam a perspectiva de incutir no (tele)espectador uma visão deformada da veracidade, no sentido de Lutts (1992).

Essa manipulação ainda é evidente nos desenhos e filmes atuais e referências a isso são encontradas por toda a Internet. Assim, como na programação adulta dos meios de comunicação de massa, que intentam a passividade do receptor mediante toda a sorte de técnicas tendencionistas de *merchandising*, as crianças também sofrem com o controle sociocultural.

O segundo filme, intitulado *Rock Dog: No Faro do Sucesso*, foi lançado em 2016 pela *Lionsgate*, *H.Brothers* e *Mandoo*, como uma produção em parceria entre a China e os EUA, com direção de Ash Brannon e inspirada na novela animada chinesa chamada: *The tibetan Rock Dog*, de Zheng Jun. Marques destacou temas que podem ser trabalhados em sala de aula, como as “bandas de rock, pop, instrumentos musicais eletrônicos; a busca por um ideal; países asiáticos e códigos culturais diversos” (cf. Apêndice B/Marques, 2018, p. 328). Além disso, a professora menciona que “a diferença de culturas gera discussões bem interessantes entre os alunos” (ibid, p. 328), que podem “fomentar um olhar mais abrangente e de aceitação, de abertura, para novos conceitos, realidades e até estilos musicais” (ibid, p. 328).

Percebo que o filme retrata a busca por um ideal, retratada nos desafios do protagonista, um *mastiff* tibetano chamado *Bodi*, mas a guitarra elétrica, que aparece quase como um personagem no filme e as músicas *pop* utilizadas na trilha sonora, canções difundidas pela indústria multinacional de entretenimento, são fatores que colocam em detrimento toda e qualquer diferença de culturas se olharmos de uma perspectiva cultural não hegemônica, isto é, de fora do contexto dos padrões estereotipados da cultura de massa, tendo em vista a interculturalidade em si que não priorize nenhuma hegemonia cultural, mas o reconhecimento e diálogo com outros indivíduos em uma sociedade democrática, mais humanizada e plural. Marques menciona que “a música do filme, no caso, o estilo musical *pop* e *rock*, retratado na guitarra elétrica, serve de elo entre a cultura proposta (oriental)” (cf. Apêndice B/Marques, 2018, p. 328). O protagonista tem uma iniciação musical por intermédio de músicas com sonoridades orientais e, inclusive, é quando o protagonista começa a ouvir rádio que ele é enfeitiçado pela música *pop*. Desde então, passa a tocar praticamente apenas músicas da cultura globalizada. Percebo a alienação quando *Bodi* vê as luzes dos arranha-céus repletos de *merchandising* e, nesse cenário, sonha em ser celebridade *pop*.

A fim de entendermos o que está por trás dessa cultura difundida por grandes conglomerados de entretenimento e cultura, cabe ilustrar que o diretor desse filme trabalhou também na *Pixar*, uma das muitas subsidiárias da *Walt Disney Company*, dirigindo filmes como *Toy Story 2*. Isso é mais uma prova de que o mercado ainda sofre muita influência dos padrões consolidados pelo estilo da *Disney*. Isso pode ser constatado nesse filme, pois a situação de estereótipo de violência se repete, sendo que o protagonista, que quer ser músico, se vê obrigado pela família a se tornar um dos seguranças do vilarejo, uma espécie de cão pastor, no intuito de proteger as ovelhas que estão sujeitas ao ataque súbito dos lobos famintos. Os cães pastores, que fazem a segurança local, treinam para obter espécies de poderes mágicos eletro-marciais com diferentes intensidades. Nesse caso, as ovelhas podem ser vistas como um arquétipo humanoide e tal situação de fragilidade dessas ovelhas antropomorfizadas também remete a passividade, podendo ser associada às massas que seguem acomodadas no cotidiano opressor. Novamente percebemos a presença hegemônica da cultura estadunidense, pois o protagonista anseia ser roqueiro e seguir os passos do seu ídolo *Angus Scattergood*, um gato, ícone do *Rock and Roll*, fútil e mesquinho, dependente do *status quo* referente ao sucesso

comercial. *Bodi* chega na cidade grande em um ônibus com ornamentos psicodélicos que remetem ao padrão cultural do *Rock and Roll* nos anos 60, o estilo *Hippie* difundido pelo projeto *MK-ULTRA* da *CIA*, a partir de experimentos em massa com *LSD* (Estulin, 2015, p. 85). Na cidade grande, os engravatados cães de segurança possuem potentes armas tecnológicas e fazem um tipo mafioso.

Outro estereótipo é o fato do protagonista deixar o campo e ir para a cidade grande atrás desse ideal de vida, tipificação que desvaloriza os regionalismos e valorizam a vida em grandes centros urbanos, tendências da globalização. A música, nesse sentido, só reforça estereótipos, pois novamente aqui vemos a presença de grandes sucessos que são produzidos pela poderosa indústria de entretenimento, que ainda nos dias atuais recorrem à prática do tão famigerado *Jabá*. Portanto, a estética das bandas de *pop rock* – representadas pela pulsão do protagonista e pela trilha sonora repleta de *hits* de bandas do *mainstream*, como *Radiohead* e *Foo Fighters* – reafirma a intenção do filme de estimular efeitos globalizantes, em que os regionalismos são descartados para que a cultura hegemônica prevaleça, na figura da guitarra elétrica, que assume o papel de coadjuvante no filme. É importante ressaltar que *Bodi* troca o seu instrumento de origem, de cordas dedilhadas, semelhante a instrumentos como *Uyghur*, *Sgra-Snyan*, *Dotar*, *Sanxian* ou *Shamisen*, por um violão elétrico, subentendido no filme como mais evoluído. No final apoteótico, o protagonista aparece tocando guitarra.

O terceiro filme, *Um monstro em Paris* (França), foi lançado em 2011 e produzido pela *EuropaCorp*, com direção de Bibi Bergeron. Isabelle abordou alguns temas para serem trabalhados em aula, como o “canto, ópera, espetáculos, musicais; países europeus e culturas diversas. Trilha sonora em língua estrangeira.” (cf. Apêndice B/Marques, 2018, p. 328).

A professora elogiou a qualidade da trilha sonora do filme, interpretada pela cantora francesa Vanessa Paradis, sendo que “a música tema ‘*La Seine*’ é a preferida das crianças que logo aprendem a cantar o refrão, mesmo em francês” (cf. Apêndice B/Marques, 2018, p. 329). O fato interessante é que há dois *official clips* dessa música, um para a promoção da animação, com a protagonista *Lucille* e outro para a promoção da própria Vanessa Paradis, com encenação ambientada em um tipo de cabaré, mas com *flashes* do próprio filme e da *Lucille*. Aponto o poder da forma canção, em que o refrão geralmente consiste em palavras que grudam e que alegremente são cantadas, em meio ao conjunto de estrofes que, na maioria das

vezes, balbuciamos sem saber de fato qual é o significado das letras (Estulin, 2015, p. 61).

A professora Marques ressalta que a reprodução de filmes nas aulas em grupo tem potencial para ser uma “atividade significativa importante para a criança e para o adolescente”, pois isso estimula o aprendizado em comunidade e, por intermédio dessa atividade “memórias são geradas e, no contexto escolar, conhecimento e diversão são compartilhados entre os colegas e o professor” (cf. Apêndice B/Marques, 2018, p. 329). Nesse sentido, a professora acredita que “a apreciação do filme cria um ambiente fértil para discussões em turma sobre temas diversos: a trilha sonora, o comportamento dos personagens, o contexto, as semelhanças com a vida real.” (cf. Apêndice B/Marques, 2018, p. 329).

Fazendo um paralelo com o restrito *mainstream* que domina o mercado de entretenimento, o diretor do filme em questão já trabalhou também com a *Dreamworks*, empresa fundada por um ex-diretor da *Walt Disney Company*, que por sua vez foi a principal distribuidora da *Dreamworks* até o ano de 2015. O fato é que praticamente não há como tirar o peso de influência de um grande conglomerado corporativo como é o caso da *Wall Disney Company*. A *EuropaCorp* é uma das maiores empresas de entretenimento da Europa e segue padrões de mercado comercial imposto pelos grandes conglomerados da indústria *pop*, tendo participado de produções com o idioma em inglês e estrelas de *Hollywood*.

De qualquer forma, esse filme consegue fugir um pouco do padrão estereotipado de consumo estadunidense imposto pela indústria de entretenimento, com o cenário da cidade de Paris em 1910 e trilha sonora predominantemente cantada em francês e com canções menos difundidas pelos canais de comunicação do *mainstream*, embora o estilo musical *pop* esteja presente no repertório proposto no filme.

Um ponto a ser destacado é o fato de a personagem *Lucille*, que curiosamente *performa* em asas de anjo, ser uma cantora de cabaré, tipo de estabelecimento comercial geralmente com funcionamento noturno, popular no período da *Belle Époque* francesa, no século XIX, destinado preferencialmente às camadas sociais mais abastadas, com oferecimento de diversos tipos de apresentações artísticas, incluindo a ópera bufa, a dança francesa *Can-can* e o teatro burlesco, que inclui comédia erótica e *strip-tease*, além de ter reputação de promover a prostituição. Portanto, cabe questionar o porquê da escolha desse tipo

de estabelecimento comercial para um filme de animação, geralmente destinado para o público infanto-juvenil, sendo os cabarés um ambiente do mundo adulto. Essa tendência de infantilizar o ambiente de cabaré vai ao encontro de uma série de curtas metragem *hollywoodianos* intitulados *Baby Burlesks*, como o filme *Polly Tix in Washington* (1932).

O estereótipo da violência dos desenhos, consolidado pelo estilo *Disney* também é encontrado aqui na figura do monstro *Francoeur*, uma pulga gigante que sabe cantar, personagem inofensivo que se refugia com *Lucille*, temendo os ataques da polícia. Note-se que o personagem *Francoeur* segue o estereótipo de animais antropomorfizados do estilo *Disney*. Estereótipos de mulheres frágeis e homens sedutores também são recorrentes nesse filme e a protagonista é, inclusive, estimulada a ter um *affair* o “bem sucedido” comissário, que ostenta um tipo de cruz de honra da *Ordem DeMolay* e persegue a pulga humanoide. Percebo, quando *Lucille* começa a desenvolver admiração pelo talento de *Francoeur*, referências ao clássico *A Bela e a Fera*, adaptado pela *Disney*. Há ainda fantasias com girassóis gigantes e poções mágicas, também estereótipos da magia em estilo *Disney*.

Enfim, muitas cenas e narrativas com tantos significados ocultos no que é retratado, que passam despercebidos do olhar entretido da massa. O olhar prevenido requer recepção fílmica construída no ato de assistir atentamente o mesmo produto cinematográfico, mais de uma vez, pelo menos, tendo em vista amplos e complexos aspectos da espectralidade.

O quarto filme, intitulado *Sing* (EUA), lançado em 2016 pela *Universal/ILLUMINATION Entertainment*, com direção de Christophe Lourdelet e Garth Jennings. A professora aborda temas conexos com elementos do filme, como a “cultura de massa, música da mídia. Cultura norte-americana. Busca por um sonho, dedicação, perseverança” (cf. Apêndice B/Marques, 2018, p. 329). A professora acredita que o ponto forte desse filme é que ele mostra como a “[...] música faz as pessoas mais felizes. Pode soar até inocente, mas no fim das contas é exatamente isso: o fazer musical traz realização pessoal, dá prazer e pode abrir novos horizontes pessoais e profissionais para o indivíduo” (cf. Apêndice B/Marques, 2018, p. 329), sendo que a descoberta entusiástica da música no sentido de Schafer (1991), pode ocorrer “através de experiências musicais prazerosas, como a apreciação de uma apresentação ou de um filme musical, por exemplo” (cf.

Apêndice B/Marques, 2018, p. 329). Marques acredita também que assistir o respectivo filme é uma,

experiência musical divertida que traz também a realidade da vida de um músico profissional (seja ele instrumentista ou cantor). Apesar, de todo o aspecto lúdico e cômico do filme, a Música é tratada com seriedade, como uma área de conhecimento que precisa ser aprendida, estudada e praticada (cf. Apêndice B/Marques, 2018, p. 329-330).

No entanto, entendo que a animação reproduz estereótipos ao retratar um show de talentos no estilo *The Voice* e *American Idol*, deturpando o verdadeiro cotidiano profissional dos músicos, pois o filme enfatiza o diletantismo e os ditames de programas do tipo “show de calouros”, que tende a colocar todos os participantes dentro de uma forma, de um molde, que no filme é reforçado pela recorrência da música comercial e midiática dentro da cultura de massa estadunidense.

Sob essa ótica, cabe ainda ressaltar que Garth Jennings também já dirigiu filmes para a *Disney*, ponto que só reforça a influência do estilo *Disney* em praticamente todas as grandes produções do gênero animação. Em *Sing* há padrões de estereótipos abordados anteriormente, como os animais antropomorfizados, além da trilha sonora com grandes sucessos do *mainstream* gerido por grandes corporações da indústria do entretenimento. As músicas da trilha transitam entre o *rock and roll*, *jazz* e *pop music*, mas é a música que dá o tom do filme e impõe um padrão de consumo musical das programações de TV e do *show business*. Há também uma referência aos musicais estadunidenses mais antigos da *Broadway* e *Hollywood*, além da imitação de programas de TV que buscam talentos, no estilo “Show de Calouros”, como o *The Voice* e o *American Idol*, produções padronizadas pela globalização imposta pelo *mainstream* patrocinado pelas gigantes conglomeradas do ramo de entretenimento.

O filme apresenta uma edição dinâmica e rápida, com movimentos de câmera que transitam de um personagem a outro, em diferentes localizações urbanas, em meio a uma avalanche de cores, cortes e canções *pop*. O *mashup* é recorrente, em uma mistura de tramas e conflitos pessoais de distintos personagens, o que lembra o formato *Sitcom*. O cotidiano e os desafios musicais das personagens do filme são atrelados às exigências feitas aos participantes de programas desse tipo, que estabelecem uma forma estereotipada de seleção de estrelas musicais. Portanto, a atração dos personagens ao programa de calouros, no sonho de virarem

celebridades, gera conflitos relacionados aos estereótipos do imaginário social de riqueza e pobreza, no que é retratado nas características dos personagens antropomorfizados.

O protagonista, o coala chamado *Moon*, é um empresário do *show business* que possui falhas de caráter que são amenizadas pela incessante busca de cumprimento dos próprios sonhos, além do gorila *Johnny*, um aspirante a cantor e tido como grandalhão sentimental, filho de um perigoso chefe de gangue de assaltantes, ao estilo do cantor protegido no filme *The God Father* (1972), inspirado no próprio Frank Sinatra; ou a porquinha *Rosita*, uma referência ao estereótipo da mulher do lar, pois é mãe de 25 filhotes, com relação conjugal fria e que corre atrás do próprio sonho sem o conhecimento do seu cônjuge, precisando cumprir ainda com suas funções domésticas. O rato *Mike* é outra representação de estereótipos de padrões de comportamento. Nesse caso uma personalidade com um determinado senso de malandragem que denota também a arrogância, tudo enquadrado em um estilo jazzístico do personagem. A porca espinho *Aisha*, abandonada pelo namorado, tem estereótipos do estilo roqueira. Há a tendência do filme em retratar personagens humanoides femininas abandonadas ou desprezadas pelos parceiros, estereótipos do antagonismo de gêneros tão difundido pela *Wall Disney*. Cada estereótipo comportamental descrito pauta as atitudes dos personagens, relacionadas também às músicas que cantam. Nesse sentido, o efeito padronizante da globalização pode ser encontrado no repertório musical do filme e nos estereótipos dos personagens, relacionados com a própria trilha musical proposta, que conduz o espectador a um clímax catártico da apresentação final.

Marques ressalta que essas foram as suas “mais recentes descobertas em sala de aula” (cf. Apêndice B/Marques, 2018, p. 330) e menciona a “importância de se conhecer as características da turma antes de passar os filmes” (ibid, p. 330) e que, mesmo sendo todos de “classificação etária livre, caberá ao professor analisar as necessidades e perfil de cada turma” (ibid, p. 330). Ela menciona que teve uma “resposta muito positiva, com os títulos listados acima, com turmas de educação básica” (ibid, 2018, p. 330). Conforme apontei anteriormente, a professora destacou temas gerais que podem ser trabalhados nas aulas, com os filmes *Trolls*; *Rock Dog*; *Um Monstro em Paris* e *Sing*. Os desdobramentos dessas discussões em sala sobre os respectivos filmes podem ser amplos e complexos. A estratégia de aulas de

apreciação musical se relaciona diretamente com o que Marques relata (Re3/Marques, 2018, p. 139).

Percebo que esses filmes proporcionam oportunidade de amplas discussões que perpassam perspectivas sócio-histórico-culturais e aspectos ligados ao processo de transmissão e apropriação da música no contexto escolar. Cabe ao docente saber mediar tais conversas com a turma, a fim de que o conhecimento musical seja enfatizado. Isso me leva a pensar que a formação e autoformação são necessários para o aperfeiçoamento do professor de Música, sendo que quem é de fato da área de Educação Musical tem mais condições de refletir e tratar sobre aspectos que se relacionam diretamente com a área em questão.

Nessa perspectiva, Souza e Torres (2009) apontam a forte influência da eletrônica advinda do rádio, televisão e, posteriormente, em aparelhos portáteis que transmitem música em *MP3* e *streaming*, no caso de conteúdo *on-line*, na apropriação cultural dos alunos, receptores de conteúdo via essas mídias. Ressalto que mesmo com o advento da Internet, mídias antigas não perderam poder, como é o caso da televisão e cinema.

No caso do rádio tradicional, há a competição do mercado de *streaming* via plataformas como *Spotify*, *Deezer*, entre outras, apesar do fenômeno do *Jabá* das rádios e canais de televisão ainda se perpetuar em mídias atuais, incluindo plataformas tidas como mais democráticas, como é o caso da plataforma *Youtube*, uma vez que muitos dos seus vídeos viralizados tem fortes incentivos financeiros que os levam para o topo da lista dos mais divulgados e vistos, algo muito comum atualmente na Internet. Assim, “as rádios ditam o tipo de música” (Souza e Torres, 2009, p. 55), por meio da prática deliberada do *Jabá*, normalizada; assim como a televisão dita a programação, que também segue a linha editorial enviesada por patrocínios; assim como a elite corporativa de *Hollywood* dita o tipo de filme, através do domínio de um mercado mundial, globalizado. A exposição de cada produto cultural nas diferentes mídias de massa é um complexo processo que influencia diretamente na questão da apropriação do grande público e muito tempo e dinheiro são despendidos nesse processo de reafirmação de poder de mercado, que gira rapidamente o capital das multidões.

Como professor, sou levado a acreditar que tudo isso tem forte influência na formação cultural dos alunos, no que eles aprendem a gostar, inclusive musicalmente falando, bagagem que levam para a escola. E sou levado a

questionar, tendo em pauta o papel que toda essa cultura *pop* manipulada por conglomerados têm na construção do imaginário social, ilustrado por Moraes (2004), o que em nós mesmos, que acreditamos que gostamos e até mesmo, que somos, não é mera manipulação programada pela engenharia social das massas (Estulin, 2015). Por isso, para mim é fundamental que o professor de música trabalhe uma escuta ativa com os alunos e, no caso de utilizar filmes como material didático, visão e audição ativas, uma recepção crítica que transcenda a passividade.

Essa percepção trabalhada nas aulas de Música com ênfase no “ouvir analítico e combinado com outros sentidos” (Souza e Torres, 2009 p. 55), resultado da “experiência mais atenta da audição musical em direção a uma escuta analítica” (ibid, p. 55), o que no contexto do cinema seriam a visão e escuta analíticas, também em combinação com outros sentidos, que perpassam a diegese, implicação de recursos cenotécnicos, além de aspectos sócio-histórico-culturais ligados a transmissão e apropriação cultural. No que concerne a essa audição analítica “escutar musicalmente é mais do que simplesmente perceber vibrações sonoras. É estabelecer múltiplas relações entre as ondas sonoras que atingem nosso ouvido e corpo” (Granja, 2006 apud Souza e Torres, 2009 p. 47). Nesse mesmo sentido, no que concerne ao consumidor de produtos audiovisuais, o ato de ver pode ter um significado maior do que simplesmente receber passivamente o conteúdo retratado através de ondas de TV ou projeções de cinema.

Apesar dos finais felizes que ocorrem nos filmes abordados, característica comum nos filmes infantis, os inúmeros estereótipos devem ser levados em conta ao se trabalhar com esse tipo de material em sala de aula. Intentei fazer um paralelo entre os filmes utilizados em aulas de Música e a grande influência de conglomerados da indústria do entretenimento, que estabelecem estereótipos que são recorrentes em praticamente todos os trabalhos em animação que estão no mercado destinado ao mercado de massa. Os filmes são veículos de comunicação que abrem muitas possibilidades de abordagens dentro da aula de Música e, por isso, os professores devem assistir criteriosamente os filmes que pretendem trabalhar, com antecedência ao planejamento das aulas, com visão ampla e crítica acerca dos elementos retratados, incluindo o argumento, roteiro, diegese e recursos cenotécnicos utilizados para a execução de produtos destinados ao cinema, televisão e outros tipos de mídia.

A fim de expandir as possibilidades com o trabalho pedagógico-musical,

busquei pesquisas sobre cinema e Educação Musical que trazem questões e abordagens pedagógicas que também podem ajudar no planejamento de aulas com filmes e animações em longa-metragem (Barth, 2009; Brand, 2001; Gomes, 2006; Gonçalves, 2008; Nunes, 2009; Moraes, 2004). Questões que permeiam aspectos sócio-histórico-culturais que podem ser presumidos em formas e diegeses que retratam cotidianos distintos, com visões de mundo específicas, do ponto de vista de quem está por trás dessas grandes produções, entre muitas complexidades que podem ser ilustradas, como a cristalização de estereótipos de cultura de massa, realidades (re)construídas ao espectador que recebe conteúdo na sessão de entretenimento concebida originalmente para acontecer no cinema, sendo adaptada para a televisão e, atualmente, para dispositivos digitais.

Para mediar aulas com filmes, o professor precisa ter uma percepção aguçada, a fim de reconhecer estereótipos e não repeti-los, para destacá-los em aula e, com isso, abrir debates com os estudantes. Afinal, como libertar alguém estando também preso e sem a consciência disso? Towbin *et al* (2004) apontam que, sem assistência na interpretação acerca dos estereótipos culturais, raciais e de gênero, inseridos na mídia em geral, a fim de reconhecê-los e compreendê-los, as crianças podem se tornar receptores passivos de mensagens que são repetidas nesses meios de comunicação em massa e que, vistas repetidamente, podem se converter em crenças internalizadas.

No intento de entender aspectos relacionados à transmissão cultural "o filme não apenas define a realidade, mas também oferece estereótipos que formatam as imagens coletivas do povo e de instituições em uma cultura" (Brand, 2001, p.5), sendo que, ao tentarmos compreender as relações entre a produção de material cinematográfico, televisivo, entre outros, e o consumo disso, poderemos ter mais elementos que mostram "como o imaginário social representa a escola, suas funções, seus agentes, suas práticas e objetivos" (Moraes, 2004, p.54). Essas imagens coletivas, ou imaginário social, ou seja, o modo pelo qual estabelecemos a nossa "visão do mundo, encetamos as nossas relações e delineamos objetivos são, em grande medida, formados pelos valores estéticos, éticos e políticos que averiguamos na tela" (Nogueira, 1998, p.2).

Diferentes abordagens podem ser utilizadas em sala de aula, como a de Brand (2001), em seu trabalho pedagógico a partir de filmes que retratam professores de Música, propondo a elaboração de uma lista de questões estruturais

ou tópicos que possam efetivar discussões acerca do que pode ser compreendido no que é representado nas cenas de ensino musical presentes nos filmes abordados. Nesse viés, Brand (2001) busca entender o que é retratado, no que tange a personalidade do personagem professor de Música, qual sua atuação na narrativa do filme, incluindo suas competências e habilidades, comprometimento como professor, satisfação com a docência, sua relação com diferentes aspectos da escola e com a comunidade em geral. O que é retratado em filmes, acerca do cotidiano do fazer musical, como atitudes e comportamentos dos alunos na aula e a interação ocorrida, serve de material para discussão na escola.

Nunes (2009), busca em filmes como *A Noviça Rebelde* (longa metragem de 1962, com direção de Robert Weiss), a partir de cenas selecionadas, oportunidades de ensino e aprendizagem musical, analisando-as com suporte de bibliografia da área pedagógica e detalhando temas de trabalho conexos com a Educação Musical. Pensando em uma abordagem sobre como utilizar filmes nas práticas musicais cotidianas, o solfejo pode ser uma interessante ferramenta a partir de trilha sonora, como na canção *Dó-Ré-Mi*, do respectivo filme *A Noviça Rebelde*, ou como faço com a música *Minha Canção*, do *I Musicanti – Os Saltimbancos*, em que os alunos solfejam e cantam a escala de C enfatizada na letra da música e a harmonizam no teclado, por meio das tríades simples correspondentes a cada acorde da escala.

Ainda sobre abordagens com filmes, Barth (2009) traz um roteiro de investigação de obra cinematográfica, que consiste na

decupagem da obra em grandes segmentos de acordo com o tempo e com o espaço diagéticos, isto é, da narrativa; Pesquisa de planos, cenas e sequências significativas em relação ao ensino e à aprendizagem musical nos segmentos divididos; Estruturação de tópicos a partir dos temas que surgiram nos segmentos selecionados; Pesquisa de bibliografia a partir dos tópicos selecionados; Discussão dos tópicos a partir da bibliografia selecionada. (BARTH, 2009, p. 29)

Gonçalves (2008), por meio de recursos audiovisuais, demonstra em imagens, conjunturas tangenciadas ao ensino de Música na escola e delimita, a partir dessas imagens selecionadas, temas e tópicos relacionados com práticas e procedimentos pedagógico-musicais estabelecidos na escola, ilustrados na sala de aula de Música, no material didático, nos procedimentos de ensino e aprendizagem, no repertório e também no personagem do professor de Música na escola.

O trabalho de Wechsler (1993), traz um rico panorama para os docentes que desejam trabalhar com filmes em sala de aula e as estratégias pautadas pela autora também podem ser utilizadas para o contexto de aulas de Música. Nesse escopo, é importante ter em conta que

a leitura e a televisão não podem se transformar em algo passivo, onde o indivíduo aceita o que lhe é oferecido sem nenhum questionamento. A pessoa criativa é inconformista e, portanto, está sempre procurando compreender a informação de um outro ponto de vista. É nesse sentido que se deve trabalhar com a criança ou o adolescente que está lendo ou vendo um filme. Quais são as falhas na informação dada? Quais são as incongruências apresentadas? Quais seriam as outras alternativas para o problema apresentado? De que maneiras ir além do que é na simples informação? (WECHSLER, 1993, p. 297)

A autora sugere três etapas que podem ser utilizadas ao se trabalhar com conteúdo audiovisual, antes, durante e após a exibição de filmes, sendo que

na primeira etapa o que se visa é aumentar as expectativas, estimular a curiosidade e a vontade de saber. As atividades são feitas, basicamente, trabalhando-se com a capa do livro ou vídeo. Na segunda etapa o que se objetiva é manter o envolvimento, a curiosidade e a fantasia. Estas atividades são feitas parando-se a leitura ou o vídeo, em qualquer momento, para o suspense. Na terceira etapa, a finalidade é estimular, ir além, questionar conclusões, propor novos finais e elaborar o que é lido. Estas atividades são feitas com a última página do livro ou com o trecho final do vídeo. (WECHSLER, 1993, p. 297)

Dentro dessas etapas a autora elencou uma série de ações, como "estimular a curiosidade e a vontade de saber [...] tornar o estranho, familiar e o familiar, estranho [...] ir além do conhecido" (WECHSLER, 1993, p. 298), entre outras ações a serem tomadas antes da exibição de filmes, por meio da interpretação visual do cartaz de divulgação do filme.

Para a etapa que deve ocorrer durante o filme, em que o professor pausa a exibição, outras ações são elencadas por Wechsler (1993), como "aumentar a consciência das dificuldades do problema [...] utilizar os sentidos para uma melhor compreensão [...] encorajar habilidades para a descoberta" (ibid, p. 298-299). Após a exibição do filme, outras ações podem ser trabalhadas em sala de aula, como "aumentar a frequência de respostas criativas [...] aprofundar-se mais no problema, ir além do óbvio [...] facilitar o pensamento divergente, que procura várias soluções" (ibid, p. 299).

Entendo que Wechsler (1993) coloca o professor como um mediador entre o

filme e os alunos, no intuito de provocar novas possibilidades de percepções no que tange o enredo do filme e todas as inúmeras características que envolvem o conteúdo audiovisual, como a trilha sonora, as características dos personagens que perpassam por complexidades de distintas personalidades, estereótipos, interpretações sobre diversos aspectos da trama, diegese, entre muitas outras coisas.

No que concerne ao repertório audiovisual analisado aqui, há a necessidade de se perceber a reincidência de estereótipos em comum nesses filmes, como a música *pop* que predomina em *Sing*, *Rock Dog* e *Trolls* e que ocorre com menor incidência em *Monstro em Paris*. Esta é uma forma de cultura de massa difundida por grandes conglomerados hegemônicos na indústria do entretenimento e cultura, em que padrões de consumo são impostos com fins de pasteurização do mercado, no sentido de que “a cultura contemporânea confere a tudo um ar de semelhança” (Adorno e Horkheimer, 1985, p. 57), sendo a indústria cultural entendida pelos autores como uma razão da replicação da arte como um objeto de consumo induzido, pois cinema, tv, rádio e Internet são negócios geridos por monopólios, que contam com grandes investimentos que visam dar destaque para específicas formas de produtos culturais que carregam específicas mensagens.

Outros pontos em comum nos filmes em pauta, que reafirmam padrões estereotipados, são os animais antropomorfizados e o risco iminente de violência, recursos encontrados no estilo *Wall Disney* de produção em animação, conforme (Smoodin, 1994; Eliot, 1993; Fouts, 2006; Towbin *et al*, 2004; Beres, 1999; Dundes, 2001; Wiersma, 2001; Gooding-Williams, 1995; Martin-Rodriguez, 2000; Palmer, 2000; Lutts, 1992; Hubka *et al*, 2009). Desse modo, cabe a questão sobre as memórias consolidadas pelo estilo *Disney*, se são de fato memórias ou se são inconsciente coletivo manipulado, no sentido do fenômeno *The Blue Bird* (Estulin, 2015, p. 22) ou da manipulação em massa promovida pela programação de TV (*ibid*, p. 123), que também se estende ao cinema, rádio e, atualmente, a Internet. Nesse sentido, devemos, como professores, entender que a padronização cultural sujeita todos os indivíduos a estereótipos que moldam a sociedade como um todo, que cada vez mais cristaliza padrões culturais da globalização, mas mesmo com todas as impostas heteronomias sócio-histórico-culturais, “somos seres condicionados, mas não determinados” (Freire, 2004, p. 19).

Creio que a estratégia de mostrar filmes para os alunos pode ser válida, com o intuito de trabalhar em sala de aula a apreciação e percepção musical, entre outras coisas. Mas é fundamental que o professor de Música saiba o contexto da hegemonia de grandes conglomerados corporativos multinacionais que dominam o mercado de entretenimento e que ditam regras e padrões socioculturais, que são plantados nos receptores da programação de cinema, TV e *merchandising* em geral. (Tele)espectadores que recebem esse conteúdo de forma passiva, pois não há como se debater com veículos de comunicação que somente transmitem cultura de maneira unilateral, que sequencialmente impõem ideias na linearidade do discurso incessante e pasteurizado no que é retratado e posto, com auxílio de todos os recursos técnicos da mais alta tecnologia e fusão de inúmeras linguagens artísticas, inclusive as que estão presentes na Escola Parque, as Artes Visuais, Cênicas e a Música.

Portanto, “sob o poder do monopólio, toda a cultura de massas é idêntica” (Adorno e Horkheimer, 1985, p.57) e entendo que os alunos precisam adquirir um posicionamento crítico frente ao que é imposto pelo grande mercado globalizado de entretenimento, que habilmente permeia essas linguagens artísticas oferecidas na EP. Sob essa perspectiva, resta ainda saber se Adorno escreveu canções para os Beatles (Coleman, 1992).

#### 7.4 – INTERPRETAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICO-MUSICAIS DO PROFESSOR ALESSANDRO CORREA

O intuito deste tópico é apresentar, de forma detalhada e por mim (re)interpretada, duas de minhas práticas pedagógico-musicais concretizadas dentro da EP, principalmente durante o período em que trabalhei na EP 313/314 Sul, entre os anos letivos de 2016 e 2017. Estas práticas foram apresentadas nos encontros de Documentação Narrativa (DN), na perspectiva de (Suárez, 2015), delineados no capítulo 5 (p. 93-102). Tendo em vista que minha pesquisa de dissertação de mestrado no ProfArtes é de cunho qualitativo com abordagem na pesquisa-formação-ação (Pineau, 2005; Suárez, 2016), os debates e reflexões que fomentaram o conteúdo deste tópico estão em congruência com a metodologia de DN. (Re)interpreto estas práticas com foco em saberes pedagógico-musicais que vieram à tona. As citações aqui elencadas foram extraídas do Apêndice C (p. 333-345).

O trabalho teve foco no musical *I Musicanti* de Bardotti e Bacalov (1976), adaptado para o português como *Os Saltimbancos*, por Chico Buarque. Priorizei durante estas aulas a possibilidade de todos os alunos tocarem de alguma forma as músicas do repertório pretendido, lançando mão de uma releitura desse repertório para as condições de iniciante que a grande maioria das crianças da escola tem. A adaptação também trouxe a música para um contexto mais próximo do contexto cultural dos alunos, com estilos musicais como o *rap*, *funk/black music* e *rock and roll*, conforme as partituras referentes as figuras 41, 42 e 43 (Re4/Correa, 2018, p.163-165).

Este trabalho de prática em grupo com os alunos iniciou-se na EP 210/211 Sul em 2015, foi desempenhado também na EP 313/314 Sul em 2016 e 2017 (Correa, 2018, 2018a, 2018b, 2018c, 2018d, 2018e, 2018f, 2018g) e foi parcialmente trabalhado na EP 210/211 Norte, até abril de 2018. Cabe mencionar, ainda, que essas aulas necessitam de prévio trabalho de apreciação musical em sala de aula. Nesse sentido, utilizo aulas introdutórias à prática musical em si, como a de Schafer (1991), entre suas tantas outras de “limpar o ouvido”, em que todos ficam em silêncio durante um tempo predeterminado e anotam todos os sons que puderem ouvir no ambiente – ou desenham, no caso de crianças não alfabetizadas, como é parte do público da EP. Essa “brincadeira” pode ser repetida com os alunos em ambiente externo. Peço também para eles fazerem em casa e atento as crianças para o fato de

que podemos ouvir muitas coisas simultaneamente, como os diversos instrumentos em um grupo musical. Com isso, as crianças tomam mais consciência da paisagem sonora que os envolve. Procuo aguçar a audição dos alunos, mostro algumas músicas para que eles pratiquem uma audição ativa, como no caso da aula aqui mencionada do Schaefer e, a partir disso, incluo novos elementos e formas de se compreender a música e praticá-la na EP.

A minha trajetória (ver p. 29-47 e 147-169) me mostrou que a experiência musical que tive ao longo da vida me influenciou como professor, que as minhas escolhas docentes tem reflexo nessa experiência e, portanto, percebo também que a cultura musical dos alunos deve ser levada em conta durante a construção de conhecimento, no processo pedagógico-musical construído nas aulas de Música. Esta percepção é também de outros pesquisadores, como Souza (2008), que compreende a experiência pessoal como fundamental na percepção de um contexto sociocultural construído por meio do acesso e da vivência de manifestações culturais oriundas das comunidades, que no caso do público da EP, comunidades predominantemente periféricas.

As características culturais devem ser levadas em conta nas estratégias de ensino e na continuidade do processo de aprendizado em turmas heterogêneas, com alunos de diferentes comunidades, classes sociais, entre muitas outras vicissitudes. Há crianças que chegam na escola com conhecimento prévio em música, adquirido em diferentes meios, como a influência de pais ou responsáveis que também tocam algum instrumento ou que possuem algum envolvimento com a prática musical; com aulas particulares de música no caso da família ter poder aquisitivo que permita tais atividades; com as igrejas nos caso em que aulas de música são oferecidas para a comunidade; com distintos grupos sociais de convívio, como é o caso de muitos alunos que escrevem rimas de rap, entre muitas outras variações e possibilidades de troca e aquisição de conhecimento empírico ou formal que permeiam a vasta área da Música. Cabe ainda ressaltar que cada forma de contato que temos com a música nos influencia diretamente na construção dos nossos parâmetros estéticos, comportamentais.

Em todos os casos apontados acima o receptor da cultura musical será diretamente influenciado, seja pelo gosto musical dos pais, responsáveis, seja do professor de Música, ou pelo repertório aprendido no contexto das igrejas, na mídia, nos grupos de convívio social, como aqui exemplificado no caso do rap. Nesse

sentido, os alunos chegam nas aulas da EP com conhecimentos distintos em música, em que alguns sabem tocar instrumento, aprendem repertório que consultam na Internet, em sites de cifras, tablaturas, vídeos e tutoriais do YouTube, entre outras fontes. Mas há muitos alunos que ainda não adquiriram nenhum conhecimento musical além do que ouviram de música ao longo da vida, além de outros que não têm acesso à Internet e, ainda, alguns com problemas de alfabetização, convivência e forte vulnerabilidade social (cf. Re4/Correa, 2018, p. 153). Mas todos têm algum tipo de contato com a música.

O fato de que a mídia corporativa influencia diretamente a sociedade como um todo deve ser levado em conta também nesse processo, no intuito de se diminuir o conflito de gerações entre professores e estudantes, em uma educação que intente a construção de visões de mundo e de sentidos de existência de crianças e jovens. E o processo de engenharia social ao qual todos estamos submetidos também não deve ser desprezado, pois a sociedade, cada vez mais globalizada, segue dentro de padrões culturais hegemônicos, cristalizados por um sistema de uniformização que foi planejado, que se dissemina por meio da multiplicação de estereótipos que levam à repetição automática e sem originalidade, ou a inércia que Kruppa (1994) associa ao receptor ante as mensagens transmitidas pela TV.

Assim, creio que conhecer a fundo os desafios relacionados ao campo da Educação Musical me ajuda a mediar com os alunos a construção colaborativa de aulas de Música, que integrem os alunos em uma prática musical comum, agregadora e libertária. Isso se relaciona com o fato de que o meio influencia na forma como os indivíduos se desenvolvem criativamente (Vygotsky, 2009; Alencar e Fleith, 2003, Csikszentmihalyi, 1994, 1999; Rogers, 1978), sendo que o meio no qual os estudantes fazem parte, a instituição escolar, pode ser comparado aos sistemas prisionais (Foucault, 1997, 2003; Gray, 2011, 2013; Kruppa, 1994, Silva, Gonzaga e Maldonado, 2015; Pacheco, 2017, Bordieu, 1998). Como libertar alguém, estando também preso e sem a consciência disso? A consciência dessa condição que nos aprisiona é um passo fundamental para qualquer início de posicionamento crítico ou tentativa de mudança de padrões espetacularmente estabelecidos.

Esse complexo ambiente sociocultural me leva a acreditar que as aulas de Música na EP precisam conter prática musical, atrelada a percepção dos sons que escutamos e tocamos, a contextualização e reflexão acerca do que esses sons, ruídos, sinais, frequências, representam no nosso ambiente humano e no mundo.

Assim, creio que a prática musical abre nossos sentidos para a compreensão desses códigos culturais. porque quem faz, quem pratica, sente no corpo a música de forma mais visceral, direta e objetiva. No corpo, dentro do corpo e também fora, pois os sons ou frequências que fazemos, ao tocarmos instrumentos, cantarmos, falarmos, enfim, nos movermos no meio de quaisquer formas, entram novamente em contato conosco pela vibração de frequências que emitimos por todos esses movimentos, que retornam para nós pelo nosso ouvido, frequências que também se manifestam eternamente no meio, no infinito, do ponto de vista quântico de que não param de ressoar nunca nessa sequência exponencial.

No plano mais concreto das salas de aula das EPs em que trabalhei, cabe ressaltar que as turmas eram heterogêneas, com uma média de 15 a 20 alunos. Constatei, em 2018, um aumento de alunos por turma. Não há violão e teclado para todos. Os alunos precisam se revezar nos instrumentos disponíveis na escola. Geralmente, nas EPs em que trabalhei – 210/211 Sul, 313/314 Sul e 210/211 Norte – consegui um teclado, dois violões e instrumentos de percussão como ganzás, atabaque, clave, triângulo, entre outros. A EP 210/211 Norte é a que possui o melhor acervo de instrumentos, com muitos violões, o que permite a participação simultânea de mais alunos, dependendo do que se quer trabalhar. A dinâmica destas aulas é de prática de conjunto com revezamento nos instrumentos. Esse revezamento se dá por meio de uma organização em volta dos instrumentos, seja no teclado em que os alunos tocam um por vez ou nos dois violões, que podem ser tocados simultaneamente, no intuito de todos os estudantes terem a oportunidade de tocar, respeitando a vez do(a) próximo(a) colega. Ressalto que essas EPs têm diferentes quantidades e variedades de instrumentos musicais disponíveis, que devem ser utilizados pelos respectivos professores de música de cada escola. O mesmo ocorre na EP 303/304, conforme Castro e Mitrovick relataram em um dos encontros de DN.

Os alunos que não estão tocando observam os(as) colegas que estão, a fim de memorizar imagens do desempenho dos pares, que mostram acordes, escalas, intervalos, oitavas, ritmos, entre uma infinidade de outros elementos musicais, que também podem ser conectados com outras áreas de conhecimento. No caso da Física lida-se com a reverberação do som no ambiente, princípios acústicos que podem ser percebidos durante a prática musical; a Matemática, com a manipulação da escala temperada a partir de conhecimentos pitagóricos, base da música ocidental; a Química, no que tange as alterações internas do corpo humano, que

ocorrem a nível molecular, conforme a música que é tocada e o contexto em que ocorre; a língua portuguesa, em letras de canções; entre tantas outras. Nesse processo de assimilação, cantar a letra das canções pretendidas também é muito importante, enquanto os alunos esperam a vez de tocar. O professor precisa acompanhar bem de perto esse processo de organização, a fim de deixar quem estiver praticando nos instrumentos o mais à vontade possível.

Outro recurso importante utilizado nas aulas é a monitoria, em que os alunos que adquirem melhor desenvoltura na prática dos instrumentos ajudam aqueles que apresentam dificuldades, sendo que

Esta abordagem com monitoria permeia a aprendizagem colaborativa que vai ao encontro do conceito de zona de desenvolvimento proximal e mediação (Vygotski, 1991), em que crianças com diferentes níveis de aprendizagem – desenvoltura musical nos instrumentos – embora próximas na capacidade para a efetivação das respectivas práticas, colaboram mutuamente para aprender música, se aproximam musicalmente por meio da interação, da troca de conhecimento. (Re4/Correa, 2018, p. 161)

Nota-se que a monitoria é interessante, pois os alunos monitores se sentem valorizados ao terem a oportunidade de ensinar o que sabem aos colegas e os alunos com dificuldades se sentem mais à vontade quando tiram suas dúvidas entre seus pares. Cabe enfatizar que

Esse tipo de estratégia pedagógico-musical leva o aluno a experienciar uma aprendizagem significativa (Ausubel, 2000), em que novos conhecimentos têm significados a partir da interação com conhecimentos preexistentes na estrutura cognitiva do aluno, sendo que, portanto, houve a priorização de estilos musicais que melhor se adequavam à visão estética construída pelos estudantes, através de suas próprias experiências familiares, midiáticas etc – *RAP e Funk (black music)* na música *A Cidade Ideal* e *Rock and Roll* na música *Todos juntos*. (Re4/Correa, 2018, p. 162)

As aulas de música na escola são muito importantes para que os alunos desenvolvam a escuta, em um sentido musical, repleto de buscas de percepção musical que permeia a mídia em geral que nos influencia; entendam melhor o poder do silêncio e do som no sentido de Schafer (2001), na relação entre as pessoas e o ambiente sonoro que as envolve, a paisagem sonora pós-industrial que afeta toda e qualquer relação social no mundo moderno; aprendam cidadania, no sentido de Abreu (2011), ao subir em um palco e encarar o público, inicialmente constituído pelo corpo docente e discente da escola, além de pais e responsáveis, em momentos de

exposição individual e coletiva que nos fazem pensar e perceber questões sobre nós mesmos e sobre o mundo que nos rodeia.

No sentido das aulas práticas com revezamento nos instrumentos, cabe ressaltar que os alunos são escolhidos para tocar os respectivos instrumentos nas apresentações de acordo com a participação e interesse dos próprios estudantes, que ao longo do processo de aulas práticas e ensaios vão se adaptando ao contexto, cada qual ao seu instrumento, o que inclui o canto. O tempo vai consolidando a participação de cada indivíduo no grupo, na banda, no coro e no musical *I Musicanti*. Cabe ressaltar ainda que durante o desenvolvimento da dinâmica destas aulas práticas, instrumentos de percussão são inseridos no processo, a fim de se fazer uma sessão rítmica para o canto coletivo e os instrumentos harmônicos utilizados, geralmente, um teclado e dois violões.

Como exposto no meu memorial (p. 44), as EPs de Brasília são diferentes das ECs e também diferentes da Escola de Música de Brasília (EMB) que oferece um ensino estrito de música em um sentido mais próximo dos conservatórios de Música. Nesse sentido, os professores das EPs podem desempenhar trabalhos multidisciplinares, como a concretização de espetáculo que inclui música, atuação teatral, cenário artístico, preparação física dos alunos para o aprimoramento da *performance*, por exemplo. Podem oferecer uma visão mais social, no sentido de Teixeira (1975, 1994), com a integração destas diferentes áreas de ensino disponíveis na EP, que não são concomitantes nas outras instituições apontadas.

Com todos os referidos desafios percebidos dentro da EP, a minha atuação docente foca na prática musical, instrumental e vocal, em que noções teóricas são inseridas gradualmente no intuito de propiciar a compreensão das práticas musicais pretendidas, tendo em consideração que tocar instrumentos musicais envolve praticamente todas as áreas do cérebro de uma só vez, estimulando o desenvolvimento cerebral (Collins, 2014), objetivo que almejo ao estimular tais práticas. Trabalhos acadêmicos e pesquisas atestam que crianças que frequentam aulas de Música regularmente expandem suas competências cognitivas pelo resto da vida (Zuk, Benjamin, Kenyon, Gaab, 2015), sendo que a música influencia a forma pela qual nos conectamos e criamos laços (Sacks, 2007).

Essas constatações nos provam que os alunos que chegam com influências da música de rua, como o *rap* que utilizei de exemplo anteriormente, ou com influências da música da igreja, seja a católica ou protestante, em suas várias

vertentes, seja a influência de religiões de matriz africana, seja que influência for, têm comportamentos específicos e que correspondem a tais influências.

Como a Educação Musical, conforme Del-Ben (2012), necessita de visões epistêmicas oriundas da própria área, por professores de Música, sendo que Souza (2007) acredita que a área de Educação Musical deve ser compreendida como ciência, com demarcações transitáveis para convergências inusitadas, excepcionais, em conexões com diferentes espaços dentro e fora do contexto escolar, como um campo de conhecimento científico com idiosincrasias que o distinguem de outras áreas, as políticas públicas precisam valorizar mais a formação específica dos professores de Música para atuarem na rede pública de ensino do país. Portanto, essa valorização da área da Música se faz essencial para compreender melhor os meios e problemas pertinentes com a relação das pessoas com a música, no que tange a apropriação e transmissão, mas ainda complexifica essa apropriação e transmissão a fim de se edificar conceitos a partir do material empírico disponível no campo da Música, que se estende para a Educação Musical; para o mercado musical regido por conglomerados multinacionais; para a cultura que é construída por todas as influências socioculturais que sofremos.

Nestas aulas detalhadas, há o intuito de se unir a teoria e a prática, a formação e o desempenho em um trabalho efetivado diretamente com o público, com o corpo discente, conforme Macedo (2015, p.147). Portanto, as aulas priorizam o fazer musical, pois,

Procuro fazer com que minhas aulas sejam práticas, o quanto for possível, então, noções teóricas como o conceito de alturas da música ocidental, cifras, entre outras coisas, são introduzidas com o intuito de favorecer a prática, seja em instrumentos ou em canto. (cf. Apêndice C/Correa, 2018, p. 333)

Dessa forma, noções básicas de teclado e violão são abordadas a fim de propiciar a prática musical em si, sendo que busco conectar o conhecimento de um instrumento no outro. Ou seja, quando a lógica presente na organização das teclas do teclado é detalhada, levando os alunos a perceberem o instrumento melódica e harmonicamente, pode-se introduzir também questões básicas ligadas ao campo harmônico a partir da escala de C – teclas brancas do teclado. Com esse conhecimento os alunos têm muito mais facilidade de tocar os acordes básicos no violão.

Percebo que os alunos que têm instrumentos musicais à disposição no cotidiano fora da escola se desenvolvem musicalmente de forma mais visível. No complexo contexto da escola pública, procuro ao menos disponibilizar violão e teclado nas aulas práticas. Entendo que, quando os alunos recebem a oitava de papel, conforme descrito nas minhas práticas – figura nº 01, Oitava no teclado (Apêndice C/Correa, 2018, p. 334), se sentem mais motivados a brincarem de tocar, a imaginar os sons, mesmo sem ouvi-los concretamente, mesmo sem ter teclado de verdade em casa. Alguns alunos chegam a perder a oitava de papel. É complicado porque há alunos que não tem nem o que comer em casa, mas a maioria das crianças cuida do material e o utiliza, brinca. Portanto, entendo que esse recurso da oitava de papel é essencial nas minhas aulas práticas e serve ainda como um fator motivacional para muitos alunos. E aproveito esse fator para trabalhar ao máximo a imaginação das crianças com o teclado de papel, inclusive, com a prática do solfejo da escala de C, a princípio, o que pode ser expandido para melodias com potencial de serem transpostas para o teclado ou qualquer outro instrumento harmônico ou melódico. Nesse sentido, a prática pedagógico-musical de Castro, que consiste na estratégia do canto-solfejo-transposição para flauta, me toca, me leva a utilizar também o solfejo como potencial para transposição de melodias para diferentes instrumentos.

As digitações simples nas teclas brancas (Correa, 2018, 2018a), também podem ser utilizadas posteriormente para que os estudantes compreendam a escala de C no violão. Estas práticas de digitação trabalham a coordenação motora fina dos alunos e, quando eles conseguem unir as duas mãos fazendo digitações dessas escalas, os dois hemisférios do cérebro são acionados simultaneamente, fator que comprova a importância desses fazeres musicais no cotidiano das crianças. Nesse processo

acho interessante que alguns alunos dizem que parece que “sai uma fumacinha da cabeça ao tentarem tocar e as mãos não obedecem” e digo que é porque estão utilizando os dois lados do cérebro ao mesmo tempo e que isso estimula a nossa mente... (cf. Apêndice C/Correa, 2018, p. 334-335)

Outro ponto em comum no teclado e violão e que conectam as aulas são as cifras, pois a partir delas ocorrem as construções de acordes dentro do campo harmônico oriundo da escala de C, conforme trabalhei em sala, enfatizando aos

alunos que “o sistema de cifragem é mundial” (cf. Apêndice C/Correa, 2018, p. 335) e que por isso é interessante utilizar estas letras no cotidiano das aulas.

Um ponto a se destacar é o trabalho com ênfase no desenvolvimento do ouvido interno das crianças, pois durante estas aulas práticas

Há a abertura para se falar, inclusive, do poder imaginativo que temos de pensar e visualizar as teclas do teclado, além do nosso ouvido interno, que é a capacidade de imaginar os sons e conseguir ouvi-los internamente, sem a necessidade de cantar ou tocar esses mesmos sons... (cf. Apêndice C/Correa, 2018, p. 336)

Nessa linha de raciocínio, enfatizo que é “importante que todos vivenciem esta experiência, em que ouvem e visualizam tudo o que tocam no teclado” (cf. Apêndice C/Correa, 2018, p. 334). Por isso reúno todos os alunos em torno dos instrumentos, durante a minha explicação, de forma que todos veem a prática e depois tocam, vivenciam no corpo a experiência musical. Assim, creio que a estratégia de entregar um teclado de papel para as crianças levarem para casa estimula o treino do ouvido interno e a visualização de notas e a memorização de sons.

A forma como abordo a construção dos acordes, padronizados pela harmonia tonal da música ocidental, é bem simples, sem focar na questão dos intervalos matemáticos em si, mas na prática musical mais objetiva e focada, a fim de que os alunos ouçam as sonoridades, façam uma aula de percepção musical integrada nessa prática instrumental. Sendo assim,

Mostro de forma bem simples e objetiva a construção de tríades da escala de C, sem falar em termos muito teóricos, sem focar nos cálculos de intervalos, mas sempre com foco na prática musical, na audição e na visualização dos exemplos e explicações [...] é muito importante que todos os alunos toquem as tríades no teclado, visualizando e ouvindo aquilo que tocam, vivenciando a música com o próprio corpo, com a própria experiência. (cf. Apêndice C/Correa, 2018, p. 337)

O vídeo da música *Minha canção/Il Mio Canto* (CORREA, 2018a) exemplifica bem esse processo quando os alunos começam a tocar, primeiro de forma intuitiva, depois com a digitação aprendida anteriormente. O processo pedagógico-musical ocorre na aquisição que os alunos têm de material musical, ferramentas da música como acordes, escalas, ritmos, sonoridades, para a partir disso, iniciar a aquisição de repertório com

as minhas releituras das músicas do repertório original do *I Musicanti (Os Saltimbancos)*, sendo *La Città Dei Desideri (A Cidade Ideal)*, com influência de *RAP* e *Funk* (black music), construída sobre uma base em *Am*, conforme os vídeos (CORREA, 2018b, 2018f, 2018g) e *Tutti Uniti (Todos Juntos)*, influenciada por *Rock and Roll* em *Em*, de acordo com os vídeos (CORREA, 2018c, 2018d 0'35", 2018e), [...] também a música *Il Mio Canto (Minha canção)*, que foi construída com influência de *Soul Music* e utiliza todos os acordes do campo harmônico de C. (cf. Apêndice C/Correa, 2018, p. 337-338)

Esta estratégia de aquisição de repertório a partir do conhecimento que os alunos adquirem nas aulas, das ferramentas musicais que têm, é alcançada com releituras simplificadas do original de *I Musicanti*, que levam os alunos ao processo de *performance* musical, tocando e cantando no palco estas músicas, diferentes das originais.

É interessante perceber que os encontros de DN me influenciaram no desenvolvimento dessa aula de formação de tríades no teclado, uma vez que a professora Mitrovick me deu uma dica sobre uma forma simples de se compreender as transformações do acorde maior em menor e vice-versa, apenas descendo o dedo da tecla do meio da tríade para a tecla imediatamente abaixo ou subindo pra tecla imediatamente acima, sem se preocupar com qual dedo o aluno fizer a troca, contanto que soe bem. O mesmo ocorre com a prática de Castro, que consiste no canto-solfejo-transposição, que também me inspira a usar o solfejo para ensinar melodias no teclado e no violão. Tudo isso pode parecer óbvio, mas muitas vezes, práticas internalizadas por um professor não foram ainda naturalizadas por outros docentes, tendo em vista as diferenças formativas ao longo da vida de cada um, ou a própria percepção que cada professor tem dos saberes pedagógico-musicais. Minha formação violonística, por exemplo, me condicionou a enxergar a harmonia de forma mais vertical, sendo que quem teve uma formação mais focada no piano entende a prática da harmonia de forma mais horizontal. Por isso esses encontros pedagógicos são tão importantes, pois abrem a percepção de cada professor a partir da compreensão da prática de seus pares e da reflexão sobre a própria prática, para que falhas formativas sejam corrigidas e percepções ampliadas.

Assim como no teclado, o violão requer o uso independente das mãos, para se tocar acordes e ritmos, escalas, entre outras coisas. A explicação da técnica elementar do violão é facilitada pelo aproveitamento das aulas no teclado. Assim, o repertório aprendido no teclado é rapidamente tocado no violão (Correa, 2018g).

[...] é imprescindível que todos os alunos toquem os acordes no violão, após a minha demonstração prática desses acordes, incluindo os respectivos ritmos a serem executados com a mão direita, para as citadas músicas do / *Musicanti (Os Saltimbancos)*. Por isso, para que todos consigam executar os acordes e tocar o repertório, fiz as releituras alterando e simplificando a harmonia destas canções, conforme as partituras nas figuras 16 e 17 do meu relato. Assim, imediatamente consigo juntar os alunos para tocarem teclado e violão juntos, executando os mesmos acordes e tocando simultaneamente, vivenciando o fazer musical, a prática em conjunto e os benefícios que a prática musical oferece [...] (cf. Apêndice C/Correa, 2018, p. 344)

A citação acima demonstra a ênfase no trabalho coletivo e colaborativo entre os alunos. Essas aulas práticas no teclado e violão estão em congruência com o meu relato (ver p.147-169), que justifica a minha tendência de estimular a prática em conjunto dos estudantes da EP, com o intuito de levar as crianças à experiência criativa de produzir música, de vivenciar na prática o fazer musical em grupo, em que “ensinar é um encontro entre pessoas, um encontro humano” (ABREU, 2011, p.176), no sentido de sermos seres sociais, envolvidos por um contexto sociocultural.

Tendo em vista todo o contexto de manipulação cultural que Estulin (2008) aponta, a engenharia social forjada para aprisionar as massas em uma sociedade ilusória, manipulada por meio de editoriais e programas veiculados por grandes conglomerados de mídia corporativa, algo semelhante à *matrix* do *Mito da Caverna* ilustrado por Platão, acredito que os professores de Música devem atuar de maneira cuidadosa e criteriosa, para não repetir padrões sem a consciência do objetivo que querem alcançar em suas aulas. Entendo que a padronização da divisão da escala em 12 semitons iguais e, assim, todos os conceitos advindos disso, como a formação de acordes que trabalhei nestas aulas aqui detalhadas, além da questão dos estilos musicais e a cultura hegemônica que atinge a todos, tendo em vista os efeitos da globalização, são a cristalização de um projeto de manipulação sociocultural. Padrões são arraigados no ocidente desde antes do início do cristianismo, movimento que, para mim, serviu como um dos primeiros projetos de globalização. No período Barroco se cristalizou a harmonia tonal ocidental que temperou a escala em 12 semitons cromáticos e definiu a fórmula desses acordes aqui trabalhados em aula, amalgamas de signos musicais que ocorrem em qualquer estilo de música ocidental, seja popular ou erudito, ou na música globalizada pós revolução industrial, em uma fórmula cultural que se repete incessantemente na maior parte do mundo.

O temperamento igual, em que todos os semitons são iguais e todos os intervalos diferentes dos puros, mais aceitáveis, foi a solução proposta ainda no século xvi e, finalmente, adotada por muitos tocadores e compositores de instrumentos de tecla e construtores de órgãos dos séculos xvii e xviii. (GROUT e PALISCA, 2007, p. 397)

Sou levado a acreditar que a consolidação dos 12 semitons iguais é um dos primeiros projetos de globalização musical, isso sem contar todo o domínio eclesiástico sobre a música antiga, em que somente os permitidos produziram obras para o que chamo de mercado sociocultural antigo controlado, que financiou de fato as obras artísticas que ficaram para a posteridade. Ao longo da história das disputas de poder, a cultura dos povos vencidos foi assimilada pelos líderes vencedores, em uma tendência culminante de monarquia eclesiástica. Muito disso foi destruído com intuítos desconhecidos da massa, que segue se entretendo nas arenas atuais, nanotecnológicas. O mercantilismo, que inclusive levou à revolução industrial advinda do lucro exponencial, teve influência direta desse poder monárquico-eclesiástico consolidado anteriormente. Para entender o presente, entendo a necessidade de se olhar para o passado, para as cristalizações culturais advindas de poder econômico, de mercado, que se globaliza cada vez mais.

Ter em pensamento que na verdade pouco sabemos acerca do desenvolvimento musical ao longo da história da humanidade, me dá a consciência de que o processo criativo ainda pode lançar mão dessas ferramentas padronizadas, desses signos que trazem decodificações que ocorrem em praticamente todos os meios de comunicação moderna, recorrentemente. Com consciência e criatividade, as pessoas podem aproveitar esses arquétipos socioculturais para construir uma conjuntura diferente do que aparece nos grandes meios conglomerados de comunicação e mídia moderna que impõem um projeto de globalização.

Com os mesmos elementos cristalizados pela cultura ocidental, mesmo que de forma manipulada por grupos hegemônicos que estão no poder há muito tempo, ainda há a possibilidade de novas construções, novas significações que levam a novas visões e percepções de mundo. Ao mesmo passo que a arte corporativa de mídia segue proliferando estereótipos e padrões de comportamento controlado, esses elementos da arte ainda podem ser utilizados para o processo criativo mais desvinculado de mercado comercial, dos negócios no sentido estrito da palavra. Esses artifícios intrínsecos à arte podem ser utilizados pelas pessoas que ainda

desejam ser agentes de alguma mudança, que inclua também a parcela da sociedade que está cada vez mais a margem. Mudança que pode trazer mais esclarecimento para as classes médias, mais esclarecimento para os indivíduos em seus distintos contextos próprios.

Mas também podem ocorrer novas invenções musicais baseadas na série harmônica e sem a padronização do temperamento igual, em criações que não tenham necessariamente que seguir essas divisões escalares da música tradicional. A música não deve ser limitada a padrões estabelecidos, pois assim a inventividade humana se restringe.

As significações pertinentes ao campo da Arte têm poder de transformação social e a prova disso é o fato de que a linguagem artística é manipulada e atrelada a questões políticas, por interesses de manutenção do poder para uma mesma elite que controla grandes conglomerados. Acredito nisso e, por isso, sigo desempenhando um trabalho prático com os estudantes, no intuito de instrumentalizar estas crianças a lidarem melhor com um mundo em constantes crises sociais, em pulsação frenética. Tais ações levam os alunos a terem mais meios para que possam se desenvolver com a prática e na prática musical, cognitivamente e sensorialmente (Collins, 2014; Zuk, Benjamin, Kenyon, Gaab, 2015; Sacks, 2007).

Creio que nenhuma estratégia de Educação Musical funciona melhor na sala de aula do que a prática musical em si, no coletivo dos alunos. E com isso ter mais subsídios para compreender signos e significações musicais. Vivenciar na prática, no corpo, no fazer musical que traz infinitas possibilidades de compreensão das complexidades socioculturais que nos rodeiam, práticas que requerem diferentes tipos de memória, como a visual, auditiva, corporal, interacional, sensório-emocional, sensório-motora, entre outras.

A partir da prática musical, muitas são as discussões que podem advir, pois a música, de alguma forma, se conecta com múltiplos campos de desenvolvimento social, como a economia, o mercado musical e a mídia moderna, atrelados a grandes conglomerados de corporações, além das matérias escolares diversas que dialogam com o campo da Música, como a Física, Matemática, História, idiomas, entre outras, incluindo o vasto campo da Sociologia, Antropologia, Psicologia e demais áreas que se servem de questões éticas e estéticas.



## 8 – COMPREENSÕES ADVINDAS DOS RELATOS DE EXPERIÊNCIAS, DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICO-MUSICAIS E DAS APRESENTAÇÕES MUSICAIS ESCOLARES

### 8.1 – REFLEXIVIDADE CIENTÍFICA

Civilizações antigas possuíam código filosófico há milhares de anos, conhecimentos em agricultura, astronomia, arquitetura, escrita, direito, música, como na Ásia, na civilização chinesa com história de milhares de anos ou os Hindus, com a civilização védica que remonta a talvez mais de 5.000 a.C. Na Mesopotâmia a civilização Suméria remonta também a aproximadamente 5.000 a.C e Aleppo foi habitada há cinco milênios, além de outras civilizações como os Amoritas e o Império Assírio, ambos de aproximadamente 2.000 a.C e a civilização Fenícia, de 1.500 a.C., entre diversas outras. A civilização egípcia na África se aglutinou em torno de 3.000 a.C. Além dos povos antigos da Polinésia com história de 3.500 a.C e dos Ameríndios, com civilizações diversas tidas como pré-colombianas e que remontam também a milhares de anos, como a cidade de Caral, no Peru, com 5.000 a.C. ou a civilização Maia de aproximadamente 3.000 a.C. Menciono isso porque a Academia basicamente se restringe a preceitos da Grécia antiga, mais precisamente da Grécia Clássica de 500 a.C., o que me leva a acreditar que a Academia tende a servir aos preceitos do dominador, a Europa, e, conseqüentemente, os EUA. Se essa for a verdade, talvez esse seja então um forte indício para a dicotomia que tende a prevalecer na Academia. Afinal, deve-se questionar o porquê de tudo ser tão binário, tão dicotômico, tão separado, antagônico, positivista. Seguindo nessa linha de pensamento,

contra essas correntes positivistas e colonizadoras, os estudos com as histórias de vida em formação e as narrativas autobiográficas, ao priorizar o humano situam-se numa perspectiva epistemopolítica, como afirmam Pineau e Le Grand (2012). As narrativas propõem uma nova episteme, um novo tipo de conhecimento, que emerge não na busca de uma verdade, mas de uma reflexão sobre a experiência narrada, assegurando um novo posicionamento político em ciência, que implicam princípios e métodos legitimadores da palavra do sujeito social, valorizadores de sua capacidade de reflexão, em todas as idades, independentemente do gênero, etnia, cor, profissão, posição social, entre outras opções. (PASSEGGI e SOUZA, 2017, p. 11)

As autoras trazem o construto da epistemopolítica (Pineau e Le Grand apud Passeggi e Souza, 2017, p. 11), uma aposta descolonizadora que tem por estratégia centrar-se na “capacidade humana de reflexividade autobiográfica do sujeito, permitindo-lhe elaborar táticas de emancipação e empoderamento suficientemente boas para superar interpretações culturais excludentes” (ibid, p. 10).

Entendo a necessidade de se desvincular dessas interpretações culturais excludentes e preestabelecidas. Vygotski (1991) considera que,

aos olhos da filosofia dialética, nada é estabelecido por todos os tempos, nada é absoluto ou sagrado. Vê-se em tudo a marca do declínio inevitável; nada resiste exceto o contínuo processo de formação e destruição, a ascensão interminável do inferior para o superior - um processo do qual a filosofia não passa de uma simples reflexão no cérebro pensante. (VYGOTSKI, 1991, p.78)

Tendo em conta o crivo dicotômico estabelecido, de antagonismos, reafirmar a cientificidade da pesquisa narrativa, no pressuposto da pesquisa-formação-ação (Pineau, 2005), é peremptório. No *Esboço de Autoanálise*, Bourdieu mostra que a racionalidade científica existe no processo (auto)biográfico, no relato de experiência e Passeggi (2014) reflete que,

no livro não há nada de linear, muito menos de imaginário, mas que ele emana de uma reflexividade refletida. Nele se misturam a racionalidade mais lógica e a emotividade explosiva do eu examinado, refletido, reflexivo. O que essa narrativa de si evoca é que, no mundo da vida e no mundo do texto, a experiência e a razão humana só podem apreender a vida parcialmente, confusamente. (PASSEGGI, 2014, p. 233)

Questionar a cientificidade da pesquisa narrativa sob o cunho do trabalho intitulado *Ilusão Biográfica* (Bordieu, 1998) é um equívoco, porque na *Miséria do Mundo* Bordieu (2003), contradiz a própria *Ilusão Biográfica*, para enfatizar as histórias pessoais dos excluídos, dos abandonados, dos miseráveis. No seu *Esboço de Autoanálise*, Bordieu (2005), lança mão do seu derradeiro objeto de reflexão, a sua própria trajetória, concretizando um trabalho autobiográfico. Portanto, renegar o caráter científico do método biográfico, a Documentação Narrativa (DN), Ateliê Biográfico ou outra abordagem ligada a pesquisa narrativa e (auto)biográfica, traz à tona um positivismo associado ao pensamento estritamente cartesiano que tende a ser binário, que tende a excluir variantes, variáveis e detalhes que fazem toda a diferença para uma visão que busque o todo, para uma abordagem que busque a

integralidade da percepção científica, da pesquisa-ação em si. Portanto, a autora ressalta a

contribuição inegável de Bourdieu ao gênero acadêmico autobiográfico como modalidade de reflexividade científica necessária ao próprio avanço das ciências e de novos rumos para as ciências do humano. (PASSEGGI, 2014, p. 233)

Nesse sentido, é importante enfatizar que,

em um texto anterior, Passeggi (2015, p. 84) propõe que os estudos desenvolvidos com narrativas autobiográficas, em suas mais diversas abordagens e por redes de pesquisadores cada vez mais abrangentes, permitem conceber uma epistemologia do sul ou pós-colonial, que se sustenta numa “revolución narrativa” en contra de la mera “ilusión biográfica”. Com efeito, as narrativas autobiográficas, analisadas, nos últimos anos, em teses, dissertações, entrevistas rompem com as dicotomias positivistas, entrelaçando razão e emoção, sujeito e objeto de reflexão, nos processos de interpretação da experiência e atribuição de sentido à vida. (PASSEGGI e SOUZA, 2017, p. 11)

As ciências do humano se configuram em toda ciência que busque o avanço de questões e demandas humanas, aspirações humanas que levam ao próprio avanço das ciências. A inventividade na ciência depende da parte humana e criativa, na mesma proporção que necessita da exatidão dos resultados quantificados. A pesquisa de qualquer área tida como exata, que despreza o lado humano que também (co)existe nesse tipo de abordagem, despreza, dessa forma, o próprio pesquisador que está defronte do objeto que investiga e que vê, de uma perspectiva mais íntima, as variáveis do cotidiano da pesquisa, dos detalhes que certamente advêm do indivíduo que se relaciona consigo mesmo, dentro do que pesquisa e dentro de sua própria vida, de sua própria percepção acerca de todos os dados que emergem de sua própria investigação. Indivíduo que tem *insights*, que tem flashes de criatividade que surgem e que podem resolver certas incógnitas que a mera estatística por si só não dá conta de responder. Desprezar o humano é afastar-se da serendipidade presente na busca incessante de respostas que não existem, de novas construções criativas que movem a Ciência e a Arte, a Arte e a Ciência.

Por outro lado, a criação artística também se vale da exatidão científica, da proporção áurea inerente à organização dos sons, por exemplo, na série harmônica que é comum à diferentes manifestações musicais pelo mundo, na engenharia das composições orquestrais, instrumentações, entre outras características tidas como exatas. O artista, o músico que despreza aspectos considerados de exatas, deixa de

conhecer princípios da própria música! As ciências tidas como humanas se valem também das chamadas exatas, na coleta e análise de dados, nas formas de trazer à tona resultados de pesquisa com base nesses dados colhidos em campo empírico.

Enfatizo que a cientificidade ocorreu aqui por meio da DN, que gerou dados empíricos que propiciaram a minha interpretação desse processo, os relatos de experiências, as práticas pedagógico-musicais e as apresentações musicais escolares puderam assim ser analisados, comparados, interpretados, em que pontos convergentes e divergentes contidos nesses dados trouxeram à tona um material concreto e objetivo do que é a experiência a partir de quem faz, de quem vive a docência na EP, constituindo um instrumento científico que levantou material empírico que nos leva a aprender com a experiência do outro, a partir da trajetória que levou professores de Música a atuarem da forma como atuam na escola, na sala de aula.

Por essa perspectiva, as ciências humanas e exatas são, antes de mais nada, ciências e ambas lançam mão de dados empíricos, comparações, categorizações, cálculos, além, também, de variáveis humanas, do peculiar do indivíduo que pesquisa, que vive a experiência na sua própria pesquisa, que tem *insights* e que pesquisa com seu próprio tirocínio de vida, vivência que se reflete todo o tempo nas escolhas, nas práticas. Dessa forma, creio que fragmentar as ciências em humanas e exatas é um equívoco científico, um equívoco acadêmico, tendo em vista que ambas fazem parte do todo, complementam-se no sentido do *Yin Yang*, no mesmo sentido de complementação do corpo e da mente, ou da teoria e da prática, do empírico e do pragmático, do professor e do aluno, do pesquisador e pesquisado, dos hemisférios do cérebro, do masculino e feminino, do sol e da lua, dia e noite, micro e macro. Penso que esse sentido deve, ainda, ir além de qualquer símbolo.

Figura nº 46. *Yin Yang*.



Fonte: Correa, 2018

Essa negação dicotômica que tente a prevalecer na academia é a inclinação percebida como “instrumentos de conhecimento” (Bourdieu, 2001, p. 15 *apud*

Passeggi, 2014 p. 231) que possam se voltar “contra o sujeito do conhecimento” (ibid, p. 231), percepção que leva o pesquisador a adotar assim uma postura crítica contra um pensamento unilateral, ou meramente binário que muitas vezes a ciência acaba por inculcar, pensamento que restringe o desenvolvimento da própria ciência. Vygotski (1991) salienta que,

para a mente ingênua, evolução e revolução parecem incompatíveis e o desenvolvimento histórico só está ocorrendo enquanto segue uma linha reta. Onde ocorrem distúrbios, onde a trama histórica é rompida, a mente ingênua vê somente catástrofe, interrupção e descontinuidade. Parece que a história para de repente, até que retome, uma vez mais, a via direta e linear de desenvolvimento. O pensamento científico, ao contrário, vê revolução e evolução como duas formas de desenvolvimento mutuamente relacionadas, sendo uma pressuposto da outra, e vice-versa. (VYGOTSKI, 1991, p.51)

Destarte, entendo que excluir aspectos que se complementam restringe as complexidades e possibilidades infinitas da pesquisa científica, que deve incluir amplos aspectos e variantes de análise, de abordagem, de percepção. Assim, entendo que o indivíduo também não deve ser dissociado do meio, do todo, da sociedade em si, pois nossa experiência se torna mais rica com a experiência do outro, o micro influencia o macro e vice-versa. E é exatamente por isso que a pesquisa narrativa tem importância científica! Os estranhamentos que surgem dessa relação do indivíduo com o seu próximo, com o meio, enriquecem a experiência em si, de si, no sentido de trazer o outro junto consigo na pesquisa-formação-ação, que implica no envolvimento do pesquisador dentro do que pesquisa, junto com os sujeitos de sua própria pesquisa, sem separações binárias que podem restringir abordagens e perspectivas que levam a outras e novas possibilidades de construção de conhecimento. Nesse processo, o pesquisador se vê nos olhos dos outros coparticipantes e o leitor aprende e apreende com as experiências narradas, também se vê nos olhos dos outros.

## 8.2 – DOCUMENTAÇÃO NARRATIVA: ANÁLISE DO QUE EMERGIU

Intento compreender aqui o processo pessoal e profissional detalhado por cada professor coparticipante, objetivo inerente ao que é a DN, efetivada durante os encontros do curso de extensão universitária, processo que os levou a atuarem da forma como atuam, nos contextos escolares nos quais estão inseridos. Pretendo abranger também como os professores coparticipantes contribuíram coletivamente

dentro do processo de DN. Como mencionado anteriormente, os relatos de experiências foram concebidos pelos coparticipantes, (re)escritos durante os encontros da DN, conforme o detalhamento capítulo 5 (p. 93-102). As práticas pedagógico-musicais de cada coparticipante foram por mim interpretadas e transformadas nos respectivos artigos, a partir do que cada um detalhou durante os respectivos encontros. Todo esse processo se cristalizou no capítulo 6 (p. 103-170) que são artigos sobre cada relato de experiências; e no capítulo 7 (p. 171-235).

Podemos ver nos trabalhos docentes dos coparticipantes, vídeos de apresentações musicais escolares e aulas (Castro, 2018, 2018a, 2018b; Correa, 2018, 2018a, 2018b, 2018c, 2018d, 2018e, 2018f, 2018g, 2018h; Marques, 2017; Marques e Resende, 2017, 2017a, 2017b; Mitrovick, 2015, 2015a, 2015b, 2015c, 2015d, 2015e, 2015f, 2018), detalhados no glossário do Apêndice D, além da DN que trouxe relatos de experiências e práticas pedagógico-musicais detalhadas, a abordagem pessoal que cada profissional imprime em sua própria atuação, em que cada docente lança mão de estratégias pedagógico-musicais distintas com o intuito de construção de conhecimento com os alunos.

Sobre o processo de DN, que levou ao cruzamento dos relatos entre os pares, percebo que essas reflexões, daqueles que se debruçaram sobre os próprios relatos e os relatos dos outros coparticipantes, fizeram com que os relatantes repensassem e ressignificassem suas próprias trajetórias escritas no relato, intrincadas com a atuação dentro da EP. Além disso, fez com que os que trouxeram novas reflexões (re)repensassem suas próprias trajetórias, também narradas para o grupo. Esse processo fez com que todos olhassem para si mesmos, a partir do olhar do outro e, assim, com o próprio olhar ressignificado. A escrita dos relatos foi se transformando ao longo do processo e, de alguma forma, todos sofreram influência do coletivo de professores, o que pode ser observado nas referências que cada coparticipante trouxe em seus respectivos relatos, que, inclusive, trouxeram muitos pontos em comum contribuindo para uma identificação profissional durante os encontros.

Refletindo sobre os relatos, um ponto que me chamou a atenção foi que todos os coparticipantes não tinham a intenção inicial de se tornarem professores de música na educação básica, sendo que a motivação na trajetória desses profissionais era a de se tornarem instrumentistas, atuando como músicos/musicistas profissionais, seja no campo da música popular ou erudita. O

concurso público ou a atuação na rede privada de ensino são formas mais estáveis de remuneração na área de música, pois a atuação em performance musical é quase sempre estruturada em relações de trabalho temporário, autônomo e, na maioria das vezes, informal. Isso lança a necessidade de um olhar crítico sobre o frágil campo de atuação musical, que leva o profissional da música a sair de uma situação de informalidade imposta pelo mercado de trabalho ligado à performance e adentrar na carreira docente que oferece uma situação profissional mais estável. Todos os professores coparticipantes iniciaram suas carreiras docentes ministrando aulas particulares de instrumento e, concomitantemente a isso, a professora Castro trabalhou como professora temporária na EMB. Sobre isso:

desde cedo compreendi que os músicos têm na docência parte importante em suas carreiras. Ao escolher a graduação em música, meu objetivo principal não era a docência, mas a performance em piano e regência de coral. Porém, optei pela licenciatura como um caminho mais concreto de inserção no mercado de trabalho. Os problemas da profissão docente em nosso país não são novidade e afetam o âmbito artístico também. Segundo Menga Ludke, “o aluno que busca os cursos de licenciatura o faz mais por pressão pela obtenção de um possível emprego imediato em um mercado de trabalho cada vez mais difícil, do que propriamente por uma inclinação especial pelo magistério.” (*apud* Pereira, 1998, p.47). (Re2/Mitrovick, 2018, p. 124)

Esse relato acima me leva a refletir sobre a desvalorização na carreira de músico, geralmente informal e efêmera, mas também na desvalorização da carreira de professor de música. Todos os entrevistados apontaram problemas de precarização da escola pública, no que concerne aos materiais e estrutura física, mesmo na EP, que ainda oferece melhores recursos ao corpo docente e discente, em comparação com as escolas tributárias como as ECs. Todos os copartícipes tiveram em comum a percepção de que o trabalho pedagógico-musical é muito dificultado devido à grande quantidade de alunos e à heterogeneidade das turmas, cabendo ao professor desenvolver estratégias que propiciem o desenvolvimento das suas práticas em sala de aula. Os artigos sobre os relatos e práticas ilustram bem isso, no sentido de que cada docente tem uma visão pessoal sobre o que é ser professor de música e cada um desenvolve meios próprios, individuais, para efetuar o trabalho pedagógico-musical na escola.

Cabe ressaltar que em 2018, a quantidade de alunos por turma foi aumentada na escola em que trabalhei, EP 210/211 Norte. O uso do protetor auricular, devido ao excesso de decibéis nos ruídos produzidos pela multidão de alunos, foi um ponto

em comum na fala dos coparticipantes durante os encontros de DN, principalmente levando em consideração que o atendimento nas EPs mudou em 2017 e que os professores precisam acompanhar os alunos durante a hora do almoço, higiene e descanso. Nesse atendimento em formato de escola integral, chamado Programa Novo Mais Educação, os alunos ficam 10 horas na escola, sendo 05 horas na EC e 05 horas na EP. Entendo que essa situação impõe cansaço extremo às crianças, que se mostram mais irritadas, agitadas e desconcentradas nas aulas.

Percebo que o excesso de ruídos na escola é um ponto negativo para o desenvolvimento das atividades, tendo em vista que o cansaço físico dos professores é maior e a capacidade de concentração dos alunos é menor devido à agitação e irritabilidade proveniente de tal situação insalubre, o que prejudica o trabalho em sala de aula. Entendo que esse tipo de educação integral implementada nas EPs tem ainda um caráter assistencialista bem semelhante ao programa anterior do governo, o Programa Mais Educação, no sentido paliativo de tentar sanar problemas sociais combinados a uma conjuntura político-econômica exclusão social. Assim, a escola não dá conta de resolver problemas de conjuntura social por meio da implementação de políticas públicas educacionais com viés assistencialista, uma vez que os problemas de vulnerabilidade social persistem, seja nas ruas, seja na conjuntura doméstica, no ambiente familiar das crianças ou na própria questão de conjuntura político-econômica em si. Nessa direção, é inerente mencionar que

já constatee situações de extrema fragilidade social em muitos contextos familiares, como crianças que viram o pai ser assassinado, crianças que foram adotadas após terem sido prostituídas pela família biológica, fome, entre outras conjunturas parecidas. (Re4/Correa, 2018, p. 152-153)

Nessa linha de percepção, “a comunidade do Varjão, em Brasília, destaca-se pelo alto índice de vulnerabilidade social e violência” (Re1/Castro, 2018, p. 92), sendo que a referida comunidade é atendida pela EP 303/304 Norte, instituição em que Mitrovick e Castro atuaram durante a efetivação da DN. Estes relatos mostram que a situação é mais complexa do que parece, uma vez que a violência e a vulnerabilidade social existentes nas comunidades de origem dos alunos não são alterados por políticas assistencialistas para a escola.

Sobre o novo atendimento do Programa Novo Mais Educação na EP, é importante mencionar que,

Em 2017, as Escolas Parques de Brasília foram submetidas a uma transição súbita para a escola em tempo integral. Essa transição ocorreu de forma traumática, pois foi realizada repentinamente sem discussão com a comunidade. Cerca de 8 mil alunos deixaram de ser atendidos pelas 5 escolas parques do Plano Piloto. Entretanto, os 2.400 alunos que obtiveram atendimento foram beneficiados quanto a quantidade de horas aulas no contraturno. Um aluno de música na Escola Parque hoje é atendido 4 vezes por semana, totalizando 240 minutos. No modelo antigo, recebia atendimento uma vez por semana durante 65 minutos. A escola em tempo integral em 2017 possibilitou ampliar a carga horária de cada disciplina artística, contudo, adaptações precisaram ocorrer inclusive sem o devido planejamento pedagógico prévio. (Re1/Castro, 2018, p. 120)

Na percepção de Castro, a transição foi traumática e prejudicou milhares de alunos que perderam a oportunidade de frequentar as aulas da EP. Mitrovick acredita que

o cenário atual do ensino da música na educação básica, apoiado em políticas públicas, ainda se encontra fragilizado, apesar de serem diversos os estudos que comprovam os benefícios da educação musical na formação integral das pessoas. Re2/Mitrovick, 2018, p. 133)

Ainda nesse viés, “tendo em vista os problemas de adaptação a essa nova dinâmica, o meu trabalho docente em 2017 não teve grandes evoluções se comparado ao trabalho efetuado nos anos anteriores” (Re4/Correa, 2018, p. 155). Marques não fez críticas diretas em seu relato escrito, no que concerne a essa nova proposta de educação integral na EP, sendo que,

o atendimento da Escola Parque é frequentemente reconfigurado. No ano de 2017, passamos a atender os alunos em uma proposta de ensino integral, o que implica em crianças passando mais tempo na escola. Esse modelo trouxe alguns desafios, que de alguma forma também me impulsionaram a repensar a configuração da aula Música, na escola. Tenho entrado em contato com novas abordagens de ensino de música através de cursos de formação continuada, como o de “Vivências da Musicalização”, ofertado pela EAPE e também através da especialização em “Práticas musicais em contextos educacionais” na Universidade de Brasília, além da constante troca com outros colegas da área. (Re3/Marques, 2018, p. 144)

Mesmo que a crítica não tenha aparecido diretamente no relato acima, pode-se perceber a busca de Marques pela adaptação a esse novo modelo de atendimento. Inclusive, durante os encontros de DN, Marques mencionou dificuldades de adaptação a esse novo atendimento e justificou a não realização de apresentações musicais escolares no ano de 2017 devido a esses fatores. Sou empático ao relato desse contexto de dificuldades, uma vez que também trabalhei

na EP 313/314 Sul durante o ano letivo de 2017 e vivenciei também dificuldades de adaptação ao novo modelo imposto, dificuldades inclusive ocorrida entre os alunos.

Figura nº 47. Almoço dos alunos.



Fonte: Correa, 2018

Figura nº 48. Higiene dos alunos.



Fonte: Correa, 2018

Figura nº 49. Descanso dos alunos.



Fonte: Correa, 2018

Pessoalmente, creio que essa mudança de atendimento na EP desvia o professor de Música de sua função, que é ministrar aulas de Música, formar os alunos por intermédio da música, tendo em vista que o estado gasta milhares na formação específica desses profissionais, que na maioria das vezes se formam em universidades federais. Nesse modelo atual das EPs, muitas horas de trabalho são desperdiçadas em funções que não condizem com a atuação de professor de Música, ou Artes Visuais, Artes Cênicas, Educação Física. Cabe enfatizar ainda que nessa última mudança implementada nas EPs, 8 mil alunos deixaram de ser

atendidos pelas 5 EPs do Plano Piloto, perderam vaga na EP e a chance de estudarem música na escola pública. Entendo que o Estado deve construir novas Escolas Parque ao invés de restringir o acesso dos alunos. Além disso, enfatizo que as refeições servidas na EP são geralmente de baixa qualidade, como observo principalmente no lanche da tarde, comumente com biscoitos industrializados e sucos artificiais em pó. Raramente o suco é de fruta natural. No almoço, às vezes a carne é proveniente de enlatados, produto com alto teor de conservantes cancerígenos e, na falta de feijão, servem arroz com ovo para os alunos. O ponto positivo para mim é que se serve alguma opção de fruta no almoço. Os alunos dormem em condições precárias, como pode-se constatar na figura nº 49.

Um ponto que me chama atenção dentro do contexto da EP e que vai ao encontro do padrão de descaso, é que os alunos, insistentemente, chamam os professores de tios. Isso remete ao trabalho de Freire (1997), sobre a tarefa de ensinar que não deve reduzir o professor a tio. O autor aponta a necessidade de uma peleja contra a propensão à desvalorização da profissão docente. Essa transfiguração dos professores em parentes postíços remove algo essencial dos professores, “sua responsabilidade profissional de que faz parte a exigência política por sua formação permanente” (Freire, 1997, p. 09). Recuso tal rótulo de tio, no sentido de “evitar uma compreensão distorcida da tarefa profissional” (Freire, 1997, p. 09) e de não repousar “manhosamente na intimidade da falsa identificação” (ibid, p. 09).

No meu cotidiano como professor de Música na EP, percebo que essa sombra ideológica apontada por Freire (1997) confunde tanto o professor, acerca de sua verdadeira função dentro da escola, quanto o aluno que não reconhece o professor como tal. Nesse sentido, o autor aponta:

Mas, se nem sempre as sombras ideológicas são deliberadamente forjadas, programadas pelo poder de classe, a sua força opacizante da realidade serve indiscutivelmente aos interesses dominantes. A ideologia do poder não apenas opaciza a realidade, mas também nos torna míopes, para não ver claramente a realidade. O seu poder é domesticante e nos deixa, quando tocados e deformados por ele, ambíguos e indecisos. Daí ser fácil entender a observação que a jovem professora da rede municipal de São Paulo me fez, em conversa recente: “Em que medida certas professoras querem mesmo deixar de ser tias para assumir-se como professoras Seu medo à liberdade as conduz à falsa paz que lhes parece existir na situação de tias, o que não existe na aceitação plena de sua responsabilidade de professoras. (FREIRE, 1997, p. 10)

Minha percepção é a de uma constante situação de desvalorização do professor, seja no que tange ao desvio de função no contexto de educação integral na EP, em que professores servem almoço para os alunos e os acompanham em momentos de higiene pessoal e descanso, ao invés de estarem ministrando aulas; seja no tratamento como “tios”, que levou à crítica de Freire (1997); seja na baixa remuneração para o docente no Brasil.

Cabe ainda ressaltar que nesse novo atendimento oferecido pela EP, os alunos permanecem 10 horas diárias na escola, em uma carga horária extremamente pesada, o que me remete a entender isso como um tipo de educação fabril no sentido de condicionar os alunos aos extensos horários de trabalho do mercado de trabalho, em uma pesada rotina semanal.

Apesar dos problemas e complexidades implícitos no cotidiano da EP, os coparticipantes demonstraram ter percepção favorável quanto à valorização ou aproximação ao horizonte cultural dos alunos, a bagagem cultural que levam para dentro da escola. Castro, Mitrovick e eu enxergamos essa bagagem como algo positivo para o início do trabalho docente em sala e a professora Marques acredita que isso pode ser “um problema para a aula de Música”, tendo em vista que muitos alunos “chegam à escola com um gosto musical muito restrito e definido” (cf. Apêndice B/Marques, 2018, p. 327), o que pode limitar a possibilidade de se apresentar novos repertórios, pois os alunos tendem a rejeitar o que for estranho ao contexto cultural que construíram ao longo de suas interações sociais. Apesar da professora apontar tal característica como um problema, percebo que ela procura se adequar a esta complexidade e se aproxima da conjuntura cultural do aluno, concretizando atividades de brincadeiras musicais e apreciação musical por meio de filmes comerciais.

Mais um ponto importante a ser notado e que é comum a todos os professores coparticipantes, é que eles procuram fazer trabalhos em conjunto com os alunos, sendo atividades musicais coletivas e prática musical em grupo, além de trabalhar em conjunto com outros docentes de Música, seja com apenas um colega ou com todo o grupo de professores da EP. Isso ocorreu com a professora Mitrovick, no *O Auto da Catirina*, efetivado com professores de diferentes áreas da EP; ocorreu comigo com o trabalho do musical *I Musicanti* em 2016, que se valeu da interdisciplinaridade com o Teatro e Artes Visuais; com a professora Castro, que produziu apresentações em conjunto com outros professores da EP, sobre o

trabalho pedagógico-musical de Villa-Lobos; além da professora Marques, que fez apresentações em parceria com outra professora de Música da EP em que atua. Nesse sentido, as apresentações musicais também foram apontadas como estratégias interessantes para o desenvolvimento dos alunos e esta abordagem e estratégia pedagógico-musical pode ser constatada nos relatos e nas aulas dos professores coparticipantes da DN.

Percebo, a partir do cotidiano que vivi na EP 313/314 sul, que nessa escola não há um projeto coletivo entre os professores de Música como há na EP 303/304 Norte, conforme os relatos das professoras Castro e Mitrovick sobre o *Canto Orfeônico* e *O Auto da Catirina*, respectivamente. Seria, talvez, pelo motivo de que na EP 313 há muitos professores que não são de fato da área de Música?

Cada professor coparticipante dessa pesquisa possui uma visão singular a respeito de sua própria prática docente. Cada prática difere da outra, traz conhecimentos intrínsecos que levam os alunos a se socializarem por meio da prática musical, desenvolvendo-se no sentido de Collins (2014); Zuk, Benjamin, Kenyon, Gaab (2015); Sacks (2007). Desse modo, os saberes e práticas que emergiram e que procurei compreender são importantes, pois elucidam uma busca pela inclusão dos alunos na complexa trama sócio-musical, que envolve aspectos de transmissão e apropriação da música e que propicia novas visões e reflexões de mundo, novas interações, na forma do saber que significa possuir conhecimento, conhecer, estar habilitado para, ser capaz de, ter experiência, ter consciência de; que se refere ao conjunto de conhecimentos adquiridos ou a experiência de vida.

Sob esse aspecto, a palavra saber está em congruência com a palavra experiência, experiência que aqui teve foco na trajetória dos professores coparticipantes, nos seus entendimentos do que é ser professor de Música e nas suas escolhas práticas docentes dentro da sala de aula de Música, experiências compartilhadas, mediadas junto aos alunos. As respectivas práticas diferem umas das outras, tendo em vista a trajetória individual e profissional de cada docente e a forma como cada um lida com os desafios colocados pelo contexto da sala de aula nas EP.

A DN foi um processo que me fez buscar compreender as situações de ensino que esses professores de Música coparticipantes enfrentaram nos processos de inserção profissional para, assim, também compreender como esses professores buscaram permanecer atuando na área de Música, da forma como atuam.

A professora Castro tem suas práticas com foco no trabalho pedagógico-musical de Villa-Lobos, que valoriza características nacionais que se distanciam da atual e pasteurizada cultura de massa. Seu relato enfatiza o *insight* de adaptar o trabalho de Villa-Lobos, enquanto atuou como coordenadora pedagógica, ao ver o ensaio coral efetuado com alunos de outros professores. A partir dessa percepção, por meio do *Canto Orfeônico*, desenvolve senso de disciplina com os alunos, que se sentem parte de algo ao tocarem e cantarem em grupo e melhoram o comportamento nas aulas, com atitude positiva em relação à prática musical. As práticas pedagógico-musicais que efetua desenvolve uma aprendizagem significativa (Ausubel, 2000), com o estudo e a performance de grupo, na flauta doce e canto coletivo, pela associação do canto de músicas folclóricas do *Guia Prático* de Villa-Lobos com o solfejo das notas musicais desse cancioneiro e, a partir disso, a prática em flauta doce com a memorização das notas solfejadas – canto-solfejo-transposição para instrumento.

Em congruência com o meu trabalho, Castro também recorre à estratégia pedagógico-musical de monitoria, em que os alunos que conseguem desenvoltura ao tocar flauta doce ajudam os colegas que estão com alguma dificuldade. A percepção da professora é que essa estratégia favorece o aprendizado em grupo, o que dialoga com a mediação (Vygotski, 1991), em que crianças em diferentes níveis de aprendizagem musical, colaboram entre si para aprender música, aproximam-se musicalmente por meio da interação, da troca de conhecimento.

A apreciação musical está presente no trabalho docente de Castro, por meio do conhecimento da obra de Villa-Lobos nas aulas/apresentações, como foi com o violeiro Roberto Corrêa, que tocou o *Trenzinho do Caipira* para os alunos. A obra do compositor foi apreciada pelos alunos em vários aspectos, por meio da audição ao vivo de músicas de Villa-Lobos e a percepção musical ocorreu diretamente na prática das cirandas do *Guia Prático*, na estratégia pedagógico-musical do canto-solfejo-transposição para flauta, em que os alunos perceberam elementos musicais na prática, na escuta ativa de quem toca e vivenciaram aspectos sensoriais e cognitivos ligados à transposição, ao ato de cantar, solfejar e tocar.

Ainda sobre o canto coletivo ocorrido no trabalho de Castro, cabe enfatizar que também se efetiva nas aulas de todos os coparticipantes, conforme as gravações apresentadas (Castro, 2018, 2018a, 2018b; Correa, 2018, 2018a, 2018b, 2018c, 2018d, 2018e, 2018f, 2018g, 2018h; Marques, 2017; Marques e Resende,

2017, 2017a, 2017b; Mitrovick, 2015, 2015a, 2015b, 2015c, 2015d, 2015e, 2015f, 2018), detalhadas no glossário do Apêndice D. Nesse sentido, as apresentações musicais escolares demonstram parte do trabalho docente desses professores coparticipantes.

A professora Marques fez apresentações musicais com os alunos, valorizando o trabalho com canto coletivo, que requer a afinação propícia ao canto, noções de ritmo, expressão musical, disciplina. As práticas detalhadas pela professora Marques enfatizam a apreciação musical, que se dá por meio da apresentação de filmes dentro da atual e globalizada cultura de massa, o que pode abrir amplo campo de discussão em sala que abarca inúmeros aspectos, como a crítica aos meios de produção de cultura e entretenimento de massa, a compreensão de estereótipos comportamentais que são retratados nesse tipo de material, entre tantos outros.

Minha imersão nesse repertório de filmes, proposto nas práticas, levou-me a ter novas percepções acerca do *mainstream* ligado à área musical, entre muitas outras coisas, tendo em vista a bibliografia que busquei para compreender melhor tal repertório proposto. Marques também trabalha com métodos de *Sons corporais* e *O Passo* – ritmo através de passos, usando uma espécie de “partitura corporal, fazendo brincadeiras musicais e brinquedos cantados. Um relato que me chamou a atenção foi a conjuntura da EP que a tem “impulsionado a aprender novos instrumentos” (Re3/MARQUES, 2018, p.138), no caso, a flauta doce. Essa percepção me leva a compreender que a formação vai se ajustando ao longo da vida docente, de acordo com as demandas e complexidades existentes na escola. A prática de flauta doce almejada por Marques vai ao encontro do trabalho efetuado pela professora Castro, que transpôs com os alunos as músicas do *Guia Prático* para este instrumento. Nesse sentido, a prática efetiva de Castro, canto-solfejo-transposição para flauta, influencia de alguma forma os coparticipantes da pesquisa, uma vez que todos nos encontros de DN elogiaram essa estratégia pedagógico-musical utilizada, que levou os estudantes a tocarem, a se apresentarem no palco. Todos mencionaram o interesse em retornar ao trabalho original de Villa-Lobos, ao *Canto Orfeônico* e ao *Guia Prático: Estudo Folclórico Musical* para trabalharem em algum momento em sala de aula, cada um a seu modo, já que as próprias atuações docentes de cada participante, trazidas na DN, demonstram peculiaridades inerentes a cada professor.

A professora Mitrovick valoriza em suas práticas pedagógico-musicais o desenvolvimento musical por meio de associações de diferentes memórias com jogos musicais, para se aprender conceitos básicos da música ocidental, em uma aprendizagem que se concretiza por meio da associação de imagens conhecidas dos alunos e que servem de mediação (Vygotsky, 1991) para a compreensão dos signos musicais, que por sua vez auxiliam o fazer musical.

As apresentações musicais escolares que a professora disponibilizou são o ápice desse processo pedagógico-musical de aprendizagem de aspectos rítmicos e melódicos que aprimoram a *performance* das músicas, a percepção rítmica do que se faz. Na gravação da música *Ai que Saudade Docê* (Mitrovick, 2015), os alunos fazem percussão corporal associada ao canto coletivo e na canção *Casa de Farinha* (Mitrovick, 2018, 8' 45") os alunos cantam a duas vozes, o que resulta das práticas rítmicas e melódicas desempenhadas nas aulas (cf. Apêndice A/Mitrovick, 2018, p. 319-325), que levaram os alunos a se aprimorarem no canto coral a duas vozes. Percebo também a importância que a professora dá para o canto coral, algo que ela enfatizou durante os encontros da DN, sobre a sua atenção para a técnica vocal, inclusive, a fim do canto dos alunos ser aprimorado com a consciência física do ato de se cantar.

Cabe ressaltar que as práticas musicais demonstradas nas gravações dos coparticipantes (Castro, 2018, 2018a, 2018b; Correa, 2018, 2018a, 2018b, 2018c, 2018d, 2018e, 2018f, 2018g, 2018h; Marques, 2017; Marques e Resende, 2017, 2017a, 2017b; Mitrovick, 2015, 2015a, 2015b, 2015c, 2015d, 2015e, 2015f, 2018), conforme o Apêndice D, explicitam a *performance* dos alunos em instrumentos e no canto coletivo, além de aulas com práticas e jogos musicais. Assim, a visão dos coparticipantes converge no sentido da concretização de apresentações musicais escolares, de estratégias pedagógico-musicais que, mesmo diferentes em si, tendo em vista as peculiaridades da abordagem pessoal de cada coparticipante na sua atuação em sala de aula, convergem para um objetivo comum, as apresentações musicais. As práticas detalhadas pelos coparticipantes (cf. Apêndices A e C, subtópico 6.1.1, além de Marques, 2017 e Correa, 2018; 2018c; 2018d; 2018f), também demonstram exercícios em aulas em que os alunos praticam música, tocam, cantam e fazem jogos musicais, aulas que também convergem para as apresentações musicais.

Enfatizei no meu relato de experiências, nas minhas práticas pedagógico-musicais e nas minhas apresentações musicais escolares o trabalho coletivo de prática e *performance* musical que se vale das ferramentas padronizadas da música ocidental e globalizada, com vistas ao desenvolvimento prático musical, à criatividade e à consciência sócio-histórico-cultural, uma tentativa de instrumentalizar os alunos com possibilidade advindas dessa prática musical, por meio do fazer musical no canto coletivo e em instrumentos como o violão, teclado e percussões, a partir do estudo do campo harmônico. Nesse sentido, o musical *I Musicanti*, com viés político devido ao (con)texto da obra, foi concretizado com releituras inéditas que podem ser tocadas pelos alunos. Esse trabalho proporciona muitas possibilidades de reflexões advindas dessa obra e da própria prática musical em si que requisita e aguça a percepção dos alunos.

Trabalho com monitoria, processo em que os alunos com melhor desempenho musical auxiliam os colegas com alguma dificuldade em tocar teclado, violão e percussão, processo que permeia a aprendizagem colaborativa que vai ao encontro do conceito de zona de desenvolvimento proximal e mediação (Vygotski, 1991), em que crianças em diferentes níveis de aprendizagem na desenvoltura musical nos instrumentos, embora próximas na capacidade para a efetuação das respectivas práticas, colaboram mutuamente para aprender música, aproximam-se musicalmente por meio da interação, da troca de conhecimento. Esse tipo de abordagem leva o aluno a experienciar uma aprendizagem significativa (Ausubel, 2000), em que novos conhecimentos têm significados a partir da interação com conhecimentos preexistentes na estrutura cognitiva do aluno. Portanto, houve a priorização de estilos musicais que melhor se adequavam à visão estética construída pelos estudantes, por intermédio de suas próprias experiências socioculturais. – *rap* e *funk (black music)* na música *A Cidade Ideal* e *rock and roll* na música *Todos juntos*.

Castro também se vale da monitoria na sua estratégia de canto-solfejo-transposição para flauta doce, em que os alunos com melhor desenvoltura na prática da flauta doce auxiliam os colegas com dificuldades.

O trabalho com canto coletivo é comum nas apresentações musicais escolares detalhadas aqui, em que os alunos cantam em conjunto e necessitam de atenção a questão rítmica de cada música cantada, à afinação em si, à integração

ao coletivo que canta a vozes independentes, aos instrumentos tocados, seja por outros estudantes ou por professores.

A questão da escuta ativa também foi levantada por todos os coparticipantes, seja na estratégia de cantar-solfejar-transpor para a flauta doce (Castro), apreciação musical por meio de filmes e jogos musicais (Marques), exercícios e jogos musicais que correlacionam imagens e figuras para se produzir música (Mitrovick) e prática instrumental a partir da compreensão do campo harmônico (Correa). A professora Marques efetuou a prática coral com repertório de música popular em suas apresentações musicais escolares; a professora Mitrovick utilizou o formato de musical com *O Auto da Catirina* para trabalhar o canto coletivo e a representação cênica com os alunos, em uma abordagem interdisciplinar; a professora Castro trabalhou com canto coletivo e prática instrumental com flauta doce, com foco no *Canto Orfeônico* de Villa-Lobos e em seu *Guia Prático: Estudo Folclórico Musical*. Eu trabalhei com prática em instrumentos variados – teclado, violão e percussões – além de canto coletivo, a partir da aprendizagem do campo harmônico maior, também dentro do formato de musical com releituras inéditas que possibilitam a prática conjunta dos alunos.

Todas estas vertentes de abordagens e perspectivas pessoais dos professores nos levam a compreender diferentes processos pedagógico-musicais, que requerem diferentes tipos de habilidades dos alunos, como a memória visual, auditiva, corporal, interacional, sensório-emocional, sensório-motora, entre outras, todas relacionadas ao fazer musical, à prática musical em si (cf. o capítulo 6) e a minha interpretação sobre as práticas pedagógico-musicais (cf. capítulo 7). Assim, entendo esse processo sob o viés de que

não se busca uma “verdade ontológica”, mas compreender como as pessoas, enquanto sujeitos da experiência, percebem o que as afetou no seu processo de formação intelectual, profissional e humana, e como a narrativa aguça sua reflexividade para compreender o habitus e o habitar. O narrador das novas classes média e baixa, na modernidade líquida, avançada ou tardia, não é o mesmo de 1980, o senso comum se tornou, para muitos, mais científico e mais reflexivo, graças aos novos sistemas de comunicação e de informação que difundem de forma planetária as conquistas e erros científicos, políticos, humanos... (PASSEGGI, 2014, p. 233)

O que foi pesquisa-formação-ação na construção da metodologia da pesquisa se converteu em pesquisa-ação-formação durante a concretização do processo de DN, uma vez que compreendi, no final, que tudo foi formação no meu próprio

processo de perlaboração de experiência da DN. A pesquisa se estruturou na reunião dos coparticipantes em torno do processo de DN, na ação política do projeto de extensão que trouxe os professores da EP novamente para dentro da Universidade, da pesquisa acadêmica. A ação foi estruturada na escrita dos relatos dos coparticipantes durante os encontros de DN. A formação ocorreu na reflexão que os coparticipantes fizeram ao cruzar os relatos entre os pares, trazendo questões e ideias que levaram todos a perlaborarem seus próprios relatos.

A minha formação ocorreu também como coparticipante da DN, além de pesquisador que efetuou o próprio processo formativo se debruçando sobre todo o trabalho oriundo da DN – os relatos de experiências e as práticas detalhadas – material que me levou a (re)interpretar tudo com base nos saberes pedagógico-musicais e na minha própria experiência docente e de vida.

Percebo que no final do processo também há a ação de publicizar os relatos e práticas, ação política da DN, além da divulgação do meu processo formativo. Nesse sentido, ocorre um ciclo de pesquisa-ação-formação que se (re)faz na ação de se publicar o processo, que intenta ser formativo para outros, o que me leva novamente à integralidade da experiência de complementaridade. Por isso, minha tendência é de negar as “dicotomias positivistas” (Passeggi e Souza, 2017, p. 11) que restringem outras formas de percepção e que afirmam estereótipos que são repetidos por meio de estruturações que somente enfatizam o que é binário, dicotômico e antagônico.

Exerço dois papéis na pesquisa, investigador e investigado. Tenho esse estranhamento de olhar a minha própria trajetória sendo o investigador e investigado, tendo em vista que me expus durante os encontros de DN, em que os coparticipantes leram meu relato. Tendo em vista que a DN prevê o cruzamento dos relatos e os professores trouxeram impressões, percepções e interpretações sobre a minha trajetória. O processo inverso também ocorreu, uma vez que eu também li os relatos dos outros coparticipantes e trouxe as minhas impressões sobre cada relato. Também sou professor e meus fazeres docentes contribuíram no processo formativo na DN. Minhas práticas e percepções também dialogam com o cotidiano da (re)afirmação do professor de Música na escola.

Nesse viés, a pesquisa-formação-ação, ou a pesquisa-ação-formação, seja como for, tende a estender conceitos binários estereotipados em abordagens estritamente cartesianas, pois inclui o pesquisador dentro da própria pesquisa (Pineau, 2005), ao encontro do que é entendido como caminhar para si,

Cheminer vers soi (JOSSO, 1991) traduzido para o português – Caminhar para si – no qual Josso estuda em si mesma e revisita experiências formadoras que, pela força de significação, foram fundadoras e desencadearam os rumos de sua vida. Partindo de uma visão retrospectiva e prospectiva, extraiu de seu percurso vivências que se transformaram em experiências e contribuíram para sua (trans)formação. [...] Essa busca de si é abordada por Josso (1991) através da metáfora do ‘caminhar para si’ como meio de ter o controle da própria vida, de tornar-se sujeito de si, adotando uma postura ativa frente as suas experiências e a sua vida. (QUEIROZ, 2015, p. 48)

Logo, na presente pesquisa, fui coparticipante e pesquisador, objeto/sujeito e investigador, formador e formando, que coexistiu em um processo formativo.

Nas palavras de Josso (2010, p. 84), “ir ao encontro de si visa à descoberta e à compreensão de que viagem e viajante são apenas um”. A partir desse encontro de si, o sujeito reflete sobre suas vivências e conseqüentemente transforma-se em alguém capaz de coordenar a sua própria vida. (QUEIROZ, 2015, p. 48)

Na minha vida, na minha trajetória relatada, sou professor, mas também aluno dentro do meu processo formativo que me acompanha enquanto pesquisador, músico, professor de Música, compositor – e para mim nenhum desses aspectos deve prevalecer sobre o outro, pois são complementares e me levam a continuamente me formar e me transformar com aquilo que me forma. Assim,

nesse processo de constituição do sujeito emerge o “caminhar para si”, pois todo esse percurso de reflexão e ressignificação das experiências formadoras trata-se de voltar para o entendimento de si e da vida. Nessa perspectiva, entender trata-se de encontrar o seu lugar no mundo e isso só é possível à medida que nos voltamos para tudo que vivemos ao longo da vida. (QUEIROZ, 2015, p. 49)

Estendendo ainda mais minha percepção de quem sou, de como atuo, sou compositor que usa aspectos das ciências exatas implícitas nas minhas buscas por novas construções composicionais, minha percepção de mundo que se expressa na Física dos sons, na Matemática dos meus ritmos e alturas combinadas na minha obra, arquitetura de tessituras autorais, nas mudanças químicas no interior das pessoas ao ouvirem diferentes formas musicadas, em diferentes contextos. O mundo a minha volta me influencia e também influencio o mundo a minha volta. Compreendo o investigador e o investigado como complementares dentro da pesquisa, também no mesmo contexto do *Yin yang*; e além desse símbolo, inclusive.

O processo de DN efetivado gerou os artigos inseridos no capítulo 6, de relatos de experiências elaborados pelos coparticipantes; além do capítulo 7,

interpretativo, com fins de fazer o meu processo formativo das práticas pedagógico-musicais que cada coparticipante detalhou durante os encontros de DN – conforme o relato no tópico 6.1.1 e Apêndices A ao C, além de vídeos de apresentações musicais escolares, jogos musicais e aulas de instrumento coletivo, detalhados no glossário do Apêndice D, que ilustram o fazer musical na EP, narrativas e fazeres que procurei compreender.

Conforme Pineau (2005) a abordagem narrativa estuda a conduta humana a fim de entender as causas e as consequências das ações do indivíduo, tendo assim o propósito de dar voz ao pesquisador inserido em seu próprio ofício e que obtém reflexão a partir do olhar de si mesmo sobre sua própria prática, além do olhar do outro, ou seja, de outros coparticipantes da pesquisa que contribuem coletivamente com o grupo e que publicizam também suas trajetórias e atuações. No sentido de Pineau, esse é um trabalho de quem se insere de fato na própria pesquisa, que narra suas experiências e mostra o que fez dentro da escola e como fez. Narramos, coparticipamos em uma troca de experiências diversas, pessoais, que convergem em muitos pontos que levam ao fazer musical na EP. E isso me leva ao processo de caminhar para si,

Um projeto a ser construído no decorrer de uma vida, cuja atualização consciente passa, em primeiro lugar, pelo projeto de conhecimento daquilo que somos, pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos na nossa relação conosco, com os outros e com o ambiente humano e natural. (JOSSO *apud* QUEIROZ, 2015, p. 49)

Nesse sentido, “a área de Educação Musical tem, dentre os seus compromissos, o papel de levar o indivíduo, na sua relação com a música, a uma busca do caminhar para si” (Queiroz, 2015, p. 132).

A partir do viés político que motivou essa pesquisa, concretiza-se um material de cunho pedagógico-musical, a fim de trazer à tona, junto com a publicização do que é oriundo da DN, reflexões e compreensões que podem contribuir com a área de Educação Musical, pois mostram o que se faz na escola, reflexões que, outrossim, enriquecem o meu próprio processo formativo dentro da área de Educação Musical, dentro da minha própria experiência como professor de Música, como indivíduo que se relaciona consigo mesmo e com o meio, com a sociedade. Reflexões que buscam a ressonância do que é a docência em Música, no que tange a atuação prática docente, de trajetórias dos professores, o que fazem esses

coparticipantes dentro de sala, como percebem o seu campo de atuação e o que os levou a atuarem da forma como atuam, no lugar em que estão.

Dentre as abordagens, a DN favorece trazer à tona tantos aspectos diretamente relacionados aos professores, ao chão da escola e, por meio desta metodologia, outros professores poderão descobrir o que ocorreu nas aulas de Música da EP, inclusive, durante o período específico em que ocorreu uma drástica mudança de atendimento escolar. Entendo que essas ações são formativas, pois mostram processos e entendimentos relacionados aos problemas ou processos que tangem a transmissão e apropriação da música. Os relatos de experiências e as práticas detalhadas pelos coparticipantes são um rico material que mostram de forma objetiva, clara, refletida e (re)interpretada o que aconteceu na EP, no que se refere a educação musical em si, in loco.

A ação de publicizar é ressonância em quem lê, é contínuo processo formativo. Isso traz mais um pouco de esclarecimentos para a área da Educação Musical, uma vez que práticas, vivências, experiências musicais, percepções e abordagens docentes são detalhadas, perscrutadas, dissecadas para acesso de toda a comunidade acadêmica, escolar, docente e discente e da sociedade em geral, por meio da divulgação da DN, do que fazem os professores na sala de aula e como pensam suas práticas, suas atuações.

Creio que todo esse processo termina por ser o “desejo de se livrar de sua verdade” (Passeggi, 2014, p. 231), tendo em vista que

Tornou-se prioritário que cada um se aproprie de sua historicidade e, portanto, de sua margem de liberdade para se compreender como sujeito do conhecimento e melhor agir e interagir no mundo. Nesse caso, não há, portanto, um viés prioritário e uma suposta cientificidade em detrimento da deontologia em pesquisa, que se desdobra em uma questão epistemológica, política, ética e estética, daí a importância do “reconhecimento social da validade objetiva dessas falas subjetivas autorreferenciais”, como defendem Pineau e Le Grand (2012). (PASSEGGI, 2014, p. 233)

Uma vez conhecido, na DN, o que os coparticipantes fazem de música em suas aulas e no espaço escolar, dialogando e produzindo um material pedagógico-musical, detalhei as minhas impressões e compreensões do todo, o meu processo formativo sobre a DN, com subsídios para uma avaliação na condução de possíveis caminhos docentes na Educação Musical, no que tange a EP, projeto de natureza especial da SEEDF, na Gerência de Escolas de Natureza Especial – GENESP, no

qual a EP se integra junto aos Centros Interescolares de Línguas, a Escola do Parque da Cidade – PROEM e a Escola de Meninos e Meninas do Parque.

Na linha de Passeggi (2017) e tendo em vista o campo de pesquisa em Educação Musical, cabe nos perguntar sobre que tipo de conhecimento é possível gerar acerca de questões relacionadas aos processos de apropriação e transmissão musical, com base nessas narrativas de si e qual é a sua relevância para a investigação científica no que concerne os conhecimentos humanos, sócio-histórico-culturais. Nesse sentido, procurei compreender o que os relatos e práticas dos coparticipantes trouxeram de saber musical, de conhecimento que é relevante para a escola. O objetivo geral da pesquisa foi produzir uma Documentação Narrativa (DN) com professores de Música das Escolas Parque de Brasília (EPs), com intuítos específicos de efetivar o projeto de extensão como mediação pedagógica e política; elaborar relatos de experiências com os quatro professores coparticipantes desta pesquisa, em formato de artigos; desenvolver um material pedagógico-musical oriundo das práticas docentes; compreender como os professores de Música constroem as suas práticas pedagógico-musicais dentro das EPs. Esses objetivos se efetivam na concretização da DN em um curso de extensão e no meu processo formativo nos capítulos 7 e 8.

Na minha percepção, tais fazeres docentes contêm saberes que entendo como algo contínuo, que parte do planejamento da aula do professor, do objetivo que ele deseja alcançar com os alunos dentro do processo de conhecimento, até o que chega de fato até o aluno, o que consegue fazer musicalmente, em um processo de conhecimento que retorna também ao professor, que por si aprende com esse revir de praticar o ensino, de trabalhar em sala o que (re)pensou e que continuamente planeja aulas nos cotidianos escolares que se configuram e, assim, mostra também os resultados desse processo junto com os estudantes. Entendo isso como complementaridade, em que o professor e o aluno, dentro do processo de construção de conhecimento, de saberes, são interligados e precisam estar em equilíbrio dentro desta construção, que depende dos dois, igualmente. Creio que o professor que não consegue se fazer compreender, inclusive, por excluir o aluno do processo de construção de conhecimentos, de saberes, deve repensar os caminhos que segue dentro da docência. A aprendizagem é um ciclo que depende do professor e do aluno no contexto escolar e, na pesquisa-ação-formação, depende do pesquisador e do pesquisado.

### 8.3 – ABSTRAÇÕES A PARTIR DOS RELATOS DE EXPERIÊNCIAS, PRÁTICAS PEDAGÓGICO-MUSICAIS E APRESENTAÇÕES MUSICAIS

Do processo de DN, emergiram relatos de experiências dos professores (p. 103-169), práticas pedagógico-musicais (p. 105-122 e Apêndices p. 319-345), além dos vídeos de apresentações musicais escolares e aulas práticas (Castro, 2018, 2018a, 2018b; Correa, 2018, 2018a, 2018b, 2018c, 2018d, 2018e, 2018f, 2018g, 2018h; Marques, 2017; Marques e Resende, 2017, 2017a, 2017b; Mitrovick, 2015, 2015a, 2015b, 2015c, 2015d, 2015e, 2015f, 2018), detalhados no glossário do Apêndice D. Procurei interpretar as práticas detalhadas pelos coparticipantes (p. 171-235), a fim de trazer as minhas percepções e compreensões acerca do trabalho docente efetivado por esses professores.

As apresentações musicais escolares são um registro prático do trabalho docente e as práticas pedagógico-musicais da maioria dos professores tenderam a preparar os alunos para a *performance* nas apresentações musicais escolares, sendo os relatos de experiências uma forma de explicar as motivações que levam a esses fazeres, essas abordagens. Essa característica foi predominante no que emergiu na DN. Essas apresentações ocorreram entre 2015 e 2017, sendo os vídeos de Castro registrados em 2017, os de entre Mitrovick e Marques em 2015 e 2016 e os de Correa em 2016 e 2017. Mitrovick começou a trabalhar como coordenadora pedagógica em 2017 e por isso suas práticas e apresentações datam de anteriormente, optou por seu relato priorizar a atuação em sala de aula.

Entendo que Castro focou em seu trabalho docente de 2017, justamente por ter sido coordenadora em 2016, na mesma escola de Mitrovick – EP 303/304 Norte – e apresentou vídeos de 2017, em congruência com seu *insight* sobre o *Canto Orfeônico* e sua energia voltada para a concretização deste objetivo de fazer as crianças conhecerem um repertório folclórico mais a fundo, por meio do *Guia Prático: Estudo Folclórico Musical* e sua adaptação com estratégia do canto, solfejo e transposição para a flauta doce. Os meus vídeos são registros do meu trabalho em 2016 na EP 313/314 Sul, na apresentação interdisciplinar do musical *I Musicanti* e um eco dele em 2017, na minha própria adaptação ao novo modelo de atendimento imposto para a pelo GDF à EP. No novo atendimento, não consegui concretizar a *performance* interdisciplinar do musical, que ocorreu em 2017 apenas com

atividades desenvolvidas nas aulas de Música, sem representação cênica. Creio que isso se deve também à questões que envolvem a EC atendida pela EP 313/314 Sul, o CEF 8 do Cruzeiro, que também não se adaptou inteiramente ao cotidiano imposto, pois os alunos geralmente estavam cansados, dispersos e agitados com o fato de ficarem 10 horas diárias na escola, passando por cansativos deslocamentos diários em ônibus escolar, o que leva a muitas situações de estresse causado por excesso de barulho e dura carga horária de atividades escolares.

Os professores da EP pontuaram percepções semelhantes durante os encontros de DN no que se refere ao cansaço dos alunos e ao barulho na escola e nos ônibus escolares. Marques justificou não ter realizado apresentações musicais escolares em 2017, tendo em vista a sua adaptação ao novo modelo imposto e dificuldades quanto a esta transição. Percebo em seu relato uma constante adaptação docente ao cotidiano da EP, no que concerne a sua tentativa com a oficina de teclado, que não se concretizou por tal projeto não ter funcionado no contexto da EP. Assim, vem buscando ajustar sua formação, por meio da prática de jogos musicais que buscou efetivar a partir de cursos que fez depois de sua inserção na SEEDF, nas aulas de apreciação musical com filmes/animações infantis da cultura de massa, buscando mediar debates críticos nas turmas, além de sua nova formação com outros instrumentos, mais especificamente a flauta doce. Essa busca por tocar novos instrumentos me leva a acreditar que Marques está se descobrindo na docência, que busca ajustar sua formação, tendo em vista o que vive no seu contexto escolar. Essas adaptações nos seus jeitos de ensinar e de perceber aspectos próprios da docência, a partir do que faz, apontam que

a prática do canto coral, nas minhas aulas, não tem como objetivo principal a “apresentação musical”, pois o foco está no crescimento pessoal, na apreciação musical e na construção coletiva do saber musical dos estudantes. Dessa forma, a apresentação é uma consequência do trabalho desenvolvido ao longo do tempo. (Re3/MARQUES, 2018, p. 142).

Entendo que todos os coparticipantes buscam esse ajuste de acordo com as complexidades ligadas ao contexto da EP e as suas próprias percepções do que é a docência em Música. Isso transparece no *insight* de Castro, que a levou a resgatar o trabalho pedagógico de Villa-Lobos e adaptá-lo para a EP, com a estratégia do canto-solfejo-transposição para a flauta doce. Transparece no meu trabalho que

trouxe a prática musical coletiva instrumental e vocal com vistas à performance de releituras do *I Musicanti*. Transparece também no trabalho docente de Mitrovick,

Ao ingressar na Escola Parque, em 2014, ainda em fase de adaptação e reconhecimento do espaço e da proposta pedagógica, percebi que a prática musical em grupo era a possibilidade mais viável diante do que a instituição oferecia ao professor: Turmas repletas de crianças sedentas por disciplina e aprendizado e uma variedade limitada de instrumentos, na maioria, de percussão, além de alguns teclados e violões, que seriam utilizados por todos os professores de Música. Temerosa com essa nova realidade, começando a conhecer o currículo da Escola Parque e sua proposta pedagógica, de sensibilizar artisticamente os estudantes, busquei apresentar a música às crianças por meio do canto coral, como ferramenta principal. (Re2/MITROVICK, 2018, p. 125)

O relato acima demonstra a necessidade da professora adaptar suas estratégias ao contexto da EP, de turmas de crianças e uma variedade limitada de instrumentos na escola em que atua, o que a levou a priorizar o canto coletivo. No meu relato detalho também a minha adaptação a esse contexto de instrumentos que são utilizados pelos professores de Música e que precisam ser divididos entre todos, sendo que utilizei, geralmente, 2 violões, 1 teclado e percussões, em uma abordagem de prática coletiva com instrumentos diversos e com canto.

No trabalho docente de Castro, percebo muita coesão na sua proposta pedagógico-musical, pautada pelo *Guia Prático: Estudo Folclórico Musical* de Villa-Lobos. Todo o seu material que emergiu na DN foi produzido com o objetivo de fazer os alunos aprenderem a tocar flauta doce, por meio da estratégia de canto-solfejo-transposição (Castro, 2018), com as cantigas de roda *A Canoa Virou* (ibid, 6'25" – 8'10") e *Os Escravos de Jó* (ibid, 8'18" – 10'30"), além de levar os alunos a apreciarem a obra de Villa-Lobos, em seu contexto sócio-histórico-cultural, valendo-se ainda de apresentações musicais de outros professores, como a performance de Roberto Corrêa no *Trenzinho do Caipira*, com a viola caipira. Os demais vídeos apresentados (Castro, 2018a, 2018b) tiveram ênfase no canto coletivo, sendo *Araporanguetê* e *Trenzinho do Caipira*, respectivamente, em que as crianças conheceram e cantaram outras obras de Villa-Lobos.

Para atingir o objetivo pretendido, de fazer os alunos tocarem flauta doce, Castro lançou mão da estratégia de mediação (Vygotsky, 1991), em que os alunos com maior desenvoltura prática ajudaram os colegas com dificuldades. Essa estratégia com monitoria dos alunos também ocorreu nas minhas aulas.

Mitrovick concretizou um trabalho prático em que os alunos fizeram percussão corporal associada ao canto coletivo, na música *Ai que Saudade Docê* (Mitrovick, 2015), resultado das práticas rítmicas ocorridas em aula. Por meio de jogos de imitação, além das práticas rítmicas, foram efetivadas práticas melódicas sobre a escala de C, que permearam também os modos gregos, serviram para que os alunos ficassem mais soltos musicalmente, o que os levou a cantarem a duas vozes independentes, na canção *Casa de Farinha* (Mitrovick, 2018, 8' 45"), parte integrante do musical *O Auto da Catirina*. (Mitrovick, 2018), um musical com motivos nordestinos e sertanejos, com canto coletivo em uma abordagem interdisciplinar com representação cênica, cenário, figurino e performance musical. Mitrovick aproveitou os referidos motivos para trabalhar apreciação musical com elementos do sertão, “diferenças rítmicas existentes no forró, como baião, xote, ciranda, xaxado e coco” (Re2/MITROVICK, 2018, p. 130). Os vídeos apresentados por Mitrovick (2015a, 2015b, 2015c, 2015f), tiveram foco no canto coletivo dos alunos, acompanhados ao teclado, nas músicas *Sítio do Pica-Pau Amarelo*, *Jardim da Fantasia*, *O Uirapuru (Pequeno Cidadão)*, *Lá Vai a Garça Voando/Piado de Dois Mutuns*, respectivamente. Em *A lenda do Uirapuru* (Mitrovick, 2015d) houve encenação dos alunos e no *Murucututu* (Mitrovick, 2015e), ocorreu canto coletivo com narração.

No trabalho docente detalhado por Marques houve jogos musicais com percussão corporal e canto com vozes independentes, brincadeiras que promovem a interação entre os alunos e a soltura musical dos alunos, conforme o vídeo intitulado *Cantando Brinquedos Musicais* (Marques, 2017). Em trabalho colaborativo com outra professora de Música (Marques e Resende, 2017, 2017a, 2017b), foram feitas apresentações com repertório variado, com as músicas *Anjinhos do Natal*, *Baião de Ninar* e *Casa de Farinha*, respectivamente, com os alunos em *performance* com canto coletivo a uma voz. A canção *Casa de Farinha* foi repertório em comum entre Marques e Mitrovick e cada docente levou os alunos a performarem a referida canção de modos diferentes.

Eu enfatizei a prática musical voltada para a compreensão do campo harmônico, por meio da construção dos acordes da escala de C, em que os alunos iniciaram a prática com a digitação da escala de C, conforme o vídeo intitulado *Digitações simples no teclado* (Correa, 2018). A partir disso, com o conhecimento do campo harmônico, houve aula prática que demonstra o aluno se desenvolvendo

musicalmente ao teclado, com a música *Minha Canção*, primeiro tocando a melodia apenas com o dedo indicador da mão direita (Correa, 2018a) e depois com a digitação de mão direita (Correa, 2018a, 0'48"), fazendo todas as tríades da escala de C com a mão esquerda, simultaneamente. Em Correa (2018b), há a apresentação da música *Minha Canção*, na performance em grupo dos alunos ao teclado, percussão – atabaque e ganzás e canto coletivo. Nos vídeos a seguir (Correa, 2018c, 2018d, 2018f), os alunos aprendem a tocar outras releituras das canções do *I Musicanti*, sendo aulas práticas no teclado, nas músicas *Todos Juntos* e *A Cidade Ideal*, respectivamente, além da aula prática de violão (Correa, 2018f). Em Correa (2018e, 2018h) há a performance em grupo dos alunos ao teclado, 2 violões, percussão – atabaque e ganzás e canto coletivo, nas canções *A Cidade Ideal* e *Todos Juntos*, respectivamente, além da aula prática em *Todos Juntos* (Correa, 2018g), com os mesmos instrumentos. Note-se que em um dos vídeos há a representação do referido musical, ocorrida em 2016, em abordagem interdisciplinar, com representação cênica, cenário, figurino e *performance* musical (Correa, 2018h).

As práticas pedagógico-musicais detalhadas tenderam a auxiliar os alunos na *performance* musical escolar, no que concerne ao trabalho de canto-solfejo-transposição para flauta doce de Castro, com repertório do *Guia Prático* de Villa-Lobos; no meu uso do campo harmônico para a prática instrumental com canto – harmonia, melodias e ritmos com objetivo de *performace* em conjunto, de releituras do *I Musicanti*, com estilos musicais reconhecidos pelos alunos; nos jogos de imitação rítmica e melódica, que incluíram percussão corporal e canto de escalas – modos gregos – com solfejo, feitos por Mitrovick. Na questão do detalhamento de práticas pedagógico musicais, Marques foi em um caminho diferente dos pares, detalhando aulas de apreciação musical por meio da transmissão e apropriação de filmes infantis da cultura globalizada de massas.

O trabalho docente de Castro e Correa tem três importantes pontos em comum, sendo a prática em instrumentos – flauta doce (Castro), violão, teclado e percussão (Correa) – com monitoria de alunos como forma da mediação de conhecimento (Vygotsky, 1991), em que os alunos com melhor desempenho na prática instrumental ajudam os colegas com dificuldades, além do viés político presente no musical *I Musicanti* efetivado por Correa e no trabalho pedagógico musical de Villa-Lobos enfatizado por Castro. Os jogos musicais foram abordagens em comum entre Mitrovick e Marques. A flauta doce teve convergência na prática

docente de Castro e no ajuste da formação de Marques, que iniciou aprendizagem nesse instrumento com vistas ao cotidiano docente, ao ensino de Música em suas aulas na EP. Tendo em vista o contexto educacional da EP, com aulas de Música para turmas do ensino fundamental 1 – 1º ao 5º ano – com média de 20 alunos, observo que o canto coletivo ocorreu em todas as apresentações musicais escolares.

Sobre o canto coletivo, me chamou atenção o fato de que Castro teve um *insight* que a levou a resgatar o *Canto Orfeônico* do Villa-Lobos, estudando estratégias de ensino do *Guia Prático: Estudo Folclórico Musical* que a levou a ensinar os alunos a cantarem-solfejarem-transporem para a flauta doce. No sentido do Larossa (2004), percebo que esse *insight* é fruto de uma experiência que a tocou, levando Castro a resgatar o projeto de Villa-Lobos e se (re)apropriar disso. Essa experiência veio da observação de ensaios de canto coletivo dos alunos de outros professores de Música, prática que levou os alunos, na percepção de Castro, a terem uma atitude diferente, sendo que,

O grupo de estudantes do Varjão tinha o hábito de chegar na escola em uma fila disforme, aos chutes, tapas e berros. Era a comunidade com a qual os professores da escola tinham maior dificuldade de trabalho pela agitação, indisciplina e falta de respeito com o próximo entre os estudantes e destes para com os adultos responsáveis [...] Ao participar dos ensaios no pátio da Escola para a apresentação do coral, as crianças saíram do palco em fila, tranquilamente, de forma organizada, sem apresentar comportamento agitado, violento ou indisciplinado, sem qualquer vestígio daquele comportamento que apresentavam ao descer do transporte escolar para o pátio, em fila, ou durante o momento de volta à calma após o recreio. Percebi que essas mesmas crianças se sentiam parte de algo belo, do canto coletivo, sentiam-se pertencentes a um grupo e eram protagonistas do espetáculo. Seu foco de atenção melhorava significativamente durante o trabalho musical coletivo. As professoras obtinham resultados eficazes através do canto-coral. (Re1/CASTRO, 2018, p.109-110)

O trabalho de Coordenadora, exercido por Castro na EP, a levou a ajustar sua formação, a partir do referido *insight* e ao resgate e adaptação do *Guia Prático*, concretizando uma estratégia pedagógico-musical que culminou na prática musical dos alunos (Castro, 2018), em que os alunos cantaram as músicas conhecidas do folclore brasileiro, solfejaram as respectivas melodias e as transpuseram para a flauta doce.

Acerca das práticas pedagógico-musicais, me perguntei sobre as possíveis razões de cada professor ter decidido escrever, detalhar essas práticas aqui trazidas e

não outras. Acredito que isso acontece porque durante o ano letivo, ou durante o percurso de cada coparticipante, essas práticas foram uma parte importante do que aconteceu durante as aulas, sendo que a seleção destas práticas diz muito da abordagem pedagógico-musical de cada um.

Os professores valorizaram aspectos específicos ao detalharem essas práticas e não outras, pois as práticas trazem o que é vivo na escola, o que acontece dentro da sala de aula de Música, o que os alunos vivenciam junto com os professores. Entendo que são as práticas das aulas e as apresentações musicais que ilustram melhor isso.

As apresentações podem retratar uma espécie de síntese musical do ano letivo e as práticas pedagógico-musicais são uma visão mais interior das aulas, uma microvisão que também pode levar à concretização das apresentações musicais ou de resultados musicais dentro do contexto da EP, como a apreciação musical, a percepção, a improvisação com percussão corporal, a troca de experiências musicais entre os estudantes ao tocar instrumentos ou debater sobre estilos musicais, filmes, trilhas sonoras, conhecer repertórios, contextos, criticar o que se associa à transmissão da música, entre outras coisas.

Com a DN, os relatos foram amplamente reelaborados, contaram com a leitura entre os pares, no cruzamento de texto narrativo que levaram a debates nos encontros, em que cada um colocou dúvidas e questionamentos acerca do que leram, aprendendo com a experiência do outro, com o detalhamento das práticas em sala que os coparticipantes fizeram nos encontros e que foram de alguma forma trazidos aqui, além das apresentações musicais efetivadas antes e durante a DN.

Ressalto que os primeiros relatos foram mais crus, sem tanta elaboração, sem reelaboração, foram a minha transcrição do que os professores narraram na época, em 2016, conforme a primeira parte desta pesquisa. Depois, ao final da DN, os relatos iniciais foram transformados em artigos, reelaborados. No início dos encontros, houve um estranhamento dos professores ao relerem seus primeiros e próprios relatos, justamente porque estavam crus, sem reelaboração, eram diretos, possuíam uma crítica mais dura ao sistema educacional da SEEDF.

Foi acordado nos encontros que esse material original, cru, não seria publicado justamente por conter críticas mais diretas ao sistema, formas mais coloquiais advindas da fala livre, em um cotidiano vivido na escola, da vida de cada professor de Música e na forma como cada um entende e lida com esse dia a dia.

Dessa forma, na minha percepção, no relato oriundo dos cruzamentos de textos narrativos – na reescrita após diferentes (re)interpretações do que se (re)lê e se escuta na voz do outro – se escolhe o que se quer contar. E é essa perlaboração que nos faz (re)pensar nossa atuação em sala de aula, nossas práticas pedagógico-musicais. Creio que o processo formativo se faz nesse olhar sobre si mesmo, sobre o olhar que o outro tem de nós mesmos, nos debates que ocorreram nos encontros da DN, em que todos falaram sobre as práticas escolares narradas por cada um, expostas para o grupo.

Ao lançar meu olhar sobre as práticas pedagógico-musicais detalhadas pelos coparticipantes, entendo que revelam algo do que se faz nas aulas, de forma mais direta. E as apresentações musicais escolares demonstram a prática dos alunos da forma clara, em que a narrativa é o fazer do aluno, a *performance* ao vivo que transparece o que o aluno sabe fazer, o que foi ensinado em sala, vivido no cotidiano da escola dentro da sala de aula.

Sob esse prisma, percebo que o detalhamento das práticas pedagógico-musicais foi mais cru, em contraponto aos relatos perlaborados, editados nos encontros, tendo em vista o cruzamento dos relatos e as falas dos pares, na transformação e perlaboração do texto narrativo. Para mim, isso transpareceu também no estranhamento que tivemos ao reler nossos primeiros relatos, que eram coloquiais, até mesmo displicentes, se comparados com os artigos que foram aqui publicados. Já no que os coparticipantes trouxeram de práticas pedagógico-musicais e apresentações musicais escolares, tudo é mais cru, é um detalhamento direto, o mais objetivo possível, no intuito de trazer o que de fato aconteceu em parte do cotidiano das aulas.

Nesse cotidiano das EPs, percebo que praticamente tudo de alguma forma converge para o fazer musical – apresentações musicais escolares, jogos musicais, aulas práticas. Percebo também que as apresentações musicais escolares transparecem nos relatos, nas escolhas de repertório que de alguma forma dialogam com o que esses professores vivenciaram e aprenderam de música, nos jeitos diversos e pessoais de ensinar, tudo se conecta com as trajetórias de vida que os levaram até aquele contexto educacional da EP.

Portanto, cabe questionar até que ponto produzir o discurso narrativo é formativo ao se relacionar isso com as práticas pedagógico musicais e com as apresentações musicais escolares. E buscar compreender que o relato de

experiências tende a costurar passado, presente e futuro, no que do passado, do que cada coparticipante viveu, aprendeu, se formou e que os levou a atuar da maneira que atuam no presente e, refletindo suas trajetórias, (re)pensar inclusive quais são suas perspectivas para as aulas de Música. Além dos relatos de experiências, o conjunto de ações que emergiram da DN – práticas pedagógico-musicais e vídeos de apresentações musicais escolares e aulas com jogos musicais e práticas em instrumentos nos auxiliam a compreender questões voltadas para as aulas de Música no contexto da EP.

Em que as práticas docentes podem ser reconfiguradas? A professora Marques mencionou que busca aprender novos instrumentos, no caso a flauta doce, devido a conjuntura da EP, sendo que,

Depois de alguns (poucos) anos em sala de aula, entendi que o professor de Música, que atua na educação básica, precisa tocar (em nível básico) vários instrumentos musicais: como a flauta doce, percussão, violão e piano. Essa “descoberta” pessoal tem me impulsionado a aprender novos instrumentos: como a flauta doce barroca- versátil e de fácil aquisição e transporte. Acredito também que o professor de Música, nas escolas, deve ter fluência em leitura de acordes (em um instrumento harmônico, no mínimo) e deve também ser capaz de fazer arranjos, modular, “tirar de ouvido e compor”. Nesse ponto, a minha formação em música popular tem sido de grande importância, e um diferencial, no meu contexto atual. Agora, como professora de educação básica, na Escola Parque, percebi também que é possível ensinar música não só através do uso de instrumentos musicais convencionais, mas também com o auxílio de outras possibilidades musicais, como o uso do corpo, da voz e de instrumentos alternativos. (Re3/MARQUES, 2018, p.138-139)

Isso me mostra que Marques percebe que está em processo de constante formação, o que pode ser notado nas oficinas de teclados que se propôs efetivar na EP, mas não obteve êxito, pois,

Não havia tempo hábil para montar e desmontar todo o equipamento entre as aulas, eu necessitava de um monitor ou um outro professor para me ajudar, pois as crianças ficavam muito empolgadas, e enquanto algumas estavam tocando, outras ficavam dispersas; falta de uma metodologia de aula de instrumento para uso na educação básica no meu caso, a turma era muito heterogênea, incluindo alunos com necessidade especial. Mesmo com todo o apoio da direção e, talvez, até por falta de maturidade da minha parte, na época desisti do projeto alguns meses depois. Essa experiência, malsucedida, me fez pensar em “alternativas” para a *Performance*. Através de cursos de formação, de especialização e também de extensão, comecei a entrar em contato com novas possibilidades de “fazer música”. Os sons do corpo, o canto coletivo, as brincadeiras musicais, são alguns novos significados que encontrei para a *Performance*. (Re3/MARQUES, 2018, p.140)

Nos encontros de DN Marques fez uma crítica ao curso de Licenciatura que concluiu na UnB, que não propiciou uma formação mais ampla na prática de diferentes instrumentos, voltados para a docência. Os relatos e tudo o mais que emergiu na DN me levam a acreditar que os professores preparam suas aulas de acordo com o que acreditam, conforme o que viveram, estudaram, aprenderam em suas trajetórias. Por isso, estamos em constante formação, porque mudamos com o passar do tempo. Para mim, isso apareceu no estranhamento que cada professor teve no início do processo de DN, ao reler seus primeiros relatos colhidos em 2016, na primeira parte desta pesquisa.

Sobre o que lhes tocou, busco entender um pouco disso na minha interpretação de algumas de suas práticas em sala de aula, apresentações musicais e relatos de experiências. Talvez, a mudança de atitude dos coparticipantes não seja tão aparente ao final da DN, mas as falas dos professores durante os encontros foi no sentido de que aprenderam com a experiência do outro, de conhecerem o fazer docente dos pares e refletirem sobre isso, de se enxergarem com os olhos dos outros coparticipantes. Creio que algo disso pode aparecer na prática cotidiana de cada coparticipante no futuro, uma vez que no presente da DN, os coparticipantes apresentaram suas trajetórias, suas percepções sobre o fazer docente, suas formações e adaptações ao cotidiano das aulas de Música na EP.

No relato de Marques, sobre aprender novos instrumentos, noto essa atenção a uma nova demanda formativa, talvez de algo que emergiu durante os encontros, ao assistir apresentações musicais escolares de outros colegas e conhecer relatos de experiência dos pares, com detalhes do que cada um acredita e faz – ações, atitudes, adaptações, experiências – dentro de sala de aula.

Sou levado a pensar que o que nos toca foi o que tentamos efetivar, o que escolhemos narrar nos relatos de experiências e o que apareceu nas práticas pedagógico-musicais e nas apresentações musicais escolares.

As práticas demonstradas nas gravações das apresentações musicais escolares detalham a *performance* dos alunos em instrumentos e no canto coletivo, além de aulas com práticas e jogos musicais. Assim, a visão dos coparticipantes converge no sentido da efetuação de apresentações musicais, de estratégias pedagógico-musicais que, mesmo diferentes em si, tendo em vista as peculiaridades da abordagem pessoal de cada coparticipante na sua atuação em sala de aula, convergem para um objetivo comum, as apresentações musicais escolares. As

práticas detalhadas no subtópico 6.1.1, Apêndices A e C, além dos vídeos de Marques (2017) e Correa (2018, 2018c, 2018d, 2018f), também demonstram exercícios em aulas em que os alunos praticam música, tocam, cantam e fazem jogos musicais, aulas que também convergem para as apresentações musicais. Os relatos de experiências também convergem para o fazer musical, para a prática. Creio que esse ponto é comum tendo em vista o contexto da EP, que propicia a prática musical coletiva.

#### 8.4 – CENAS REPRIMIDAS

Inicialmente os coparticipantes acordaram em gravar os encontros, mas depois do primeiro encontro ocorrido após a abertura da DN com os convidados, as professoras não me deixaram mais gravar as conversas e debates. Entendo que isso deixou a conversa mais solta, mais informal e relaciono esse fenômeno ao poder que atribuo ao *rec*, ou seja, à gravação, que tende a perpetuar falas, *performances*, atitudes e que pode também reprimir essas mesmas falas e atitudes. Vivenciei esse poder do *rec* quando gravei o meu primeiro disco, ao me deparar com a gravação em si, dentro de uma sala de estúdio, em um momento que é tudo ou nada.

Atribuo que a gravação da DN deixou a conversa mais formal, com os coparticipantes menos soltos, suas críticas ao sistema educacional da SEEDF eram menos duras e cruas, eram mais polidas, tudo tendia a ser menos espontâneo. Por isso, não houve mais a gravação de outros encontros e, talvez por isso, a conversa durante a DN mudou de tom, ficou mesmo mais informal. Os sujeitos de pesquisa, coparticipantes, mudaram de postura frente aos encontros gravados e não gravados. Outro fator importante na dinâmica das construções de narrativas foi que os coparticipantes tiraram falas iniciais contidas nos primeiros relatos e isso vai ao encontro do que Abreu (2018) chama de cenas reprimidas, que não vêm à tona em relatos perlaborados, sendo,

Essa história, representada por cenas, é uma forma de elaboração mental, pois ao narrar sua própria trajetória, no momento da enunciação, o sujeito (re)significa o vivido, “pelo esforço de trazer os acontecimentos à memória, sopesando uns, destacando outros, esquecendo ou reprimindo alguns” (Abrahão, 2016, p. 265). Para tanto, dois construtos são de fundamental importância nesse processo: a palavra dada e a escuta. Essa escuta se

refere a uma escuta atenta, de qualidade, em que a narrativa do sujeito está em evidência para que se identifiquem e se organizem as estruturas cênicas. (ABREU, 2018, p.109)

Essas cenas reprimidas foram resultado de um estranhamento do que foi narrado inicialmente e transcrito em 2016, na primeira parte desta pesquisa. Ênfase que não houve autorização da divulgação, da publicização do encontro que foi gravado e nem dos relatos iniciais que serviram de rascunho para o início da DN, tendo em vista a crueza com que certos temas foram abordados nas falas dos coparticipantes. Isso também me leva a pensar que mudamos com o tempo, que essa mudança nos leva a estranhar o que falamos em momentos anteriores de nossas trajetórias.

Houve um estranhamento do que os coparticipantes leram no primeiro encontro de DN, que foi a minha transcrição da entrevista, conversa que tive com cada coparticipante, individualmente, em 2016, na primeira parte desta pesquisa. A respectiva conversa aconteceu em função das próprias percepções sobre a atuação docente de cada coparticipante. Eu tive estranhamento também do que escrevi na época, com base nas minhas próprias impressões acerca do meu trabalho docente. Esta conversa foi bem livre, deixei que falassem sobre a percepção deles, sobre a própria atuação na EP, sobre o trabalho docente em si, sobre a trajetória que as levou até aquele ponto. Suas falas foram mais informais e, em alguns casos, na DN, chegaram a estranhar o que tinham dito anteriormente. Isso me leva a crer que mudamos nossa percepção acerca de nós mesmos, dia após dia. Felizmente somos “condicionados, mas não determinados” (Freire, 2004, p. 19), pois podemos mudar nossas ações a partir da nossa própria reflexão sobre nós mesmos e, apesar dos condicionamentos sociais, temos ainda o poder de mudança que, a meu ver, deve partir de dentro de cada um, com base na percepção que temos do mundo, do que nos toca, do que nos passa. Isso me leva a entender que a formação é da pessoa, por mais que a DN compartilhe formações. A formação é também uma Autopoiesis, no sentido do

Neurobiólogo chileno Humberto Maturana, que realmente descobriu a ideia conceitual de desenvolvimento de vida e da cognição conjuntas e para ambas reclamou o princípio da circular autocriação e autopreservação (Roth, 1987 *apud* Alheit, 2018, no prelo p. 4)

Assimilo o conceito de Autopoiesis para determinar a capacidade que os

seres vivos têm de produzirem a si próprios. Portanto, a quem cabe a formação senão ao sujeito? Documentamos, agimos, construímos, mas a formação é do sujeito, ele que se constrói nesse processo. E percebo ainda esta autopoiesis, no que tange a DN aqui concretizada, também como a constante formação do professor dentro de sua área de formação, que segue ajustando a formação continuamente. Assim, a DN trouxe à tona os relatos de experiências, as práticas pedagógico-musicais e as apresentações musicais escolares, um tripé que possibilita a compreensão do trabalho docente dos coparticipantes na EP.

No que concerne a isso, aprendi com os coparticipantes e todos perlaboraram seus relatos com base na percepção do outro, no que o outro não havia entendido nos relatos e falas dos colegas. Dessa forma, me inseri na pesquisa no sentido de Pineau (2005), participando ativamente do processo de DN, pois também sou professor da EP e lido no meu cotidiano com a amplas complexidades do que é ser professor de Música nesse contexto. Depreendo que o processo formativo não termina nunca, faz parte da vida do professor, do pesquisador. Nesse enfoque, as negociações feitas entre os coparticipantes na DN, debates, dúvidas, trocas de ideias, perlaborações da escrita, me mostram que, pessoalmente, mudamos a cada dia, estamos em constante transformação e formação. No início do trabalho éramos uns, depois éramos outros e pude perceber essa mudança na própria (re)escrita dos relatos. Isso se configura como Autopoiesis e minha percepção docente é que nesse processo de construção de saberes, professor e aluno são **complementares**, ambos se formam na experiência que é o ensino e aprendizagem, na troca que deve ocorrer dentro da sala de aula, em que o professor também aprende com o *feedback* que tem dos alunos acerca das próprias aulas que planejou. Para mim, esse *feedback* nas aulas de Música na EP é o fazer musical em si, é o que o professor percebe que o aluno consegue fazer, seja no que concerne ao ato de tocar instrumentos, cantar, ser monitor nas aulas, participar de jogos musicais que focam em práticas musicais, entre outros aspectos. Nesse sentido,

Considerando que a educação musical se ocupa “com as relações entre pessoa(s) e música(s) sob os aspectos de apropriação e transmissão” (Kraemer, 2000, p.65), o desafio tem sido, então, fazer o diálogo entre as diferentes formas de apropriação e transmissão do conhecimento musical produzidos socialmente. Para a educação musical escolar isto significa estar atento às formas de ensinar e aprender música que são feitas no mundo cotidiano vivido. (SOUZA, 2008, p. 105)

Sob esse enfoque, o desafio dessa pesquisa é evidenciar esse diálogo dos coparticipantes com as diferentes formas de apropriação e transmissão do conhecimento musical, conhecimento que foi produzido, efetivado na EP. E procurar entender o que esse conhecimento musical mediado significa para os professores de Música da EP. Com isso em pauta, na consciência da Autopoiesis que se faz com a aprendizagem na sala de aula de Música, um relacionamento cíclico entre professor e aluno, nos saberes que o docente usa para fazer a aula acontecer, o planejamento em si e nos saberes que são construídos na aula, com os debates e trocas de experiências que permeiam a transmissão e apropriação da música, na apreciação musical ou com o fazer musical dos alunos.

Ainda sob a ótica da Autopoiesis, cabe enfatizar que o “aprendizado das crianças começa muito antes delas frequentarem a escola” (Vygotsky, 1991, p. 55) e “consequentemente, as crianças têm a sua própria aritmética pré-escolar, que somente psicólogos míopes podem ignorar” (ibid, p. 55). Assim, essa consciência de si, essa capacidade de se auto produzir, auto criar inerente ao que se chama de Autoiesis permeia toda a nossa vida, desde crianças, quando descobrimos novas formas de interagir com o mundo, como andar, falar, escrever e, no que concerne à aula de Música, tocar, apreciar, cantar com percepção de afinação, fazer jogos musicais, entre muitas outros aspectos do fazer musical.

No que concerne a área de Educação Musical, (Souza, 2007) entende que esta deve ser pensada como um campo de conhecimento científico com particularidades que a diferenciam de outras áreas, pois não apenas explicita formas e problemas relacionados com a apropriação e transmissão da música, na relação das pessoas com a música, mas complexifica essa apropriação e transmissão a fim de se edificar conceitos a partir do material empírico disponível no campo da Música. Por esta ótica, procurei incluir o máximo de percepções que tive sobre os saberes que emergiram de todo o processo de DN, no ato dos alunos compreenderem a música em diferentes contextos e aspectos.

Procurei destacar, ao longo do trabalho, as diferentes áreas que se relacionam com a música, com a Educação Musical – seja a neurociência no que tange à motricidade e o estímulo das funções cerebrais de quem escuta ativamente, toca e pratica música (Zuk, Benjamin, Kenyon, Gaab, 2015), no uso de diferentes tipos de memória, como a visual, auditiva, corporal, interacional, sensório-emocional, sensório-motora, entre outras, todas relacionadas ao fazer musical, à prática musical

em si, seja a Matemática no que se refere ao estudo, interpretação e prática de aspectos da divisão rítmica na escrita musical, série harmônica, entre outras coisas, ou a Física quando se trata da reverberação sonora, da acústica, sejam os distintos e amplos aspectos sócio-histórico-culturais intrínsecos à área da Música que se relacionam com a História, Antropologia e Sociologia, seja as letras quando se abordam questões de (con)textos musicais, entre muitos outros aspectos e características específicas da área da Educação Musical.

O estudo na área da Música permeia e pode dialogar com todas essas áreas de conhecimento, porque a música é a vida, nosso coração nos dá uma pulsação interna associada à vida, tudo é movimento, vibração, frequência, ressonância e consciência. E, por isso, entendo que as complexidades da área de Educação Musical devem ser compreendidas por quem é da área, por que trabalha com música na sala de aula e busca ajustar uma formação contínua de competências para ensinar Música.

Percebo que essas competências estão relacionadas com as concepções de professores que nessa pesquisa atuam de forma singular. O trabalho de Del-Ben (2001), também mostra que as 3 professoras de sua pesquisa atuam de forma singular, cada qual entendendo a docência de maneira peculiar: música como uma forma de comunicação; a música como uma manifestação já existente dentro das pessoas; ou música como linguagem, respectivamente.

No que emergiu da DN, procurei entender o fio condutor da trajetória dos coparticipantes e o que os levou a atuar da forma que atuam, a planejar aulas como planejaram e a escolher práticas pedagógico-musicais, construir jeitos de transmitir a música na escola. Essas maneiras peculiares de ensinar levaram Castro a adaptar o *Guia Prático: Estudo Folclórico Musical*, com a estratégia de canto-solfejo-transposição para flauta doce, se valendo da prática musical e da apreciação da obra de Villa-Lobos, com uma abordagem prática, do fazer musical; Mitrocick efetivou jogos musicais com durações rítmicas correspondentes as figuras musicais, jogos com solfejos dos modos da escala de C, práticas que levaram os alunos a cantarem a duas vozes independentes e a performarem com percussão corporal. Marques relatou apresentações com canto coletivo e também efetivou jogos musicais em uma busca de adaptar seu próprio jeito de ensinar ao contexto da EP, se valendo também da apreciação musical por meio de filmes. Eu enfatizei a prática musical com a aprendizagem do campo harmônico correspondente a escala de C,

material que propiciou a *performance* musical com releituras do musical *I Musicanti*. As abordagens pessoais desses professores da EP tenderam à prática musical em si, ao canto coletivo que apareceu em todos os relatos, práticas e apresentações.

Ao longo de todo o processo de DN, fiz um relatório formativo do que emergiu nos encontros, detalhes que podem não ter aparecido abertamente nos relatos de experiências, falas que, durante esses encontros, tiveram importância na minha percepção, me tocaram. Procurei dar um destaque para as experiências, a fim de tentar compreender, inclusive, como os coparticipantes chegaram nessas práticas pedagógicas detalhadas.

Todos os coparticipantes entraram em consenso sobre a falta de continuidade dos conhecimentos em música ensinados na escola, no que concerne as séries atendidas pela EP – o ensino fundamental 1, tendo em vista o trabalho de cada professor, que é peculiar. Nesse aspecto de idiosincrasia, todos concordaram que havia pontos positivos, pois os professores tinham liberdade para trabalhar a música conforme suas próprias verdades, sobre o que é ensinar música, conforme o que aprenderam em suas trajetórias, o que lhes tocou. Isso me leva a pensar que não há um padrão de alfabetização musical. Todos também concordaram com um aspecto específico dessa falta de continuidade entre as séries da EP, no que tange o ensino da Música na EP, pois os alunos de 1º ano, de um determinado professor, não são necessariamente os mesmos no 2º ano do ano seguinte, pois todas as turmas são misturadas ano após ano. E essa constatação se agrava com a falta de formação específica de muitos professores, que insistentemente ocupam vagas de Música na EP.

Os coparticipantes perceberam muitas diferenças entre o que os alunos traziam de conhecimentos musicais, apontando que muitos desses alunos não aprenderam quase nada de música durante o tempo que estiveram estudando. Houve ocasiões de constatarem turmas do 5º ano, por exemplo, que não sabiam o básico de música. As falas tendiam para uma frustração, tendo em vista que o trabalho docente parece começar do zero, ano após ano. Entendo que todos ali partilhavam do pensamento de que a Música na EP precisa ser ensinada por meio do fazer musical, seja por intermédio de jogos musicais que trazem conhecimentos de divisões rítmicas, questões melódicas, entre outros aspectos, seja pela prática musical, apreciação.

Os coparticipantes mencionaram que esse problema apontado pode se dar pelo fato de não haver um currículo de Música definido pra EP, não no sentido de “amarrar” as possibilidades estratégicas de planejamento e efetivação de aulas de Música, mas de colocar alguns parâmetros básicos a serem ensinados na escola, como a aprendizagem de aspectos voltados para o fazer musical, conhecimentos de divisão rítmica, desenvoltura melódica como a afinação, solfejo, apreciação musical, prática de canto e instrumento – não de instrumentos específicos obrigatórios, mas de prática obrigatória em algum instrumento de domínio do professor, entre outras coisas. A percepção dos coparticipantes era a de iniciar do zero o trabalho docente na EP, independente da turma. Houve questionamentos sobre o contexto em que muitos professores que não têm formação específica em Música continuam ministrando aulas de Música na EP, o que pode contribuir para o problema de falta de continuidade sobre os conhecimentos em Música ensinados na EP.

Como mencionei anteriormente, esta percepção dos professores durante a DN se aplica ao contexto da EP, pois professores de Música em diferentes contextos precisam ter diferentes abordagens, sentidos e significados, como no caso do IFB, por exemplo, com formação técnica, como Eletromecânica, Manutenção Automotiva, Controle Ambiental, entre outros, ou na conjuntura do PAS, que exige o estudo de um repertório específico de Música, que demanda abordagens específicas dos professores, além do ENEM, que também aborda questões que se relacionam com a Música. Assim, somente os professores que vivem esse cotidiano podem trazer detalhes sobre o cotidiano das aulas de Música nesse contexto.

Outro ponto levantado nas discussões promovidas pela DN foi acerca das dificuldades dos professores de Música com as turmas de 1º e 2º anos, pois esse público é muito pequeno, agitado e disperso, o que atrapalha o desenvolvimento de atividades que se efetivam com os alunos de 3º ano em diante. Nesse sentido, os professores concordaram que as aulas de Música para as crianças mais novas precisam se relacionar mais com a musicalização, de forma mais despretensiosa, por meio de brincadeiras, entre outras coisas. Portanto, tantas são as complexidades da educação musical escolar que “uma questão a enfrentar é o tratamento da música nas escolas como um conteúdo que deverá ser garantido em todas as series” (Souza, 2008, p. 99). Sob esta perspectiva, é importante mencionar o consenso entre os coparticipantes sobre a falta de formação específica para atendimento desse público em particular – 1º e 2º anos, o que também dificultava o

trabalho docente dos professores de Música, pois a formação nas Licenciaturas em Música não dão conta desse contexto peculiar, que é estudado apenas em cursos de pedagogia. Essas reflexões dos coparticipantes mostram o constante ajuste que ocorre em suas formações em Música.

Nesse constante ajuste formativo, Castro trabalhou com o *Guia Prático* de Villa-Lobos, em uma adaptação para a EP e os demais coparticipantes concordaram sobre a efetividade de sua estratégia, que levou os alunos a fazer música por meio do canto-solfejo-transposição para flauta – percebo que esta prática tocou de alguma forma os coparticipantes da pesquisa, uma vez que todos nos encontros elogiaram esta estratégia pedagógico-musical utilizada que levou os estudantes a tocarem, a se apresentarem no palco. Todos mencionaram o interesse em retornar ao trabalho original de Villa-Lobos, ao *Guia Prático: Estudo Folclórico Musical*, para trabalharem em algum momento em sala de aula, cada um a seu modo, já que as próprias atuações docentes de cada participante, trazidas na DN, demonstram peculiaridades inerentes a cada professor. Destarte, houve consenso sobre a qualidade do trabalho detalhado por Castro nos encontros, que efetivou o canto-solfejo e transposição para flauta doce, por meio da prática musical com músicas do *Guia Prático*. Isso mostra que na DN os coparticipantes aprenderam com a experiência do outro, percebendo pontos positivos em diferentes abordagens pedagógico-musicais.

O trabalho com canto coletivo é comum em todas as apresentações musicais escolares e relatos de experiências que emergiram da DN, em que os alunos cantam em conjunto e necessitam de atenção a questão rítmica de cada música cantada, à afinação em si, à integração ao coletivo que pode cantar com vozes independentes, aos instrumentos tocados, seja por outros estudantes ou por professores. Nesse sentido, Mitrovick mencionou sobre se atentar mais para a técnica vocal com os alunos, a fim de se trabalhar com o ouvido musical que as crianças tem, com a experiência musical que inclui a busca por cantar afinado, de perceber o que o corpo faz quando se consegue afinação, onde colocar a voz. Pessoalmente, entendo que essa atenção para a técnica vocal tende a melhorar a relação dos alunos com o canto, com a percepção musical necessária para se cantar afinado, com expressividade. Por isso, frisei para Mitrovick que intento incluir no meu repertório, além de aspectos do *Guia Prático* de Villa-Lobos, exercícios de técnica vocal nas aulas de Música. Entendo que há uma lacuna em minhas

estratégias voltadas para a *performance* com as releituras do musical *I Musicanti*, uma vez que priorizo mais a prática instrumental com variados instrumentos e o canto coletivo ocorre como um suporte ao fazer musical dentro dessa abordagem prática em grupo. Portanto, também venho ajustando a minha formação ao contexto escolar que aparece no meu cotidiano.

Todos os coparticipantes ressaltaram a precarização da profissão docente, principalmente no que concerne ao ensino público. Nesse enfoque, o novo atendimento imposto na EP gerou certa polêmica em um dos encontros. Foi praticamente consenso entre os professores que dar comida, participar do horário de higiene pessoal e descanso dos alunos não é função do professor de Música, que deve ministrar aulas de Música, pois se preparou para isso por meio de formação específica na área, formação que vem se ajustando aos diferentes contextos escolares que se apresentam. Mitrovick, que atuava como coordenadora em 2017, não viu grandes problemas na questão do professor de Música acompanhar os alunos durante o almoço, higiene e descanso, sendo que todos concordaram com a necessidade dos professores de Música em Brasília debaterem mais sobre o novo atendimento da EP, no entendimento de que essa é uma séria questão política, uma vez que milhares de alunos ficaram sem atendimento na EP.

Outro aspecto levantado nos encontros e que foi consensual concerne às complexidades existentes no contexto de vida dos alunos, que é, muitas vezes, pesado. Castro, Mitrovick e Marques mencionaram que o meu relato detalhou situações chocantes, como “crianças que viram o pai ser assassinado, crianças que foram adotadas após terem sido prostituídas pela família biológica, fome, entre outras situações de fragilidade social” (Re4/Correa, 2018, p. 135), sendo que essas situações de violência e vulnerabilidade social eram também recorrentes no cotidiano escolar das outras professoras, pois “a comunidade do Varjão, em Brasília, destaca-se pelo alto índice de vulnerabilidade social e violência” (Re1/Castro, 2018, p. 92). Essas são questões que dificultam o trabalho docente, uma vez que os professores coparticipantes não têm nenhuma formação para lidar com situações tão extremas como as detalhadas aqui, em um contexto de turmas heterogêneas, com diferentes classes sociais e referências socioculturais.

Ainda sobre o novo atendimento imposto na EP, os coparticipantes tinham em comum o uso de protetor auricular nesses momentos de almoço e higiene pessoal dos alunos, uma vez que os pátios das EPs em que trabalham têm sido locais

barulhentos, chegando a ser insalubres na percepção dos professores. As crianças chegam agitadas, em um cotidiano de permanência obrigatória de 10 horas na escola. Percebo que essa situação se caracteriza como um ambiente cotidiano pesado devido ao barulho extremo, sendo o horário de almoço e higiene com centenas de crianças juntas. Assim, creio que a energia do professor não deveria ser desperdiçada com almoço, higiene e descanso dos alunos, pois tudo isso é dispendioso, toma tempo e energia que deveriam estar voltados para aulas de Música.

Esses professores mencionaram também a sua busca pela criatividade nas aulas de Música na EP, seja por meio da efetivação de jogos musicais que abordam aspectos básicos da Música, incluindo percussão tradicional e percussão corporal, além da prática em algum instrumento, na soltura ao se cantar, que inclui a afinação e expressividade. Mitrovick criticou a formação erudita que não privilegia a criatividade, que se prende a leitura de partituras de outros compositores. Marques mencionou que o professor de Música precisa saber tocar instrumentos e frisou que na

teoria do CLASP a aula de Música deve sim incorporar a performance musical. Segundo o autor, a aula de Música deve conter as seguintes atividades: composição, literatura de apoio, apreciação musical e soma de habilidades, e a performance. (Re3/MARQUES, 2018, p. 139-140)

Nesse sentido, Marques ressaltou que os alunos saem da licenciatura sem saber o mínimo de flauta e percussão, sendo que deveriam ter conhecimentos também de pelo menos um instrumento harmônico, um melódico e um rítmico. Em sua busca por ajustar sua formação para o contexto da EP, cabe detalhar que tem entendido que “o canto pode ser um poderoso instrumento musical, e vejo o ‘cantar’ em grupo como uma possibilidade para a *performance*, proposta por Swanwick.” (Re3/MARQUES, 2018, p. 141)

Outros pontos que me chamaram a atenção nas conversas que aconteceram nos encontros de DN foi que Marques mencionou que pretende procurar trabalhar mais com o quarteto de professores de sua escola. O quarteto que ela menciona é uma divisão interna na EP, em que os professores de cada área – Música, Artes Visuais, Cênicas e Educação Física – são colocados em quartetos que atendem, cada qual, diferentes grupos de alunos. Essa configuração propicia o trabalho interdisciplinar na EP, como ocorreu nas apresentações de Castro (2018), com a

performance readaptada do *Guia Prático: Estudo Folclórico Musical*, com o *Auto da Catirina* (Mitrovick, 2018) e com o musical *I Musicanti* (Correa, 2018h). Castro citou o *Youtube* como uma interessante ferramenta de cultura audiovisual, a ser utilizada nas aulas de Música, pois lhe parece que os alunos podem aprender mais por meio da mediação com vídeos. Essa estratégia com vídeos vai ao encontro do que Marques detalhou em suas práticas pedagógico-musicais, que se valeram de filmes comerciais da cultura de massa com temas musicais.

O recurso de se utilizar produções audiovisuais é uma estratégia pedagógica muito comum nas EPs em que trabalhei, pois vi professores de diferentes áreas lançarem mão de filmes infantis/animações. Por essa razão, creio ser vital que o professor conheça a fundo o conteúdo dos materiais audiovisuais que trabalha em sala de aula, a fim de que seja válida a estratégia de discussões em sala com os alunos, que não devem assistir passivamente o que é retratado nesses materiais. Nesse sentido, no conteúdo audiovisual e também musical, no que tange a cultura globalizada de massas, penso que cabe ao professor de Música se perguntar o que esses grandes conglomerados da indústria do entretenimento querem passar ao público através dos conteúdos que veiculam, que tipo de mensagens vêm passando para gerações e gerações.

Nesse sentido, acredito que as experiências pedagógico-musicais devem ser pensadas com vistas ao conhecimento da “referência cultural presente na comunidade local, pois a escola é uma instituição acentuada pelas relações entre escola e cultura presentes em todo processo educativo” (Souza, 2008, p.99). Com essa perspectiva, Castro menciona que os,

Estudantes do ensino fundamental dos anos iniciais, crianças de 6 a 11 anos de idade, apresentaram o gosto pelo funk carioca (com conteúdo de violência e forte sexualidade), rap, sertanejo universitário e música gospel. Principalmente, em relação às músicas que contêm palavras de baixo calão, percebi que os estudantes cantam as letras sem entender seu conteúdo, mas aplicam-se para aprender a letra inteira de certas músicas, mesmo aquelas mais extensas, pois indicam que no seu contexto social esse repertório é aceito. Por meio de enquetes informais, identifiquei que aprendem a cantar algumas dessas músicas no celular dos pais ou em aparelhos próprios, acessando as canções no *Youtube* e repetindo-as muitas vezes. As crianças buscam esse repertório devido ao gosto dos pais ou de seus pares ou daqueles com quem possuem laços afetivos. (Re2/CASTRO, 2018, p.107)

Entendo que o relato acima demonstra a preocupação de Castro em conhecer as complexidades do contexto sociocultural dos alunos, que trazem para a sala de

aula uma bagagem específica no que tange a apropriação da música, que nesse caso se dá prioritariamente pela mídia de massas. Com esse entendimento do seu campo empírico de trabalho – os alunos da EP – teve um *insight* que a levou a trabalhar com canções conhecidas do *Guia Prático* de Villa-Lobos, cancioneiro que também era familiar para os alunos, que “reconheceram as cantigas de roda pelas gravações da *Galinha Pintadinha* (Re1/CASTRO, 2018, p. 116). Portanto, a estratégia de Castro foi de trazer um repertório que era conhecido das crianças através da veiculação de cultura de massas e adaptá-lo ao contexto do *Guia Prático* de Villa-Lobos, levando os alunos a cantarem, solfejarem e transporem esse referido repertório para a flauta doce, valorizando a tradição do cancioneiro folclórico brasileiro. A transformação de referência da cultura de massas das crianças, do que conheciam como *Galinha Pintadinha*, para a performance coletiva de flauta doce que incluiu um planejamento pedagógico-musical configurado no canto-solfejo-transposição, se inicia por intermédio da zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1991), no canto do repertório aprendido anteriormente da *Galinha Pintadinha*. Hoje essas crianças sabem mais o que é o folclore brasileiro, pois também cantaram nas aulas diferentes versões do que sabiam, nas distintas abordagens melódicas do *Guia Prático*, também solfejaram, transpuseram e tocaram esse cancioneiro, além de terem apreciado nas aulas diferentes vertentes da obra de Villa-Lobos.

O cancioneiro tradicional brasileiro esteve presente também nas apresentações musicais escolares de Mitrovick e Marques, pois,

Um dos papéis da escola é o de tornar acessível à criança esse acervo de bens culturais do povo brasileiro”. Nessa perspectiva, fizemos um arranjo de músicas nordestinas, que foram: Luar do Sertão, Esperando na Janela e o Baião de Ninar. As crianças também sugeriram uma caracterização do coral, o que enriqueceu muito o trabalho. (SOUZA, 2008 *apud* Re3/MARQUES, 2018, p. 142).

O fazer musical dos alunos no *O Auto da Catirina* (Mitrovick, 2018), por exemplo, resulta de práticas lúdicas com específicos jogos musicais nas aulas, como o canto e solfejo dos modos da escala de C associado com a brincadeira de subir e descer uma escada de notas, um estímulo ao entendimento de diferentes aspectos do canto, que a professora também enfatiza na técnica vocal para os alunos, na associação da afinação correta com sensações percebidas no corpo dos alunos, no

ato de colocar a voz aonde é necessário; como as associações de imagens conhecidas das crianças para ensinar divisões rítmicas em percussões, incluindo a percussão corporal efetivada em apresentação musical escolar (Mitrovick, 2015). Reconheço o resultado dessas práticas pedagógico-musicais, pois os alunos de Mitrovick foram os únicos que performaram a duas vozes independentes, como constatei no que emergiu na DN, na canção *Casa de Farinha* (Mitrovick, 2018, 8' 45"), parte integrante do referido musical, dentro de uma estratégia interdisciplinar com a prática dos alunos na representação cênica, construção de cenário, figurino, *performance* de danças típicas nordestinas e canto coletivo de cancionero regional. Creio que as aulas de apreciação musical acerca das diferenciações rítmicas de ritmos nordestinos contribuíram para a construção do musical como um todo.

Meu trabalho se diferenciou no que se refere ao uso pedagógico do cancionero tradicional brasileiro, pois enfatizo a prática musical nas aulas com releituras do musical *I Musicanti*, adaptadas para gêneros musicais que dialogam com o contexto sociocultural dos alunos, que geram identificação, como o *rock* e *funk music*. Essa identificação me ajuda a mediar uma aquisição de conhecimentos que intenta instrumentalizar as crianças com as ferramentas da música que levam à prática em si, em instrumentos e no canto coletivo. Um ponto que também destaquei nos encontros foi que Castro, Mitrovick e Marques acharam interessante a minha estratégia pedagógico-musical de colocar os alunos tocando instrumentos diferentes nas apresentações musicais escolares e nas aulas. Elas gostaram também da utilização das releituras inéditas de parte do repertório do referido musical, que foram concebidas de maneira facilitada, de modo que possibilitam os alunos tocarem em conjunto, sem a ajuda do professor no palco. Esse reforço positivo me estimula a seguir aprimorando minhas estratégias de aulas. Pensando no que é o processo formativo dos professores, percebo isso no relato de Marques, na sua busca por saber vários jeitos de ensinar Música na EP, com diferentes instrumentos.

Expliquei sobre o revezamento que os alunos fazem nos instrumentos, que são utilizados nas minhas aulas conforme a disponibilidade da escola. Geralmente trabalho com 2 violões, 1 teclado e instrumentos de percussão como o atabaque e ganzás. Esse procedimento de revezamento leva os alunos a experimentarem o fazer musical em diferentes instrumentos, sendo que como o desenrolar das aulas, as crianças escolhem o instrumento que mais gostam de tocar, que mais se identificam.

Essa estratégia de revezamento e identificação nos instrumentos facilita também a efetivação da monitoria nas aulas, em que os alunos com maior desenvoltura e identificação nos instrumentos ajudam os colegas com dificuldades. Nesse sentido, muitas crianças conseguem tocar as releituras do *I Musicanti*, o que me possibilita ter um plano B para as apresentações musicais escolares, que podem contar com a performance prática nos instrumentos com diferentes alunos, caso alguma criança se ausente. Isso veio constituindo a minha experiência com adaptação ao contexto escolar da EP, com aulas coletivas de prática instrumental e canto. Assim, percebo que a formação vai se ajustando às situações vividas por cada professor, aos desafios que se desenham no cotidiano escolar.

Dessa forma, a pesquisa teve como foco averiguar e examinar aspectos e peculiaridades acerca dos saberes docentes que são produzidos no ambiente escolar, na experiência que ocorre no chão da escola, dentro da sala de aula, onde os atores centrais foram os professores, que (re)interpretam sentidos e (re)significações ao terem pretendido explicar e refletir sobre suas próprias experiências escolares. Ao me debruçar sobre o material oriundo da DN, emergem aspectos distintos e peculiares do que é ser professor de Música na EP, incorporados no “próprio trabalho realizado pelo professor nos contextos escolares”. (NÓVOA, 2007 *apud* ABREU, 2011, p. 16).

Durante os encontros de DN, procurei não interferir nas escolhas de temas para as discussões entre os coparticipantes, deixando as professoras darem suas opiniões e percepções. No final eu falava as minhas próprias opiniões e procurava contribuir com o debate. Falo agora da minha formação no que surgiu desses encontros e o que me tocou em tudo o que emergiu nos relatos de experiências, práticas pedagógico-musicais e vídeos com apresentações musicais escolares e aulas com jogos musicais e práticas diversas. Os comentários das professoras acerca do meu próprio relato me influenciaram, tendo em vista que (re)pensei meu relato e minhas práticas. Trago aqui o que me mais me tocou dessa experiência com um grupo de professores da EP.

## 8.5 – O QUE ME TOCOU DESSA EXPERIÊNCIA

Pretendo atualizar minhas próprias práticas em sala de aula e entendo a necessidade de rever minha abordagem pessoal acerca do canto coletivo, na

perspectiva de Mitrovick, no intuito de valorizar a técnica vocal para o canto, de mediar esse processo de busca de afinação, que é um devir do próprio corpo, a descoberta de onde se colocar a voz. Isso me tocou porque minha abordagem com o canto tem sido como auxiliar na prática de instrumentos, para complementar o fazer musical em conjunto, como melodia que guia a execução dos instrumentos. Assim, percebo que a valorização do canto e dos processos técnicos pertinentes ao vocal, levou os alunos de Mitrovick a cantarem a duas vozes independentes, a se soltarem melodicamente para conseguirem cantar assim.

Quando elenquei as partes em comum no material que emergiu na DN, o tripé constituído pelos relatos de experiências, as práticas pedagógico-musicais e os vídeos de apresentações escolares, jogos musicais e práticas em instrumentos, fui tocado pela força do canto coletivo, uma vez que esta característica esteve presente no trabalho docente de todos os coparticipantes, que se valeram de distintas abordagens do que é o canto coletivo. Nesse sentido, utilizo o *Rap* – ritmo e poesia – como forma do aluno se soltar musicalmente, de cantar em uma fala ritmada e improvisada dentro da métrica da música, um jeito peculiar que o aluno pode encontrar de se expressar musicalmente (Correa, 2018e). Creio que esse imprevisto presente no jeito de se cantar *Rap* propicia que o aluno mostre sua voz, no sentido de se expressar.

Ainda no que concerne ao canto, a estratégia de Castro também me tocou, pois o canto na sua abordagem serviu de alicerce para o desenvolvimento do solfejo e transposição melódica para a flauta doce. Essas experiências me mostram que diferentes perspectivas pedagógico-musicais com o canto podem ser utilizadas nas aulas de Música. Pretendo também voltar ao *Guia Prático* de Villa-Lobos para (re)utilizar o trabalho do maestro em minhas aulas de Música, de alguma forma no futuro. Todos ficaram entusiasmados com o resgate que Castro fez do trabalho de Villa-Lobos e a sua força ainda nos dias atuais. Todos mencionaram a vontade de estudar mais a fundo esse material pedagógico-musical.

Os jogos musicais desenvolvidos por Marques e Mitrovick também me tocaram, uma vez que de forma lúdica os alunos podem também aprender música. Sempre achei que a música era lúdica por si só, no que se refere à prática de instrumentos e do canto, principalmente quando se utiliza um repertório que dialoga com os alunos. Ainda tenho essa visão, mas minha percepção sobre a ludicidade no ensino da Música se ampliou, após conhecer a prática das professoras, no sentido

de que jogos e brincadeiras musicais levam as crianças ao fazer musical, também de forma lúdica.

Em um dos encontros, quando estávamos cruzando nossos relatos, Mitrovick me influenciou a trabalhar com os alunos a consciência das terças maiores e menores nas tríades do teclado, de um jeito intuitivo e simples, mudando o acorde maior para menor e vice-versa, movendo apenas o dedo que toca a nota do meio da tríade, transformando “o acorde maior em menor, abaixando meio tom a terça e vice versa, do acorde menor para o maior, subindo a terça meio tom” (cf. Apêndice C/Correa, 2018, p. 338). Esse tipo de enfoque foi, inclusive, utilizado nas minhas aulas, um desdobramento da troca de experiências nos encontros de DN. Tal abordagem pode parecer óbvia para quem se formou com o piano, mas de fato eu não tinha visto as coisas assim tão claras, do ponto de vista do ensino de teclado, talvez pela minha formação violonística, que entende o instrumento de forma mais vertical ao se enxergar constituições harmônicas. Nesse sentido, me formei a partir da observação de quem teve formação pianística.

Outro desses desdobramentos que foram muito importantes para a minha própria prática docente foi a minha percepção sobre a prática pedagógico-musical de Castro, que consiste na estratégia do canto-solfejo-transposição para flauta, pois me toca, me leva a utilizar também o solfejo como prática que potencializa a efetivação de transposição de melodias para diferentes instrumentos. Como disponibilizo uma oitava de papel para os alunos, o que serve como um fator motivacional para muitos alunos que não tem acesso a instrumentos fora do contexto escolar, entendo que a estratégia de canto-solfejo-transposição para instrumento pode ser iniciada com o próprio teclado de papel. Aproveito o teclado de papel para trabalhar ao máximo a imaginação das crianças. Peço para imaginarem os sons aprendidos nas aulas enquanto tocam no teclado de papel e, a partir dessa relação com o ouvido interno, pode-se introduzir a prática do solfejo da escala de C, a princípio, o que pode ser expandido para melodias e outras escalas, com potencial de serem transpostas para o teclado ou qualquer outro instrumento harmônico ou melódico.

Também fui tocado pela busca formativa de Marques, com o ajuste na sua formação, em cursos de musicalização que a levaram a iniciar um trabalho com jogos musicais, no estudo de outros instrumentos a fim de aplicar esses conhecimentos no ensino de Música na EP, na busca por novas estratégias de

ensino com a apreciação musical por intermédio de filmes da cultura de massa que podem levar os alunos a terem uma visão mais crítica frente ao consumo de entretenimento comercial de massas. Entendo que as opiniões e percepções de todos foram importantes para uma (re)leitura, (re)interpretação e (re)edição nos relatos de experiência, que tiveram a versão final muito diferente da primeira versão que serviu de rascunho para o início dos encontros. Nesse sentido, o cruzamento dos relatos de experiências levou os coparticipantes a (re)pensarem suas próprias trajetórias, a aprenderem com o olhar do outro.

Outro ponto em comum nas práticas detalhadas foram os jogos musicais de Mitrovick com modos gregos, que vão ao encontro do processo que utilizo na música *Minha Canção* (Correa, 2018a), que se concretiza quando os alunos tocam acordes pertencentes ao campo harmônico da escala de C, junto com a melodia da referida música. Esta prática propiciou os alunos a tocarem também a escala de C passando por todos os modos gregos, com seus respectivos acordes.

Percebi que todos os coparticipantes tinham consciência da forte Influência da mídia de massas na constituição do gosto musical dos alunos, que ouvem muito *Funk Carioca*, *Sertanejo Universitário*, *Música Gospel*, *Black Music*, *Rock* e o *Rap*, entre outros.

Estamos em constante transformação, como a Castro que teve o *insight* sobre o *Canto Orfeônico* enquanto trabalhava como coordenadora, como a minha adaptação das aulas ao contexto da EP, na prática coletiva de instrumentos, como Mitrovick adaptou estratégias pessoais de ensinar Música com jogos de imitação melódicos e rítmicos que levaram os alunos a cantarem a duas vozes independentes e a performarem com canto e percussão corporal e como Marques, que vem ajustando sua formação ao contexto da EP, conhecendo novas formas de ensinar e de tocar outros instrumentos, aspectos que também me motivam a aprender mais.

Achei pertinente frisar que Castro trabalhou com flauta doce em suas aulas e Marques estava estudando esse instrumento na mesma época dos encontros de DN. Isso me leva a pensar que influenciemos uns aos outros durante os encontros de DN. E essa busca de todos os coparticipantes por formação continuada me levam a entender que a especificidade da área da Música requer professores específicos da área.

Intuo que o fazer musical e artístico propicia a compreensão dos liames entre ciclos e conjunturas socioculturais dos indivíduos na sua ação e interação artístico-

cultural. Creio que as apresentações musicais retroalimentam jeitos de ensinar e aprender música na escola, além de permear todo um processo de práticas pedagógico-musicais do professor. Nesse sentido, a voz dos alunos também é essencial na construção de conhecimento com o ensino de Música, no que concerne a transmissão e apropriação. Essa voz aparece ao se,

Apresentar cada música aos estudantes, além de cantar e tocar, criávamos histórias baseadas nas letras das músicas e encenávamos às turmas. Essa técnica contextualizava as canções e auxiliava os estudantes a memorizarem a letra mais rapidamente. A cada semana, uma música nova era apresentada e de forma espontânea os estudantes começaram a criar vínculos entre as histórias, lembrando, sugerindo e modificando-as. (Re2/MITROVICK, 2018, p.131)

No relato acima percebo que os alunos se apropriavam das músicas de forma lúdica, brincando de contar estórias associadas ao repertório aprendido, criando vínculos a partir do que também criavam. Assim vejo que dar voz aos alunos melhora também a aprendizagem musical.

A minha abordagem pessoal nas aulas de Música, percebo que a voz dos alunos apareceu quando eles cantaram a releitura do *I Musicanti*, da canção *A Cidade Ideal*, pois improvisaram ritmicamente as métricas da música, cantadas em formato de *Rap*. Eles se identificam com esse estilo, por fazer parte do contexto deles. Esta forma de cantar acaba sendo pessoal, uma vez que cada um fez de uma forma diferente. Eles se soltaram, descobriram a melhor forma de cantar e aplicaram isso na performance. Ressalto que os alunos que fizeram o solo dessa música tinham histórico de problemas com disciplina nas minhas aulas e também nas de outros professores, mas depois da performance mudaram de atitude comigo, começaram a me ver com outros olhos. Antes parecia que eu era um inimigo, depois vi um olhar de respeito desses alunos.

Outro aspecto que me chamou a atenção, que compartilhei em um dos encontros, foi que os alunos, após conhecerem as versões originais do *I Musicanti* e também a adaptação *Os Saltimbancos*, que têm a mesma melodia e harmonia do original, acabaram gostando mais das releituras que tocavam do que das versões originais que não tocam. Isso me leva a acreditar que criamos afetividade com aquilo que conhecemos e tendemos a estranhar o que é novo. Por isso, a necessidade de se valer da estratégia de aproximação do contexto cultural dos alunos. Isso também me leva a refletir sobre o forte impacto que a cultura de massas tem na sociedade,

uma vez que os produtos comerciais de entretenimento tendem a ser bombardeados na sociedade, por meio da mídia em geral, seja TV, rádio, cinema, Internet. O fenômeno do *Jabá* é prova disso. Quando os alunos relatam que se identificam mais com as versões que sabem tocar, se sentem parte de algo que performam, que criam significado no fazer, no improvisar, entendo uma tendência a ruptura do que Hummes (2004) aponta como certa tendência educativa para a ênfase na tradição e reprodução sem a construção de novos significados criativos, em aulas que podem ser enfadonhas. O significado para quem aprende pode aparecer também na questão da monitoria que dá voz aos alunos, uma vez que eles trocam conhecimentos entre si, na mediação (Vygotsky, 1991) entre pares, uma criança aprende com a experiência da outra, com a voz da outra.

Ainda no que concerne às minhas práticas pedagógico-musicais, ouço a voz dos alunos na escolha que cada um faz dos instrumentos disponibilizados nas aulas, na identificação que cada aluno tem (ou não) com os instrumentos – teclado, violão e percussão, nos destaques que alguns alunos apresentam ao longo do ano letivo, atuando performers nas apresentações musicais escolares e como monitores em mediação do conhecimento.

Nas aulas de Música na EP que emergiram na DN, a voz dos alunos aparece também no próprio canto em si, na expressividade ao se usar a voz, no canto coletivo que se concretizou em todas as abordagens dos professores, seja em apresentações musicais escolares ou em aulas com jogos musicais, jogos de imitação melódicos e rítmicos e práticas com instrumentos, com solfejo, além da apreciação musical com repertório popular. No que percebo, os coparticipantes procuram ouvir os alunos, a fim de adequar o cotidiano das aulas ao que os alunos conhecem, vivem, aprendem em seus próprios contextos.

Principiei essa pretensão de ensiná-los a *escutar* estabelecendo uma rotina diária para as aulas, onde todos teriam o momento de falar e se expressar, mas somente se soubessem respeitar o momento da escuta. Utilizei como ferramentas auxiliares brincadeiras musicais e jogos de imitação melódicos e rítmicos, que além de desenvolver a interiorização de conceitos auxiliavam no desenvolvimento da atenção e observação. (Re2/MITROVICK, 2018, p.125)

A possibilidade de aprender com as crianças tem sido outro fator motivador do meu trabalho docente. A professora britânica e pesquisadora em educação musical, Lucy Green, recomendou-me que se encontrasse situações de sala de aula que estivessem fora de controle, que deixasse as crianças me ensinarem como elas gostariam de ser ensinadas. Esse foi um

conselho que valeu principalmente para aquelas turmas mais indisciplinadas nos primeiros contatos semanais que tive com elas. Aos poucos fui organizando o grupo de alunos e ensinando disciplina, valores e temas afeitos à inteligência emocional por meio da música. (Re1/CASTRO, 2018, p.121)

Esses relatos me mostram que o entendimento das professoras é de aprender com o que as crianças falam, adaptar as aulas ao contexto das turmas. A valorização da voz do aluno ocorre na “comunicação entre o que as crianças aprendem na escola e o que vivenciam na comunidade, caso contrário a aprendizagem pode ficar comprometida” (Re3/Marques, 2018, p. 141), sendo que Marques se valeu da apreciação musical por meio de filmes comerciais no intuito de “dialogar com os alunos, usando a língua deles.” (cf. Apêndice B/Marques, 2018, p. 327). Mitrovick aponta que,

O desafio inicial com as crianças era fazê-las ouvir. E não somente ouvir as músicas a eles apresentadas, mas ouvirem o ambiente, ouvirem as pessoas, se ouvirem. Entendi então que, “aprender a ouvir talvez seja um dos principais objetivos do ensino de música” (Tavares, Cit, 2008, p. 64) poderia ser uma afirmação relevante. Porém, talvez os estudantes necessitassem aprender a escutar. (Re2/MITROVICK, 2018, p. 125)

O relato acima vai ao encontro do que acredito ser talvez a principal função da Música na escola: aprender a ouvir. E esse princípio é essencial na questão básica do fazer musical, se ouvir para tocar. Perceber o mundo por meio do que ouvimos. Nessa acepção, acho interessante a aula de limpeza do ouvido de Schafer (1991),

Em que todos ficam em silêncio durante um tempo predeterminado e anotam – ou desenham, no caso de crianças não alfabetizadas como é parte do público da EP – todos os sons que puderem ouvir no ambiente (Re4/CORREA, 2018, p. 221).

Essa aula aguça os sentidos dos alunos, que ficam intrigados com a capacidade auditiva que possuem que, muitas vezes, nunca havia sido percebida. E essa escuta ativa não se aplica apenas ao estudante, mas ao professor que aprende com o que as crianças mostram e fazem musicalmente e em todo o seu modo de agir, de se comportar nas aulas. Que adapta suas aulas conforme essa observação do que ensina, esse diálogo com o que o aluno aponta. A escuta dos alunos sob o olhar atento do professor.

Marques explica que “são os próprios estudantes, que, no decorrer do ano, percebem a necessidade de uma culminância e finalização do projeto, o que

geralmente ocorre através da realização de uma apresentação final. (Re3/MARQUES, 2018, p. 142). Esse relato mostra a adaptação pedagógico-musical que se define nas aulas a partir da percepção do próprio aluno.

A escuta ativa também se aplica ao pesquisador, ao que ouço dos coparticipantes, minha percepção do que narram, do que trouxeram nos encontros de DN. Mesmo tendo em vista as diferenças nas abordagens pessoais dos coparticipantes, pontos em comum mostram o que converge em suas atuações, que é a própria música em si, as apresentações musicais, o cantar que apareceu em todas as apresentações musicais escolares concretizadas e detalhadas aqui. Nesse sentido, a prática musical, o cantar, o fazer música coletivamente, as apresentações musicais escolares convergiram na atuação de todos os coparticipantes, independentemente de abordagens e visões peculiares a cada professor em suas aulas de Música. Percebo que os professores preparam suas aulas de acordo com o que acreditam, conforme o que viveram, estudaram, aprenderam em suas trajetórias, o que lhes tocou. Por isso, estamos em constante formação, porque mudamos com o passar do tempo. Estamos em constante Autopoiesis.

Entendo os relatos de experiências que emergiram sob a ótica da obra *Isto não é um cachimbo*, quadro do artista surrealista belga René Magritte, no sentido de que não são de fato a vida dos coparticipantes, tudo isso é a vida percebida por quem viveu, do mesmo modo de um cachimbo que é pintado sob a perspectiva do pintor que escolhe um ângulo específico para retratar o objeto, sob uma luz específica, com impressões próprias que evocam um cachimbo que não é o mesmo visto pelo pintor, o verdadeiro, mas uma retratação em tela, refletida. Esses relatos são as impressões de quem viveu, retratos de experiências que levam o leitor a aprender no que é relatado.

Sou levado igualmente a refletir sobre essas experiências refletidas, que também me formam, na minha (re)interpretação delas, que por sua vez podem levar os coparticipantes a (re)pensarem suas práticas, suas atuações em sala de aula, a se formarem. Nossas escolhas relatadas, narradas, são imagens de quem acreditamos que somos, abertas para livre interpretação. Sob esse olhar, a epígrafe de abertura de Bordieu (2005), explicitando que seu respectivo trabalho não é uma autobiografia, mesmo se tratando de um livro autobiográfico, leva ao entendimento de uma reflexividade refletida (Passeggi, 2014, p. 233), no sentido de que “o que essa narrativa de si evoca é que, no mundo da vida e no mundo do texto, a

experiência e a razão humana só podem apreender a vida parcialmente, confusamente” (ibid, p. 233). Nesse sentido, percebo que a Autopoiesis também se concretiza na,

Grande ideia básica de que o mundo não deve ser visto como um complexo de objetos completamente acabados, mas sim como um complexo de processos, no qual objetos aparentemente estáveis, nada menos do que suas imagens em nossas cabeças (nossos conceitos), estão em incessante processo de transformação... (VYGOTSKY, 1991, p. 78)

Destarte, os relatos de experiências que emergiram foram uma forma de desabafo, de posicionamento de peito aberto acerca de aspectos de vida refletida nas narrativas, de trajetórias diversas que incluem descobertas docentes, desafios, obstáculos, receios, frustrações, entre muitas outras questões que somente quem viveu pode detalhar. E esses relatos estão agora abertos para quem quiser se formar, aprender com os olhos e experiências do outro, refletidas, a fim de com essas narrativas se constituir também na incessante Autopoiesis de cada um.



## **NO FIM O TRABALHO É POLÍTICO**

A presente pesquisa valorizou a voz dos professores de Música da EP, por meio da Documentação Narrativa (DN), concretizada com 04 professores coparticipantes, a fim de fazer emergir reflexões trazidas do seio desse projeto de Anísio Teixeira, por profissionais que atuam nas EPs. As atuações dos docentes emergiram nos relatos de experiências, nas práticas pedagógico-musicais, e nos vídeos de apresentações musicais escolares e aulas práticas.

Compreendo que o saber pedagógico é construído a partir da experiência escolar daqueles que relatam, refletem e reinterpretem suas próprias experiências, alicerçando o processo formativo de outros docentes, como foi o meu caso.

Ressalto que todos os coparticipantes se graduaram em Música na UnB, fazem cursos de pós-graduação e buscam continuamente ajustar suas próprias formações às complexidades escolares. Mas é notório que cada professor busca estratégias e estuda formas de ensinar Música condizentes com suas crenças e trajetórias.

O que emergiu da DN mostra a incessante busca dos coparticipantes por conhecimentos específicos da área de Educação Musical que os ajudem no aprimoramento do exercício da docência de Música. Todos procuraram adaptar suas aulas ao contexto escolar em que viveram, a conjuntura própria dos alunos com vistas ao ato de se comunicar por meio do fazer musical, por meio do que os estudantes conseguem fazer musicalmente, do que dizem e mostram aos professores, nas aulas.

Uma vez que são qualificados nas suas respectivas áreas de formação e atuação profissional, entendo que, para o exercício da profissão há ainda uma lacuna a ser problematizada que é a desvalorização profissional desses professores por parte da SEEDF. Os profissionais da área de Música vem, ao longo dos anos, requerendo o prestígio de sua profissionalização na sua área de formação. Há uma constante luta por parte desses profissionais no que se refere a atuação como docentes de Música, pois na rede pública do DF, ao que parece, não basta se formar na área, fazer concurso público para a área e ser inserido como tal. É uma luta permanente em busca do reconhecimento para se firmar como professor de Música.

Essa desvalorização profissional reflete em outros campos de atuação, como as condições de trabalhos que, embora não são tratadas nesta pesquisa, elucidam problemas que poderão ser aprofundados em pesquisas futuras, pois como nos esclarece Darcy Ribeiro, a crise da educação brasileira não é uma crise, é um projeto. Os salários dos professores do DF estão congelados desde 2013. E dentro deste projeto caberá discutir também a valorização dos alunos da rede pública, que sofrem com os problemas conjunturais da rede pública de ensino brasileiro. Nesse viés, no que tange ao contexto da EP, um novo sistema de atendimento foi imposto ao corpo docente e discente deixando milhares de alunos sem atendimento.

A voz das pessoas que coexistem na escola, o corpo docente e discente da EP, tem sido ignorada pelo GDF, pela SEEDF. Ressalto que em 2018 as turmas foram aumentadas na escola em que atuei, a EP 210/211 Norte. Quando entrei na SEEDF, na EP 210/211 Sul, no sistema anterior de atendimento, a média de alunos era de 15 crianças por turma. Quando saí da regência de aulas em afastamento para estudos, em 10 abril de 2018, a fim de concluir a presente pesquisa, na EP 210/211 Norte havia turmas com quase 30 alunos para aulas coletivas de Música. Essa realidade imposta pelo governo foi exposta na DN, que detalhou a percepção dos professores sobre a irritabilidade dos alunos diante do cansaço referente a 10 horas diárias de carga horária escolar; insalubridade do excesso de ruídos na escola e o uso do protetor auricular pelos professores, tios, que precisam acompanhar horário de almoço, higiene pessoal e descanso.

Entendo que publicizar o que emergiu nos encontros com os coparticipantes é fazer política, no sentido de trazer o que fazem os professores na EP. A DN registra e armazena, em uma sistematização escrita que pretende a difusão pública de experiências, práticas e conhecimentos escolares, narrados pelos professores que atuam nesses contextos, tendo importância político pedagógica para a escola, no sentido de dar a voz aos professores. Esses, por sua vez, mostram o que fazem e como fazem no cotidiano escolar em que estão envolvidos, docentes que procuram detalhar o que entendem também da voz dos alunos, no que mostram e fazem musicalmente, em uma construção de aprendizagem cíclica, que vai ao aluno, retorna ao professor e novamente volta para o aluno com adaptações, releituras do que pode ser ensinado de distintas maneiras. Esse dispositivo funciona como um processo de desenvolvimento profissional entre docentes, que se faz na troca de experiências entre os coparticipantes.

E para que ocorram, inclusive, transformações da EP em si e também no ensino brasileiro de Música como um todo, uma vez que a EP é um projeto único instituído em Brasília e não teve o lastro pretendido no restante do DF e no país como um todo, por falta de investimento de recursos públicos para contextos educacionais que propiciem o acesso à população em geral, principalmente as classes sociais mais desfavorecidas. Publicizar para que esse saber possa ter relevância política, institucional e pedagógica, para que as práticas, experiências e reflexões dos professores tenham legitimidade, autoridade e estatuto público.

Diante do exposto, cabe-nos refletir com Passeggi e Souza, (2017, p. 23) “que conhecimento acadêmico descolonizado é possível gerar a partir de narrativas autobiográficas, numa perspectiva epistemopolítica”. Entendemos com esses autores, com a metodologia da documentação narrativa, com projetos de extensão universitária e, principalmente, com os coparticipantes da pesquisa que a relevância desse conhecimento amplia horizontes de investigação na promoção de “saberes de resistência de solidariedade”. (PASSEGGI e SOUZA, 2017, p. 23)

Pensar a música na escola é envolver uma epistemologia política, uma vez que tem como foco a valorização da palavra do sujeito. Para tanto, me valho de algumas apostas de Passeggi e Souza (2017, p. 10), “uma aposta de caráter epistemopolítico” que traz para o centro das discussões o sujeito, permitindo que ele próprio construa estratégias capazes de leva-lo a um empoderamento, incluindo pelo capital biográfico os aspectos culturais excludentes. É, pois, pensar na “aposta pós-colonial”, contrapondo-se a uma visão de conhecimento mais elitista em que a reflexividade e interpretação das pessoas comuns são instituídas com seus direitos e visão crítica. (PASSEGGI e SOUZA, 2017, p. 10)

Assim, a presente pesquisa que buscou dialogar com uma visão “epistemopolítica e descolonizadora” (Passeggi e Souza, 2017, p. 10), publiciza todos os aspectos que emergiram da DN. O meu entendimento, como pesquisador e professor de Música na EP, é que esse material pode ser abordado como um instrumento de revisitação do passado, de acordo com valores do presente, com perspectivas para o futuro, tendo as construções de planejamentos e fazeres musicais na EP em meu plano de experiências, que se ampliam para o público. Mostrar o que faz o professor e como fez é, antes de tudo, um ato político.

Acredito também que política se faz com questões do cotidiano, como, por exemplo, a escolha da marca de pasta de dentes que se vai comprar e até mesmo

na decisão de não se comprar nenhuma das marcas oferecidas, na resolução de fazer a própria pasta de dentes, em um contexto político de exclusão social que expulsa pessoas do mercado de consumo, sem opção na miséria. Isso também aparece no chão da EP, pois no horário do almoço, higienização e descanso, não são poucos os alunos sem escova de dentes, que só fazem refeições na escola, com toda a precarização da educação pública que, obviamente, transparece na qualidade da merenda escolar. Isso foi o que constatei trabalhando no novo atendimento oferecido pelas EPs, após imposição do GDF. Portanto, política se faz na escolha do que se consome, incluindo o mercado de entretenimento, do que se consegue criticar disso e, no caso dos professores, do que se consegue transmitir de conhecimento para o aluno a partir do que conhece de mundo. Política se faz na coragem de se expor, se faz no ato de escrever sobre o que se acredita, de se narrar o que foi vivido e de trazer (re)arranjos de uma trajetória refletida, através do olhar do outro e de si mesmo, com o sentido que é trazido a partir de contextos educacionais próprios. Nesse viés, a epistemopolítica ocorre com a “democracia e a socialização dos conhecimentos, convictas de que a construção do conhecimento na pesquisa (auto)biográfica só se faz com o outro e no respeito ao outro, jamais pelo pesquisador isolado” (Passeggi e Souza, 2017, p. 12)

Entendo que essa publicização intenta também assegurar políticas educacionais que possam autenticar nas EPs a atuação de professores com formação específica em Música. Nesse viés, Suárez (2007) enfatiza a importância política da DN. Mas isso depende também de vontade política de quem ocupa cargos estratégicos na (re)formulação de políticas educacionais, o que demanda, ainda, pressão popular. E é por isso que este trabalho deverá circular de diferentes maneiras, seja em artigos, palestras, cursos, ou material audiovisual como ideias para sala de aula nas mais diversas instâncias dentro da SEEDF.

Tendo em vista o histórico de luta dos professores de Música da rede pública do DF, cabe a provocação para a SEEDF, no que tange à concepção desta pesquisa, quando entendi que a formação específica dos professores não estava sendo levada em conta durante o processo de ocupação de vagas de Música nos quadros da SEEDF. Nessa época, professores de Música protocolaram um abaixo assinado na SEEDF, a fim de reivindicar a correta ocupação das vagas de Música, que praticamente se restringem ao contexto da EP. Nesse sentido, pouca coisa mudou, uma vez que, recentemente, no início do ano letivo de 2018, deparei-me

novamente com o fato de que faltam critérios concernentes ao processo de ocupação de vagas de Música na SEEDF. O meu histórico profissional pauta esse entendimento.

Após a minha inserção nos quadros funcionais da SEEDF em 2014, fui para a EP 210/211 Sul, como provisório, vaga que dura somente até o final do ano letivo correspondente. Após o pleito detalhado no abaixo assinado, entrei no processo de remanejamento de vagas que acontece em todo fim de ano e consegui, no final do ano letivo de 2015, uma vaga definitiva na EP 313/314 Sul, onde trabalhei durante os anos letivos de 2016 e 2017.

No início do ano letivo de 2018, A EP 313/314 Sul me devolveu para o banco de vagas da SEEDF, uma vez que professores de Artes Cênicas e Artes Visuais ocuparam vagas de Música da escola, pois tinham mais tempo de serviço dentro da rede. Foi quando percebi que a prerrogativa do tempo de serviço ainda coloca em detrimento a formação específica na área e, por isso, pouca coisa havia mudado desde a questão do referido abaixo assinado. Essa certeza veio quando, ao solicitar uma vaga de Música na regional de ensino, tendo em vista a minha devolução, fui informado de que eu teria que ocupar vagas de Artes em alguma EC, sendo que o professor que ocupa alguma dessas vagas se vê obrigado a ministrar conteúdos de artes visuais na escola.

Alguns professores da rede têm compartilhado dessa mesma situação, pois empossados na SEEDF através do mesmo concurso em pauta e apesar da formação específica em Música, têm sido designados para outras vagas, demandando que todas as áreas de Artes sejam ensinadas.

Portanto, persiste o problema que originou esta pesquisa e, para que eu ocupasse uma vaga específica, em conformidade com a minha formação e com o concurso ao qual fui aprovado – Edital nº 01 SEAP/SEE, de 04 de setembro de 2013, que especifica atribuições e requisitos para a ocupação das vagas específicas de Música, tive que procurar um subsecretário e expor a situação, **mais uma vez**, trazendo inclusive o abaixo assinado protocolado junto à SEEDF em 2014. Precisei, novamente, (re)afirmar-me como professor de Música! Assim, fui provisoriamente realocado para a EP 210/211 Norte, onde permaneci até 10 de abril de 2018, quando obtive afastamento para estudos, conforme publicação no DODF na respectiva data, a fim de concluir o meu mestrado profissional.

Ao término do mestrado profissional, serei reinserido nos quadros da SEEDF, sem ter uma carência definida, uma vez que quando se é devolvido ou afastado, perde-se tal tipo de carência. Portanto, voltarei para o sistema de carências da SEEDF com o status de provisório, para novamente ter que me (re)afirmar como professor de Música, valendo-me da prerrogativa do meu edital de concurso da minha formação específica em Música que, por si só, já deveria ser suficiente para que me disponibilizassem vagas específicas de Música. Essa situação se configura para mim como um eterno retorno. Na vida concreta nem sempre os finais das situações têm desfechos felizes como as animações em longa metragem da *Walt Disney Company*.

E essa é uma das muitas outras complexidades pertinentes à área de educação musical, a luta do professor de música para se (re)afirmar como profissional capacitado para ministrar aulas de Música, mediar o conhecimento musical para os alunos. Nesse liame, a publicização do que emergiu na DN pode ajudar, influenciar e inferir nessa ação política de (re)afirmação dos professores de Música como tal. E o meu eterno retorno ao banco de carências da SEEDF, tendo que continuamente me (re)afirmar como professor de Música, após a luta inicial que levou ao abaixo assinado, é prova dessa luta. Assim, concluo essa dissertação com a problematização de origem. Tudo termina como começou, pois a pesquisa nasceu da questão política de ocupação de vagas, com os professores de música tendo que se (re)afirmar como tal dentro da SEEDF. E essa demanda política permanece, por uma correta ocupação de vagas de Música na SEEDF.

A DN me fez entender o projeto de extensão como uma intervenção de força pedagógica e política. Fiquei junto com as coparticipantes no que é a pesquisa-ação-formação – PAF (Pineau, 2005), no sentido de mostrar o que fazem os professores, como pensam suas práticas na busca da inteligibilidade entre distintos saberes, distintos repertórios de conhecimentos. Isso se comprova no que fazem os professores. Os conhecimentos musicais de professores de música são inseridos no espaço escolar como saberes pedagógico-musicais, adquiridos com práticas de canto coral; práticas de conjunto com diferentes instrumentos musicais; jogos e brincadeiras com destaque para ritmos e melodias; solfejo, estudo do campo harmônico, apreciação musical por meio de apresentações musicais, áudios e filmes comerciais, com foco na escuta ativa, na percepção que envolve aspectos sócio-histórico-culturais, no fazer musical cotidiano. As estratégias para desenvolverem

tais práticas, como foi o caso dos professores coparticipantes nesta pesquisa, são permeadas pelas trocas de saberes, daquilo que pode ser (re)arranjado para a escola. E é mais do que isso, é também o olhar individual que cada professor tem ao construir suas próprias ações dentro da escola e o olhar individual do leitor que se debruçar sobre este material, a fim de ter o seu próprio processo formativo.

A efetuação da extensão universitária atinge a comunidade, traz a comunidade para dentro da universidade. Trouxe os professores da EP para narrarem suas trajetórias musicais intrincadas com a própria vida, experiências que definem suas práticas e escolhas docentes. Nessa perspectiva a extensão universitária pode ser compreendida como território de saber e poder, no sentido de que o professor detalha o que sabe e ao publicar isso, se empodera, em uma epistemopolítica de pensar outra configuração de formação docente, outra forma de contribuição para uma formação e transformação pela mediação pedagógica, na troca entre os pares que criam materiais reflexivos, práticos, a partir da perlaboração do que se vive, em uma PAF que pode ainda ser entendida como uma pesquisa-formação-transformação – PFT, por meio da produção da DN dentro de um dispositivo instrumental de mediação, o projeto de extensão para transpor a formação acadêmica convencional. O enfoque de PFT ocorre porque acredito que a contribuição do trabalho ao pensar em avanços, foi a inovação com a minha inserção como pesquisador na DN no sentido de Pineau (2005), como professor de Música da EP que também precisou se adaptar aos complexos contextos educacionais da SEEDF e que refletiu experiências escolares na DN, que se transformou ao final de todo esse processo formativo; além dos relatos de experiências que foram produzidos e perlaborados em formato de artigo; bem como as práticas pedagógico-musicais que emergiram na DN, únicas e individuais, adaptadas para o contexto escolar conforme a trajetória de cada docente, que me ajudaram nesse processo investigativo-formativo.

Para pesquisas futuras, é possível aprofundar a DN incorporando mais a música como produção didático-musical que se origina de dentro da própria DN, a partir da interação entre coparticipantes imbricados com a área da Música, com saberes específicos de um campo, narrados e perlaborados.

Assim como Pineau (2005) discorre sobre a inserção do pesquisador na PAF ou PFA, deixo essa PFT aberta ao leitor, que possa produzir outras compreensões

daquilo que foi produzido. Nesse processo analítico tais compreensões estão diluídas ao longo do trabalho, no que foi a DN no projeto de extensão universitária.

Como tudo na política educacional parece ser provisório e vulnerável, o que permanece são os saberes pedagógico-musicais dos professores. Esses saberes são a força que os movem e os retroalimentam nesse eterno retorno. A força, portanto, está naquilo em que cada um acredita, no saber-poder ensinar Música na escola de educação básica.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, Maria Helena M.B. O Sujeito Singular-Plural - Narrativas de Trajetórias de Vida, Identidade Profissional e Saberes Docentes. In: PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. de; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Orgs.). *Pesquisa (Auto) Biográfica e Práticas de Formação*. 1 ed. São Paulo / Natal: Paulus / EDUFERN, 2008a, v. 1, p. 81-105.

ABREU, Delmary Vasconcelos. *Tornar-se professor de música na educação básica: um estudo a partir de narrativas de professores*. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

\_\_\_\_\_. Apropriar... Transmitir... Ressonâncias de Si: um ensaio sobre epistemologias da Educação Musical a partir de memoriais formativos. Universidade de Brasília, 2016. Acesso em [http://aprender.ead.unb.br/pluginfile.php/236612/mod\\_resource/content/1/Delmary%20Memorial%20Formativo%20Apropriar...%20Transmitir...%20Ressonâncias%20de%20Si.pdf](http://aprender.ead.unb.br/pluginfile.php/236612/mod_resource/content/1/Delmary%20Memorial%20Formativo%20Apropriar...%20Transmitir...%20Ressonâncias%20de%20Si.pdf)

\_\_\_\_\_. Levino Ferreira de Alcântara: a gênese da educação musical no Distrito Federal. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). *Destacados Educadores Brasileiros: suas histórias, nossa história*. EDIPUCRS: Porto Alegre, 2016, p. 119-146.

\_\_\_\_\_. A construção da educação musical escolar no Distrito Federal. In. ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17, 2013, Pirenópolis/GO. *Anais...* Pirenópolis/GO: ABEM, 2013.

\_\_\_\_\_. Narrativas de profissionalização docente em música: uma epistemologia política na perspectiva da Teoria Ator-Rede. *Revista da ABEM*, Londrina, v.23, n.34, 125-137, jan.jun 2015.

\_\_\_\_\_. História de Vida e sua representatividade no campo da Educação Musical: Um estudo com dois Educadores Musicais do Distrito Federal. *Revista Intermeio*, v. 29, jun, 2017.

\_\_\_\_\_. A Musicobiografização na pesquisa-formação em Educação Musical. *Projeto de Extensão*: Universidade de Brasília, 2017a.

\_\_\_\_\_. O FAEM como espaço de formação em educação musical: uma investigação- formação a partir de memoriais de mestrandos da UnB. *Revista da ABEM*, Londrina, v.25, n.38, 89-104, jan.jun 2017b.

\_\_\_\_\_. A Construção da Educação Musical no Distrito Federal: Histórias de Vida na perspectiva epistêmico-metodológica. *Coleção do VIII CIPA*, São Paulo/SP, Setembro 2018.

ABREU, Delmary. MUNHOZ. Silmara. O PIBID como Espaço de Formação, Memórias e Narrativas de Coordenadores da UnB. CONGRESSO INTERNACIONAL

DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, 7., Cuiabá, 17 a 20/07/2016. *Anais...* Cuiabá UFMT: VII CIPA, 2016.

ADORNO, Theodor e HORKHEIMER, Max. Indústria Cultural: O Esclarecimento como Mistificação das Massas. In *Dialéctica do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985, páginas 113 - 156.

ALENCAR, Eunice Soriano de. e FLEITH, Denise de Souza. *Criatividade: múltiplas perspectivas*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

ALHEIT, Peter. A Construção Biográfica da Realidade In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). *A Nova Aventura (Auto)Biográfica* – Tomo II. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018, no prelo.

ALHEIT, Peter. DAUSIEN, Bettina. Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.1, p. 177-197, jan./abr. 2006.

ANDRÉ, M. Pesquisa em Educação: Trajetórias e desafios contemporâneos. In: Ibiapina, M. I. L. de M.; Carvalho, M. V. C. de. *Educação, práticas socioeducativas e formação de professores*. Teresina: EDUFPI. 2006.

ANEZI, F; GARBOSA, L; WEBER, V. Do Uruguai ao Brasil: memórias de iniciação musical da professora Maria Del Carmen Macchi Cabrera. In: CONGRESSO DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA, 5, 2012. Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: PUCRS, 2012, p. 296-302.

ANTUNES, L. R. ; PASSOS, C. O. . A apreciação ativa no processo de ensino e aprendizagem musical. CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18, 2009, Londrina - PR. *Anais.....* Londrina: UEL, 2009. v. 1. p. 6-12.

ANTUNES, Larissa Rosa. *Formação Docente e Música na Educação Infantil: um survey com profissionais atuantes em Brasília*. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação “Música em Contexto”. UnB, Brasília, 2013

ARAÚJO, Gustavo Aguiar Malafaia de. *Construindo Sentidos na Formação Musical: Pesquisa-ação com estudantes da primeira turma de ensino médio integrado do IFB-CSAM*. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação “Música em Contexto”. UnB, Brasília, 2017.

AUSUBEL, D.P. The acquisition and retention of knowledge. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2000.

BARDOTTI, Sergio; BACALOV, Luis Enríquez. *I Musicanti*. 1976. Disponível em <http://www.vivaricchiepoveri.it/musicanti.htm> Acesso em: 10 fev. 2017.

BARTH, Cássio Dalbem. *Imagens Musicais: Educação Musical e o Filme Orquestra dos Meninos*. Monografia (Licenciatura em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

BRAND, Manny. Reel music teachers: use of popular films in music teacher education. *International Journal of Music Education*, n. 38, p.5-12, 2001.

BEINEKE, Viviane. O conhecimento prático do professor: uma discussão sobre as orientações que guiam as práticas educativo musicais de três professoras. *Em Pauta*, Porto Alegre. V.12, n. 18/19, , 2001, p. 95-129.

\_\_\_\_\_. *O conhecimento prático do professor de música: três estudos de caso*. Porto Alegre: 2000. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

BERSI, Pedro. *Villa-Lobos (Vida e Obra - WindsFilmesBRASIL)*. 2008. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=FQ-kSJBZa1U> Acesso em 28 dez. 2017.

BEZERRA, Veronica Gurgel. *Os professores de instrumentos e suas ações nas escolas parque de Brasília: uma pesquisa descritiva*. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação “Música em Contexto”. UnB, Brasília, 2014. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/17204> Acesso em: 09 de fev. 2017.

\_\_\_\_\_. Práticas de Professores de Violão em Escolas Parque de Brasília. II Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música – SIMPOM, 2012, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: UNIRIO, 2012, p. 652 – 659.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina. *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1998. p. 183-191.

\_\_\_\_\_. *Esboço de auto-análise*. Tradução Sergio Miceli. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

\_\_\_\_\_. (Coord.). *A Miséria do mundo*. Tradução Mateus S. Soares Azevedo. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOWART, W. *Operation Mind Control: The CIA's Plot Against America*. Fontana/Collins, Glasgow: Dell Publishing Inc., 1978.

BRAGA, Eudes de Carvalho. *A trajetória profissional do professor de violão popular Paulo André Tavares: Um estudo com entrevistas narrativas*. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação “Música em Contexto”, Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2016.

\_\_\_\_\_. Entrevista Narrativa com um professor de violão popular de Brasília/DF: procedimentos metodológicos a partir de fontes primárias. XIV Encontro Regional Centro-Oeste da Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM, 2016, Cuiabá. *Anais...*Cuiabá: UFMT, 2016.

\_\_\_\_\_. Narrativas (Auto) Biográficas de um professor de violão popular: fontes documentais. XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM, 2015, Natal. *Anais...* Natal: UFRN, 2015.

\_\_\_\_\_. O ensino de violão em grupo: um estudo de caso na Escola Parque 210/211N. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música) – Departamento de Música, Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2014.

BRAGANÇA, Inês F. S. Pesquisa-Formação (Auto)Biográfica: Reflexões sobre a narrativa oral como fonte e a compreensão cênica como caminho de análise. In: VI CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA. *Anais...* VI CIPA, UERJ, RJ, 2014.

BRASIL. *Secretaria de Educação Fundamental*. Parâmetros curriculares nacionais : arte / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1997. 130p.

\_\_\_\_\_. *Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular*. Terceira versão revista. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf) Acesso em: 13 abril 2017.

BRODE, Douglas. *Multiculturalism and the Mouse Race and Sex in Disney Entertainment*. Austin: University of Texas Press, 2005.

CASTRO, Claudia Nunes de. *Cirandas de Roda* 7 Jul 2017. 2018. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=GL0nGAI1ZA> Acesso em 05 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. *Araporanguetê* 7 Jul de 2017. 2018a. Disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=7pPDr\\_2922s](https://www.youtube.com/watch?v=7pPDr_2922s) Acesso em 05 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. *Trenzinho do Caipira* 7 Jul 2017. 2018b. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=KHT3826vdtw> Acesso em 05 fev. 2018.

CATANI, Denice Bárbara - *A didática como iniciação: os relatos autobiográficos e a formação de professores. Ensaios sobre a produção e circulação dos saberes pedagógicos*. São Paulo: Faculdade de Educação, 1994, pp. 28- 57, Tese de Livre Docência, mimeo.

CERESER, Cristina Mie Ito. *As crenças de Autoeficácia dos professores de música*. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

CLANDININ, D. Jean.; CONELLY, F. Michael. *Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa*. Uberlândia: EDUFU, 2011.

COLEMAN, J. *Conspirators' Hierarchy: The Story of the Committee of 300*. EUA: America West Publishers, 1992.

COLLINS, Anita. *How playing an instrument benefits your brain*. TED-Ed lesson worth sharing. 2014. Disponível em: <http://ed.ted.com/lessons/how-playing-an-instrument-benefits-your-brain-anita-collins> Acesso em: 08 jan. 2017

CONTIER, Arnaldo D. *Passarinhada do Brasil: canto orfeônico, educação e getulismo*. Bauru, SP: EDUSC, 1998.

CONTRERAS, José. Relatos de Experiencia, en Busca de un Saber Pedagógico. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*, Salvador, v. 01, n. 01, p. 14-30, jan./abr. 2016.

CORAZZA, S. M.: Manual infame...mas útil, para escrever uma boa proposta de tese ou dissertação. In Bianchetti, L. & Machado, A. Ma. N (Org). *A Bússola do Escrever – Desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. UFSC:Cortez, 2002. p. 355-70.

CORREA, Alessandro F. *Digitações simples no teclado*. 2018. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=zq921mKX1Bw> Acesso em 31 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. *Minha Canção*. 2018a. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=IAIjjC5YrkQ> Acesso em 31 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. *Minha Canção – Apresentação*. 2018b. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=9Ft1-so5WTI&t=22s> Acesso em 06 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. *Aula Prática no Teclado – Todos Juntos*. 2018c. Disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=w\\_Q-qXOGTP4&t=35s](https://www.youtube.com/watch?v=w_Q-qXOGTP4&t=35s) Acesso em 31 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. *Aula Prática de Teclado – A Cidade Ideal*. 2018d. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=IMd0T9sn7KI> Acesso em 31 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. *A Cidade Ideal*. 2018e. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=pMNurBvbl5I> Acesso em 31 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. *Aula Prática no Violão*. 2018f. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=LRw4rGMdcmw> Acesso em 31 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. *Todos Juntos*. 2018g. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=pCytF-Hxyck> Acesso em 31 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. *Todos Juntos 2016*. 2018h. Disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=\\_TxO-LzKtyA](https://www.youtube.com/watch?v=_TxO-LzKtyA) Acesso em 31 jan. 2018.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. The domain of creativity. In: FELDMAN, D. H., CSIKSZENTMIHALYI, M.; GARDNER, H (Orgs.). *Changing the world: a framework for the study of creativity*. Westport: Praeger, 1994, p. 135-158.

\_\_\_\_\_. Implications of a systems perspective for the study of creativity. In: STERNBERG, R. J. (Org.). *Handbook of creativity*. New York: Cambridge University Press, 1999, p. 313-335.

CUNHA, M.I.da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista da FE/USP*, v.23, n. 1/2, jan-dez. 1997, p.185-195.

DEL-BEN, Luciana. A delimitação da educação musical como área de conhecimento: contribuições de uma investigação junto a três professoras de música do Ensino Fundamental. *Em Pauta*, Porto Alegre. V.12, n. 18/19, , 2001, p. 65-93.

\_\_\_\_\_. *Um Estudo com Escolas da Rede Estadual de Educação Básica de porto Alegre/RS: Subsídios para a Elaboração de Políticas de Educação Musical. Revista Música Hodie*, v. 05, nº 02, p. 65 – 89, 2012.

\_\_\_\_\_. *Concepções e ações de educação musical escolar: três estudos de caso. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.*

DEL-BEN, Luciana. HENTSCHKE, Liane. DINIZ, Lélia Negrini. HIRSH, Isabel Bonat. Políticas educacionais e seus impactos nas concepções e práticas educativo-musicais na educação básica. XVI CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO EM MÚSICA (ANPPOM). Brasília, 2006, p. 113 - 118.

DEL-BEN, Luciana *et al.* Sobre a docência de música na educação básica: uma análise de editais de concurso público para professores. *Opus*, v. 22, n. 2, p. 543-567, dez. 2016.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagem metodológica na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 51, 523-740, set./dez. 2012.

\_\_\_\_\_. Fotobiografia e formação de si. In: SOUZA, E.C e ABRAHÃO, M.H.M.B (Orgs.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS EDUNEB, 2006, p. 105-117.

\_\_\_\_\_. Narrativa de investigação profissional: um dispositivo de pesquisa-formação sob a forma de uma escrita implicada. In: SOUZA, E. C. (Org.). *(Auto)biografias e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação*. Salvador: EDUFBA, 2015.

\_\_\_\_\_. *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. 2 ed. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi. Natal, RN: EDUFRN. São Paulo: Paulus, 2014.

DEWEY, John. *Arte como Experiência*. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DIGNEFFE, Françoise e BECKERS, Myrian. Do individual ao social: a abordagem biográfica. In: ALBARELLO , L. et. al. *Práticas e métodos e investigação em ciências sociais*. Tradução de Luísa Baptista. Lisboa: Gradiva 1997.

Distrito Federal (BRASIL). *Secretaria de Estado de Educação. Orientação Pedagógica – Escolas Parque*. Brasília: Secretaria de Estado de Educação, 2002.

\_\_\_\_\_. *Secretaria de Estado de Educação*. Concurso Público para Provimento de Vagas e Formação de Cadastro de Reserva em Cargos das Carreiras Magistério Público e Assistência à Educação Edital no 23 – SEE/DF, de 13 de outubro de 2016.

\_\_\_\_\_. *Secretaria de Estado de Educação*. Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. 4. ed. Brasília: Subsecretaria de Educação Pública, 2006. 72p.

DOMINICÉ, Pierre. *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: Éditions L'Harmattan, 1990.

DREAMWORKS TV. *TROLLS Official Trailer #1*. 2016. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=xyjm5VQ11TQ> Acesso em 12 Fev. 2018.

DUARTE JR., João Francisco. *Fundamentos estéticos da educação*. São Paulo: Papyrus, 2007.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. Universidade Federal do Paraná. Editora UFPR. Educar, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

ELIOT, Marc. *Walt Disney Hollywood's Dark Prince*. New York, NY: Harper Paperbacks, 1993.

ESPERIDIÃO, Neide. *Educação Musical e Formação de Professores: Suíte e variações sobre o tema*. 1 ed. São Paulo : Globus Editora, 2012.

ESTULIN, Daniel. *Tavistock Institute: Social Engineering the Masses*. Walterville: Trine Day LLC, 2015.

FERRAZ, Gabriel Augusto. *Heitor Villa-Lobos and Getúlio Vargas: Constructing the "New Brazilian Nation" through a Nationalistic System of Music Education*. Tese (Doutorado) – Department of Philosophy at University of Florida, USA, 2012. Disponível em: [http://ufdcimages.uflib.ufl.edu/UF/E0/04/40/08/00001/FERRAZ\\_.pdf](http://ufdcimages.uflib.ufl.edu/UF/E0/04/40/08/00001/FERRAZ_.pdf) Acesso em: 08 mai. 2018.

FIGUEIREDO, Sergio. O Processo de Aprovação da Lei 11.769/2008 e a Obrigatoriedade da Música na Educação Básica. ENDIPE, 15., 2010, BH/MG. *Anais... Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*, Belo Horizonte, 2010.

FIGUEIRÔA, Arthur de Souza. *Construção de Laços Pelas Experiências com as Escolas Parque de Brasília: A História de Vida de Duas Professoras de Música*. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes. Universidade de Brasília, 2017.

\_\_\_\_\_. Histórias de Vida de Professores de Música de Escolas de Educação Básica: Construindo o Interesse pelo Tema da Pesquisa. VII CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA. *Anais...* Cuiabá, 2016.

FIGUEIRÔA, Arthur de Souza. MONTEIRO, Dielton Paulo Maranhão. ABREU, Delmary Vasconcelos de. Mapeamento dos professores de música que atuam nas escolas de educação básica das cidades de Brasília e Cruzeiro/DF. XIII Encontro Regional Centro-Oeste da ABEM. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2014, p. 01-11.

FIGUEIRÔA, Arthur de Souza. MONTEIRO, Dielton Paulo Maranhão. *As práticas pedagógico-musicais de licenciando no estágio supervisionado em música: um relato de experiência em escolas de educação básica*. Congresso anual da ABEM, 2015, Natal. *Anais...*Natal: UFRN, 2015, p. 1-10.

FILMISNOW MOVIE. *Rock Dog - No Faro do Sucesso | Trailer Oficial da animação*. 2017. Disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=Wky\\_MAMZiGQ](https://www.youtube.com/watch?v=Wky_MAMZiGQ) Acesso em 12 Fev. 2018.

\_\_\_\_\_. *Sing - Quem Canta Seus Males Espanta | Novos Spots [HD]*. 2016. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=XpsYERgsr8c> Acesso em 12 Fev. 2018.

FONTEERRADA, M. Raymond Murray Schafer, O educador musical em um mundo em mudança. In: MATEIRO, T; ILARI, B. (ORG.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: InterSaberes, 2013.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1977.

FOUTS, Gregory; CALLAN Mitchell; PIASENTIN, Kelly; LAWSON, Andrea. Demonizing in Children's Television Cartoons and Disney Animated Films. *Child Psychiatry and Human Development*. Springer Science+Business Media, v. 37, issue 1, p.15-23, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. 29 Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

\_\_\_\_\_. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. Editora Olho d'Água, 1997. Disponível em <http://forumeja.org.br/files/Professorasimtia nao.pdf> Acesso em 31 mar. 2018.

GALINARI, Melliandro Mendes. *A Era Vargas no Pentagrama: dimensões político-discursivas do canto orfeônico de Villa-Lobos*. 2007. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, BELO HORIZONTE/MG, 2007.

GARBOSA, L. *et al*. Entre memórias e histórias: lembranças de iniciação musical de professores de música. In: CONGRESSO DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA, 5, 2012. Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: PUCRS, 2012, p. 326-332.

GAULKE, Tamar Genz. *Aprendizagem da docência: um estudo com professores de música da educação básica*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

REVISTA DA ABEM, Londrina, v.21, n.31, p. 91-104, 2013.

\_\_\_\_\_. *Aprendizagem da docência em música na educação básica: um estudo a partir de narrativas de professores de música da educação básica*. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

\_\_\_\_\_. *O Desenvolvimento Profissional de Professores de Música da Educação Básica: Um Estudo a Partir de Narrativas Autobiográficas*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

GAUTHIER, Clemont et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Editora Ijuí, 1998.

GONÇALVES, Arlete de Souza Ferreira. *Memórias de professoras de música: um olhar para práticas escolares entre as décadas de 1950 a 1980*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2009.

GONÇALVES, Lilia Neves. A aula de música na escola: reflexões a partir do filme *Mudança de Hábito 2: mais loucuras no convento*. In: SOUZA, Jusamara (org.) *Aprender e ensinar Música no Cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, 2008. p.167-172.

GOMES, Celson Henrique Souza. *Aprendizagem musical em família nas imagens de um filme*. In: *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.14, p.109-114, mar. 2006.

GRAY, Peter. The Decline of Play and the Rise of Psychopathology in Children and Adolescents. *American Journal of Play*, v. 3, n. 4, 2011. Disponível em <http://www.journalofplay.org/sites/www.journalofplay.org/files/pdf-articles/3-4-article-gray-decline-of-play.pdf> Acesso em 08 de fev. 2017

\_\_\_\_\_. Gray P. *Free to learn: Why unleashing the instinct to play will make our children happier, more self-reliant, and better students for life*. New York: Basic Books; 2013.

Grout, Donald. Palisca, Claude. *História da Música Ocidental*. Lisboa: Ed. Gradiva, 2007.

HENTSCKE, Liane; AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho C. de, ARAÚJO, Rosane Cardoso de. Os saberes docentes na formação do professor: perspectivas teóricas para a educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 15, p. 49-58, 2006.

HERSH, B. *The Old Boys: The American Elite and the Origins of the CIA*. New York: Scribner's, 1992.

HUBKA, David; HOVDESTAD, Wendy; TONMYR, Lil. Child maltreatment in Disney animated feature films: 1937–2006. *The Social Science Journal*, v. 46, Issue 3. Setembro de 2009, p. 427-441.

HUMMES, Júlia Maria. Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 11, 17-25, set. 2004.

JEANDOT, N. *Explorando o universo da música*. 2ª edição. São Paulo, editora Scipione, 1997.

JONES, A.B. *How the World Really Works*. San Pedro, CA: GSG and Associates Publishers, 1996.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

\_\_\_\_\_. Caminhar para si. Tradução de Albino Pozzer. Porto Alegre: Edipucrs, 2010a.

\_\_\_\_\_. Cheminer vers soi. Lausanne: L'Age d'Homme, 1991.

\_\_\_\_\_. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In.: NÓVOA, António e FINGER, Mathias. *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988, pp. 37-50.

\_\_\_\_\_. História de Vida e projeto: a história de vida como projeto e as histórias de vida a serviço de projetos. In.: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 2, pp. 11/24, jul./dez. 1999.

\_\_\_\_\_. A realização do ser humano como processo de transformação da consciência: ensinar, acompanhar e aprender – um mesmo desafio para uma vida em ligação. In: TRAVERSINI, C. *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p.17-58.

IMAGEM FILMES. *Um Monstro em Paris*. 2013. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=lzbp8F1Srs> Acesso em 12 Fev. 2018.

KEITH, J. *Mass Control: Engineering Human Consciousness*, Kempton, IL: Adventures Unlimited Press, 2003.

KIEFER, Bruno. *Villa-Lobos e o Modernismo na Música Brasileira*. Porto Alegre: Movimento, 1986.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. Trad. Jusamara Souza. In: *Em Pauta*, UFRGS, v. 11, n. 16/17, p. 50-73, 2000.

KRENTZ, Priscila Dublin. *A criatividade em oficinas de música da Escola Parque de Brasília: concepção de professores de música*. TCC (Graduação em Música) – Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2013.

KRUPPA, Sonia M. Portella. *Sociologia da Educação*. São Paulo: Ed Cortez 1994.

LARROSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de Babel*. Tradução de Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LIMA, J; GARBOSA, L. A trajetória de vida da professora Ilgeburg Hasenack e o cotidiano pedagógico-musical de suas práticas na cidade de São Leopoldo/RS. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL, 15, 2012. Montenegro/RS. *Anais...*Montenegro: ABEM, 2012, p. 472-477.

LIMA, J. *Ilgeburg Hasenack: Memórias de uma educadora musical*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2013.

LOPES, Mariana. F. *As dores e amores de tornar-se professora: minhas memórias de professora iniciante*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.

LOURO, Ana Lúcia (Org.); TEIXEIRA, Z. L. O. (Org.); RAPOSO, M. (Org.). *Aulas de músicas: narrativas de professores numa perspectiva (auto)biográfica*. 1. ed. Curitiba: CRV, 2014. v. 1. 175 p.

LUTTS, Ralph H. The Trouble With Bambi: Walt Disney's Bambi and the American Vision of Nature. *Forest and Conservation History*, v. 36, 1992: p. 160-171. Disponível em <https://sites.evergreen.edu/anthrozoology/wp-content/uploads/sites/142/2015/11/Lutts-Bambi-1992.pdf> Acesso em 14 fev. 2018.

MACEDO, Vanilda Lidia Ferreira de. *Imagens da docência de música na educação básica: uma análise de textos da Revista da ABEM (1992-2013)* / 180 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de Pós- Graduação em Música, Porto Alegre, BR-RS, 2015.

MACHADO, Daniela Dotto. *Competências Docentes para a prática pedagógico-musical no Ensino Fundamental e Médio: visão dos professores de música*. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2003.

\_\_\_\_\_. Indicadores educacionais de desenvolvimento profissional da docência em música nos anos finais do ensino fundamental. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2014.

MACHADO, R. *Narrativas de professor de teoria e percepção musical: caminhos de formação profissional*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2012.

MARQUES, Isabelle. *Cantando Brinquedos Musicais*. 2017. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=N43E5vmN2I4> Acesso em 19 dez. 2017.

MARQUES, Isabelle e RESENDE, Raquel. *Anjinhos do Natal*. 2017. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=dewuvHMPkaI> Acesso em 19 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. *Baião de Ninar*. 2017a. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=WsNjSpXeOOs> Acesso em 19 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. *Casa de Farinha*. 2017b. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=dewuvHMPkaI> Acesso em 19 dez. 2017.

MARQUES, Olívia Augusta Benevides. *Pequenos Enredos nas Escolas Parque de Brasília: O que contam as crianças sobre a aula de música*. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Brasília, Universidade de Brasília, 2016.

\_\_\_\_\_. Música na Escola Parque é para ser divertida: um recorte do processo de análise de uma pesquisa em andamento com alunos dos anos iniciais. CONGRESSO ANUAL DA ANPPOM, 26, 2016, Belo Horizonte. *Anais...Belo Horizonte*: 2016, p. 1-8.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. *Mediação Cultural para Professores Andarilhos na Cultura*. 2 Ed. São Paulo: Intermeios, 2012.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia Qualitativa de Pesquisa. Universidade de São Paulo. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 30, n. 02, p. 289-300, maio/ago, 2004.

MAY, R. *A coragem de criar*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

MEC/SECAD. *Educação Integral: Texto de Referência para o Debate Nacional*. Brasil, 2009.

MITROVICK, Raquel Di Maria. *Ai que Saudade Docê (Vital Farias) Projeto Pássaros do Brasil*. 2015. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=OG4AQatpbnU> Acesso em 05 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. *Sítio do Pica-Pau Amarelo (Gilberto Gil)*. 2015a. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=2tHvCQiHkws> Acesso em 05 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. *Jardim da Fantasia (Paulinho Pedra Azul)*. 2015b. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=tPzBk4XbUzs> Acesso em 05 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. *O Uirapuru (Pequeno Cidadão)*. 2015c. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=KAKs092QKus> Acesso em 05 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. *A lenda do Uirapuru*. 2015d. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=L3Gby-Uyvii&t=172s> Acesso em 05 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. *Murucututu (Folclore Brasileiro)*. 2015e. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=6g6L-MWCFqM> Acesso em 05 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. *Lá Vai a Garça Voando/ Piado de Dois Mutuns (Folclore Brasileiro)*. 2015f. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Vf2VrlmTh8A> Acesso em 05 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. *O Auto da Catirina*. 2018. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=3qvPehpbmAE> Acesso em 05 fev. 2018.

MORAES, A. C. A escola vista pelo cinema: uma proposta de pesquisa. In: Maria da Graça Jacintho Setton. (Org.). *A cultura da mídia na escola: ensaios sobre cinema e educação*. 1 ed. São Paulo: Annablum e/USP, v. 1, p. 53-66, 2004.

MORIN, Edgar. *Educar na Era Planetária: O Pensamento Complexo Como Método de Aprendizagem no Erro e na Incerteza Humana* / Elaborado para a Unesco por Edgar Morin, Emilio Roger Ciurana, Raúl Domingo Motta. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2003.

NÓVOA, António. *Professores: Imagens do futuro presente*. Instituto de Educação. Lisboa. EDUCA, 2009.

\_\_\_\_\_. Relação escola-sociedade “novas respostas para um velho problema”. In: SERBINO, Raquel V. [et al]. *Formação de Professores*. São Paulo: Ed. da Unesp, 1998. p. 19-39.

\_\_\_\_\_. *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

\_\_\_\_\_. *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico*. EDUCA: Lisboa, 2002. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/3703> Acesso em: 07 mai. 2017.

NÓVOA, A. e FINGER, M. *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

NUNES, Helena de Souza. Visões Musicopedagógicas em Filmes Musicais: Um estudo de caso sobre excertos da obra *A Noviça Rebelde*. In: PROLICENMUS. Repertório Musicopedagógico A – UE\_05. Porto Alegre: CAEF da UFRGS, 2009.

OLIVEIRA, Edson Barbosa de. *A Constituição da Experiência de Três Violonistas Acompanhadores: Um Estudo com Documentação Narrativa*. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes. Universidade de Brasília, 2018.

OLIVEIRA, Fernanda de Assis. *Materiais didáticos nas aulas de música: um survey com professores da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre - RS*. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

PACHECO, José. A escola atual está fadada ao fracasso. Disponível em <http://contratempo.info/educacao/escola-atual-esta-fadada-ao-fracasso-diz-educador-jose-pacheco/2017> Acesso em 06 de fev. 2017

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. *Revista Roteiro*. Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 67-86, jan./abr. 2016, p. 67-86.

\_\_\_\_\_. Memoriais: injunção institucional e sedução autobiográfica. In: PASSEGGI, M.C; SOUZA, E. C. (Orgs). *(Auto)biografia: formação, territorios e saberes*. Natal,

RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008, p. 103-131.

\_\_\_\_\_. Pierre Bordieu: Da “Ilusão” à “Conversão” Autobiográfica. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 23, n. 41, p. 223-235, jan./jun. 2014.

PASSEGGI, M. C. e SOUZA, E. C. O Movimento (Auto)Biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional. *Investigación Cualitativa*, 2(1) pp. 6-26. 2017.

PEDRINI, Juliana Rigon. *Sobre aprendizagem musical: um estudo de narrativas de crianças*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

PEDRINI, J. R; MAFFIOLETTI, Leda de A.. Aprendizagem Musical: o que os alunos narram. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA AUTO)BIOGRÁFICA – V CIPA. 2012, Porto Alegre. *Anais...* São Leopoldo: Casa Leiria, 2012, p. 1058-1061.

PENNA, Maura. A orientação geral para a área de arte e sua viabilidade. In: PENNA, Maura (Coord.). *É este o ensino de arte que queremos? Uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais*. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2001, p. 1- 184.

PINEAU, Gaston. *Vies des histores de vie*. Universidade de Montreal; Faculté de l'Éducation Permanente, 1984.

\_\_\_\_\_. Emergência de um paradigma antropofomador de pesquisa-ação-formação transdisciplinar. *Saude soc.* [online]. 2005, vol.14, n.3, pp.102-110. ISSN 0104-1290. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-12902005000300006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902005000300006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt) Acesso em: 08 julho. 2017

QUEIROZ, Andrea, M. *Experiências Formativas de Jovens Instrumentistas: um estudo a partir de entrevistas narrativas*. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação Música em Contexto, Brasília, Universidade de Brasília, 2015.

RASSLAN, Simone N. *O sujeito-ator e a música na constituição de si: uma perspectiva narrativo biográfica*. 2014. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.

ROGERS, Carl R. *Tornar-se pessoa*. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

SACKS, Oliver - *Alucinações Musicais Relatos Sobre a Música e o Cérebro*. Tradução: Laura Teixeira Motta. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2007.

SANTOS, Boaventura. O Intelectual da Retaguarda. Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. *Revista Análise Social*, n. 204, xlvii (3.o), 2012. Disponível em: [http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/AS\\_204\\_f01.pdf](http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/AS_204_f01.pdf) Acesso em: 10 abril. 2017.

SCHAFFER, R. Murray. *A afinação do mundo*. Tradução: Marisa Trench Fonterrada. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

\_\_\_\_\_. *O ouvido pensante*. Tradução: Fonterrada, Silva e Paschoal. São Paulo: UNESP, 1991.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole (Orgs.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 210-222.

SEKEFF, M. L. *Da música, seus usos e recursos*. 2 Ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

SENA, Ibsen Perucci de. *A Organização do Conteúdo de Música no Componente Curricular Arte: Dois Estudos de Caso com Professores da Rede Pública de Educação Básica do DF*. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade de Brasília, 2016.

\_\_\_\_\_. *A Atuação do Professor de Música na Disciplina Arte no Ensino Médio: Um survey com as escolas da rede pública de Brasília DF*. Trabalho de conclusão de Curso (Licenciatura em Música) – Instituto de Artes, Universidade de Brasília, 2013.

SHULMAN, Lee S. Knowledge and teaching: foundations of New Reform. *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, p. 1-22, February 1987.

SILVA, Clemildo Anacleto da. GONZAGA, Jorge Luiz Ayres. MALDONADO, Luciene. Escola e violência: Semelhanças entre a linguagem utilizada para se referir à violência escolar e a linguagem do meio policial. *Ciência em Movimento*, Ano XVII, n. 34, 2015/1.

SMOODIN, Eric. *Disney Discourse Producing the Magic Kingdom*. Routledge, NY: Psychology Press, 1994.

SOARES, Iuri C. *Significados das aulas de música na escola: um estudo narrativo com duas estudantes do ensino médio*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.

SOUZA, Elizeu C. *Biografar-se e empoderar-se: entrevista autobiográfico-narrativa e percursos de formação da professora Dilza Atta*. In: ABRAHÃO, M. H.M.B. *Destacados educadores brasileiros suas histórias, nossa história*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016, p. 65-95.

SOUZA, Jusamara (Org.). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

\_\_\_\_\_. Educação musical e práticas sociais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 10, p. 7-11, mar. 2004.

\_\_\_\_\_. Pensar a educação musical como ciência: a participação da ABEM na construção da área. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 16, p. 25-30, mar. 2007.

\_\_\_\_\_. Dimensões de um campo musical local e suas relações com a educação musical: resultados de um programa de formação de professores. *Arteriais | revista do ppgartes | ica | ufpa | n. 01 | Fev 2015*

SOUZA, Jusamara; TORRES, Maria Cecília de Araújo. Maneiras de ouvir música: uma questão para a educação musical com jovens. *Música na educação básica*. Porto Alegre, v. 1, n. 1, outubro de 2009. ISSN 2175 3172

SPRINGMEIER, Fritz. *The Disney Bloodline: The Skill of Lying, The Art of Deceit*. 2003. Disponível em <http://www.bibliotecapleyades.net/bloodlines/disney2.htm> Acesso em 12 fev. 2018.

SUÁREZ, Daniel. Documentación narrativa e investigación-formación-acción en educación. In: SOUZA, Elizeu Clementino. (Org.) *(Auto)biografias e documentação narrativa: redes de pesquisa formação*. Salvador: EDUFBA, 2015, p.63-86.

\_\_\_\_\_. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas y la democratización del campo educativo en Argentina. CONGRESO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA UFMT, 7., 2016, Cuiabá. *Anais...* Cuiabá: VII CIPA, 2016.

\_\_\_\_\_. Documentación Narrativa de Experiencias y Viajes Pedagógicos. In: SUÁREZ, Daniel. Fascículo 2: *¿Qué es la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas?* Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Argentina, 2007.

\_\_\_\_\_. Redes de investigación-formación-acción docente, memoria pedagógica de las escuelas y documentación narrativa de experiencias escolares. In: FONTOURA, H. A.; LELIS, I.A.O.M.;CHAVES, I. M.A. (Org) *Espaços formativos, memórias e narrativas*. 1. Ed. – Curitiba, PR: CRV, 2014

SWANWICK, Keith. *Ensinando Música Musicalmente*. Tradução: Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Anísio. *Pequena introdução à filosofia da educação*. Companhia Editora Nacional, São Paulo, 7.ed.,1975

\_\_\_\_\_. *Educação não é Privilégio*. Editora UFRJ, 5ª edição, 1994.

\_\_\_\_\_. Plano de Construções Escolares de Brasília. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 35, n. 81, pp. 195-199, jan./mar. 1961.

TORRES, Maria Cecília A. R. *Identidades Musicais de alunas de pedagogia: músicas, memória e mídia*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

TOWBIN, Mia Adessa *et al.* Images of Gender, Race, Age, and Sexual Orientation in Disney Feature-Length Animated Films. *Journal of Feminist Family Therapy*, v. 15, 2004, p 19-44.

UDESC. Resolução No 001/2016 – CONSEPE (Referendada pela Resolução no 009/2016 – CONSEPE). Santa Catarina.

UDESC/CEART. Apresentação do Mestrado Profissional em Artes – PROFARTES, Linhas de Pesquisa/Atuação. 2012. Disponível em: <http://www.ceart.udesc.br/?id=58> e <http://www.ceart.udesc.br/?id=57> Acesso em: 11 mai. 2017

VIEIRA, Karina Firmino. *Ser Professor de Música de Projeto Social: Um Estudo com Entrevistas Narrativas (Auto)Biográficas*. Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília, 2017.

VYGOTSKY, Lev. *A imaginação e a arte na infância*. Rio de Janeiro: Relógio d'água Editores, 2009.

\_\_\_\_\_. *A Formação Social da Mente*. 4 Ed. São Paulo: Martins Fontes Editora Ltda, 1991.

VILLA-LOBOS, H. *Guia Prático para a Educação Artística e Musical, Estudo Folclórico-Musical*. 3 volumes. Rio de Janeiro: ABM – FUNARTE, 2009.

\_\_\_\_\_. *Guia Prático Estudo Folclórico Musical*. Primeiro Volume. Primeira Parte. São Paulo – Rio de Janeiro: Irmãos Vitale, 1961.

WEBER, Vanessa. *Tornando-se professor de instrumento: narrativas de docentes bacharéis*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, 2014.

WECHSLER, Solange Muglia. *Criatividade: descobrindo e encorajando*. Campinas: Editorial Psy, 1993.

YERGIN, D. *The Prize; The Epic Quest for Oil, Money and Power*, New York: Free Press, 1992.

ZUK J; BENJAMIN C; KENYON A; GAAB N. Behavioral and Neural Correlates of Executive Functioning in Musicians and Non-Musicians. *PLoS ONE* 9(6): e99868. doi:10.1371/journal.pone.0099868. Editor: Amanda Bruce, University of Missouri-Kansas City, USA. 2014. Disponível em: <http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0099868> Acesso em: 08 jan. 2017.



## **APÊNDICE A – Íntegra das Práticas detalhadas pela professora Raquel Di Maria Mitrovick, no processo de Documentação Narrativa**

Grande parte das atividades de musicalização se caracterizam por se apresentarem como atividades lúdicas, jogos, a fim de envolver os participantes efetivamente. Segundo Sekeff, “Como atividade lúdica, a música se recorta como um jogo que se realiza na escuta, cuja dinâmica se enriquece com a aprendizagem, motivando, criando necessidades e despertando interesses” (Sekeff, 2007. P. 131). Nicole Jeandot pondera sobre a íntima relação entre motivação e os jogos no processo de aprendizagem; diz que “...a motivação está relacionada com o prazer obtido na atividade e pode ser despertada pelo jogo. O jogo estimula a criança a escutar e discriminar o som dos instrumentos e os motivos sonoros que se repetem” (Jeandot, 1997, p. 62).

Murray Schafer, sabiamente disse: “Eu não digo: Faça assim! Digo: Eu fiz assim!” (Schafer *apud* Fonterrada, 2013, p. 291). Compartilhando desse pensamento, procurei nesse momento apresentar duas atividades que resultaram positivamente em minhas aulas, atendendo às necessidades da realidade curricular da Escola Parque. A primeira atividade se tratando de conteúdo rítmico e a segunda, de conteúdo melódico.

### **1. Leitura Rítmica (Meios de Transportes):**

É importante, antes de se desenvolver essa atividade, que os alunos já tenham interiorizado o conceito prático de pulsação, uma vez que toda a atividade acontecerá com base na mesma. Utilizei o metrônomo do teclado musical como referência sonora para a pulsação. Os estudantes marcaram a pulsação com passos, num caminhar pela sala, utilizando instrumentos de percussão (como clavas, agogôs, tamborins e triângulos), para realizar a leitura rítmica.

#### **Etapa um: Apresentação das figuras**

Apresentei à turma três figuras de meios de transportes que se caracterizavam por desenvolverem velocidades e capacidades de locomoção distintas. Utilizei uma figura de balão, uma de carro e outra figura de dois aviões.

Figura nº 1: Balão



Fonte: Mitrovick, 2017

Figura nº 2: Carro



Fonte: Mitrovick, 2017

Figura nº 3: Aviões



Fonte: Mitrovick, 2017

- Colei as figuras no quadro e fiz as seguintes perguntas:

- Dentre esses meios de transporte, qual demora mais para chegar a seu destino?

Os estudantes responderam que era o balão.

- Qual chega mais rápido?

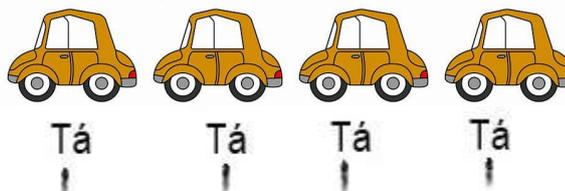
Os estudantes responderam que eram os aviões.

- E por último, qual tem velocidade intermediária?

E eles responderam que era o carro.

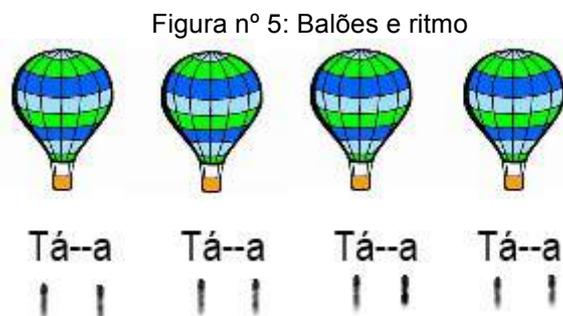
Então, com todas essas informações, apresentei o som, a forma de se tocar cada figura. Iniciei a apresentação considerando o carro como referente à semínima, com duração de 1 tempo de pulsação. Caminhei pela sala marcando a pulsação com passos, tocando um pandeiro e falando "Tá" para cada passo. Se imaginassem uma linha rítmica, com um carro para cada semínima, seria assim (os traços marcam cada pulso):

Figura nº 4: Carros e ritmo



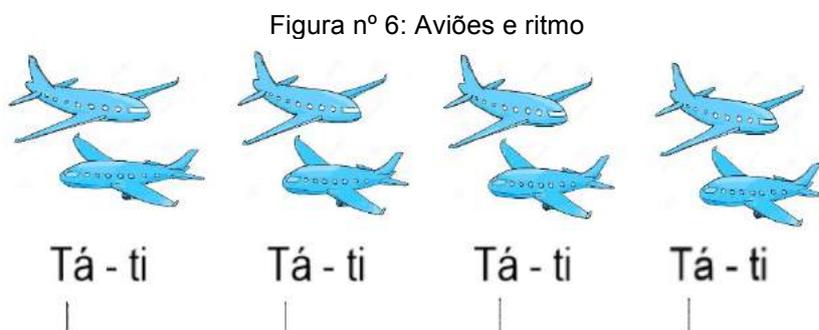
Fonte: Mitrovick, 2017

Pedi que eles repetissem comigo e observassem a relação da duração de cada nota com a pulsação. Dessa mesma forma apresentei o balão se referindo à mínima, falando “Tá-a”, com uma nota longa tocada para duas pulsações.



Fonte: Mitrovick, 2017

E finalmente foram apresentados os aviões se referindo a duas colcheias (por esse motivo são dois aviões), falando “Ta-ti”, onde deveriam tocar duas notas em um pulso, uma para cada sílaba.



Fonte: Mitrovick, 2017

A cada meio de transporte apresentado os estudantes executavam o som de cada figura, marcando a pulsação, tocando no instrumento de percussão e falando. Ao mesmo tempo que apresentava como se tocar cada meio de transporte, atentava e questionava a turma sobre como cada figura se relacionava com cada marcação de pulso, permitindo que eles concluíssem como ocorria essa relação: Carro - uma nota sustentada por um pulso; balão - uma nota sustentada por dois pulsos; aviões - duas notas divididas igualmente dentro de um pulso.

Foi muito importante tal momento de reflexão e entendimento das diferenças de duração de cada figura, para que na segunda etapa não houvessem confusões.

### Etapa dois: Circuito Sonoro

Em seguida, espalhei várias figuras dos mesmos meios de transporte pela sala, como se fossem estações em um circuito. Pedi que os estudantes se organizassem em fila única, com seus instrumentos em mãos. A fila se movimentava seguindo as estações, sempre caminhando marcando a pulsação. A cada meio de transporte pelo qual passavam, cada estudante realizava o som relativo, aprendido anteriormente.

Após um período de entendimento da atividade, foi possível realizar o circuito juntamente a uma música tocada por mim no teclado. A medida que a fila caminhava pelo circuito, era possível escutar em alguns momentos, uma realização rítmica de até três vozes. É importante ressaltar que até o referido momento, as figuras rítmicas reais não haviam sido apresentadas tampouco seus nomes. A atividade exigia concentração e memória auditiva, aliado à prática instrumental, que grande parte dos estudantes tem apreço.

### Etapa três: substituição das figuras

No verso de cada figura dos meios de transportes haviam as figuras rítmicas relativas. Ao mostrar o verso e apresentar as novas figuras, agora chamadas de “figuras rítmicas”, foi necessário apenas uma explicação breve e simples, uma vez que todos já sabiam como cada figura deveria ser tocada.

### Semínima:

Figura nº 7: Semínima



Fonte: Mitrovick, 2017

Mínima:

Figura nº 8: Mínima



Fonte: Mitrovick, 2017

Colcheias:

Figura nº 9: Colcheias



Fonte: Mitrovick, 2017

Após pouco tempo de treino foi possível montar frases rítmicas, acompanhamentos rítmicos, onde os estudantes foram capazes de tocar realizando a leitura da notação rítmica de forma satisfatória.

## 2. Escala em Movimento:

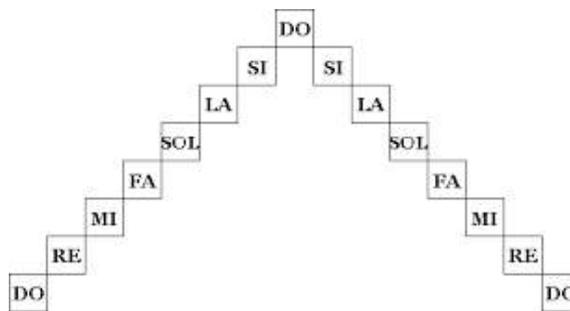
A escala em movimento é uma atividade que criei com o intuito de estimular a memorização da sequência das notas musicais na escala musical, nos sentidos ascendente e descendente, uma vez que tal habilidade é necessária para a aprendizagem e compreensão da leitura das notas no pentagrama. Utilizei o teclado como referência melódica e harmônica.

A atividade consiste em criar um movimento corporal para cada nota, gradativamente. A cada vez que a escala era cantada pelos estudantes, um novo movimento foi inserido de forma aleatória na escala. Prefiro não estipular os movimentos na sequência das notas para desenvolver também a atenção e concentração da turma.

Etapa um: a escala sobe e desce?

Essa etapa é apenas uma introdução onde faço uma analogia entre a escala musical e uma escada, onde, da mesma forma que subimos, podemos descer. Usei a escala de Dó maior como referência, mas aproveitei o momento para apresentar também as demais escalas que se formam sobre essa sequência de notas. Utilizando a escada, incentivei-os a cantar escalas a partir da nota que escolhessem.

Figura nº 10: Escada, escala



Fonte: Mitrovick, 2017

Etapa dois: movimentos na escala

Com todos os alunos em pé, iniciei a atividade com uma palma todas as vezes que os estudantes cantassem a nota Dó. Nessa etapa, cantamos sempre a escala de dó maior em sentido ascendente e descendente.

Em seguida, teriam que bater um pé no chão quando cantassem a nota sol. Cantamos assim a escala novamente, sempre em sentido ascendente e descendente. A cada vez que repetíamos a escala, acrescentávamos um movimento diferente para cada nota, como mãos para o alto, agachar, colocar o dedo no nariz, dar uma voltinha em torno de si mesmo. Muitas vezes deixava que a turma escolhesse o próximo movimento, e assim completávamos toda a escala.

Ao final da atividade, muitos estudantes já haviam memorizado tanto a sequência das notas quanto a sonoridade do modo maior.

**REFERÊNCIAS:**

JEANDOT, N. *Explorando o universo da música*. 2ª edição. São Paulo, editora Scipione, 1997.

FONTEERRADA, M. *Raymond Murray Schafer, O educador musical em um mundo em mudança*. In: MATEIRO, T; ILARI, B. (ORG.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba, InterSaberes, 2013.

SEKEFF, M. L. *Da música, seus usos e recursos*. 2ª edição revista e ampliada. São Paulo, editora UNESP, 2007.



## **APÊNDICE B – Íntegra das práticas detalhadas pela professora Isabelle Marques Gonçalves, no processo de Documentação Narrativa**

Como professores de Música, acredito que devemos proporcionar mais oportunidades de escolha musical para os nossos alunos. Muitos deles chegam à escola com um “gosto” musical muito restrito e definido- o que é um problema para a aula de Música. Influenciados pelo meio, pela mídia, família etc, essas crianças, em sua maioria rejeitam e se opõem a qualquer estilo musical que não lhes seja familiar. Narita, 1998, p.57, ressalta a importância de que nós, como professores e educadores musicais, ofereçamos vasto “repertório” e conhecimento musical e crítico para que esses alunos sejam capazes de formular seus “gostos” e escolhas de maneira consciente.

Dessa maneira, a aula de Música, na minha opinião, deve propiciar o acesso a elementos estéticos, fomentar o senso crítico e uma visão de mundo mais ampliada. Sem, contudo, deixar de lado a história, os hábitos dos alunos. O professor deve achar uma “ponte” de diálogo, de comunicação. Acima de tudo, a aula de Música deve ser um momento de alegria, de satisfação. Souza *apud* Volpato, 2002, afirma que:

Em certo sentido, se o ensino dos conteúdos escolares for cansativo, demasiadamente sério e desvinculado da realidade da criança, não a valorizando como construtora de conhecimento, pode-se apresentar uma realidade adversa ao ambiente criativo. Diante de uma escola que oferece pouca alegria, os jovens dão provas de crescente impaciência e a resistência manifesta-se por meio da rebeldia, apatia e até mesmo na recusa em frequentá-la. (p.15)

E ainda: “A atividade lúdica é uma excelente forma de ensinar porque apresenta características pouco opressoras” (Souza *apud* Bruner, 2002)

Sendo assim, procurei experimentar “dialogar” com os alunos, usando a “língua” deles. A ideia foi que, através de algo que lhes é muito familiar e prazeroso, os filmes, eu pudesse provocar discussões e sugerir novas opções musicais (gêneros, instrumentos, formações musicais). E foi assim que os filmes com temas musicais começaram a fazer parte das minhas aulas de Música. Aos poucos comecei a perceber que essas animações comunicavam-se com as crianças de uma forma quase “mágica”. Além dos aspectos musicais (pontuarei as seguir esses aspectos), esses filmes trazem questões muito relevantes à vida escolar, principalmente no contexto da escola pública, são elas: respeito às diferenças,

colaboração, cidadania, relações familiares, relacionamentos. Enfim, temas transversais que devem ser trabalhados em qualquer disciplina.

Abaixo, listarei alguns filmes e os conteúdos musicais e/ou transversais contidos neles:

1) Rock Dog (China, EUA)

<https://br.nacaodamusica.com/posts/trilha-sonora-4-musicas-do-filme-rock-dog-no-faro-do-sucesso/>

Temas: bandas de rock, pop, instrumentos musicais eletrônicos; a busca por um ideal; países asiáticos e códigos culturais diversos.

A animação é sobre a vida de um cachorrinho, Bodi, que decide deixar seu vilarejo, no Tibet e ir atrás de seu sonho de tocar guitarra, na cidade grande. Enquanto na cultura ocidental o jovem é estimulado a “sair de casa” o quanto antes, no contexto do filme, Bodi é fortemente desaprovado por seus pais e pelas pessoas de seu vilarejo quando decide ir para a cidade. É inspirada na novela animada chinesa chamada: *The tibetan Rock Dog* de Zheng Jun.

Além dos temas musicais já listados acima, a diferença de culturas gera discussões bem interessantes entre os alunos. Essa discussão deve fomentar um olhar mais abrangente e de aceitação, de abertura, para novos conceitos, realidades e até estilos musicais. Abreu e Da Silva (2014) afirmam que uma educação que está voltada para a *Interculturalidade*, é uma educação que reconhece e dialoga com o outro. Ainda segundo as autoras:

(...) A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade. (p.4)

E é isso que ocorre em Rock Dog: a música, no caso, o pop rock através da guitarra elétrica serve de elo entre a nossa cultura ocidental e a cultura proposta (oriental). Mostrando que o que “todos” querem mesmo, é fazer música!

2) Um monstro em Paris (França):

[https://pt.wikipedia.org/wiki/Um\\_Monstro\\_em\\_Paris](https://pt.wikipedia.org/wiki/Um_Monstro_em_Paris)

Temas: Canto, ópera, espetáculos, musicais; países europeus e culturas diversas. Trilha sonora em língua estrangeira.

A animação francesa é um misto de ficção científica e musical sobre uma pulga que se transforma em um excelente cantor de cabaré. O cenário é Paris, em 1910, no período em que uma grande enchente do rio Sena inundou a cidade. Esse fato histórico é uma das temáticas do filme, que também mostra o cenário cultural da *Belle époque* parisiense, com seus cafés, museus, cabarés e personagens. Um dos destaques do filme, no entanto, é a sua belíssima trilha sonora interpretada pela cantora francesa Vanessa Paradis. A música tema “*La Seine*” é a preferida das crianças que logo aprendem a cantar o refrão, mesmo em francês. Russel, 2006, ao citar, Wenger, diz que o aprendizado em comunidade, em grupo, ocorre “quando estamos engajados em atividades significativas que nos são importantes” (p.9).

Assistir um filme com os colegas é uma “atividade significativa que é importante” para a criança e para o adolescente. Através dessa atividade memórias são geradas, e no contexto escolar, conhecimento e diversão são compartilhados entre os colegas e o professor. A apreciação do filme cria um ambiente fértil para discussões em turma sobre temas diversos: a trilha sonora, o comportamento dos personagens, o contexto, as semelhanças com a vida real.

### 3) Sing (EUA)

<https://omelete.uol.com.br/filmes/criticas/sing/?key=119729>

Temas: cultura de massa, música da mídia. Cultura norte-americana. Busca por uma sonho, dedicação, perseverança.

*Sing* é uma animação que reproduz um show de talentos no estilo *The Voice* e *American Idol*. A animação mostra o cotidiano e os desafios musicais dos participantes do show. Mas o ponto forte desse filme é que ele mostra como a música faz as pessoas mais felizes. Pode soar até inocente, mas no fim das contas é exatamente isso: o fazer musical traz realização pessoal, dá prazer e pode abrir novos horizontes pessoais e profissionais para o indivíduo. Schafer, 1991, p.282, afirma que: “a descoberta entusiástica da música deve preceder a habilidade de tocar um instrumento ou de ler notas”. Entendo que essa ‘descoberta entusiástica’ da música, aconteça através de experiências musicais prazerosas, como a apreciação de uma apresentação ou de um filme musical, por exemplo.

Nesse sentido, assistir *Sing* é uma experiência musical divertida mas que traz também a “realidade” da vida de um músico profissional (seja ele instrumentista ou cantor). Apesar, de todo o aspecto lúdico e cômico do filme, a Música é tratada com

seriedade, como uma área de conhecimento que precisa ser aprendida, estudada e praticada.

#### 4) Trolls (EUA)

[https://pt.wikipedia.org/wiki/Trolls\\_\(filme\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Trolls_(filme))

Temas: canto, harmonia, improvisação, música eletrônica. Amizade, companheirismo, aceitação, gratidão

O gênero do filme é descrito como comédia musical. E é exatamente isso! Os *Trolls* são criaturinhas alegres e muito musicais que vivem em uma floresta. A vida deles basicamente gira em torno de música, e eles são ótimos cantores. Cantam em solo, fazem divisões de vozes (em terças, quintas, dissonâncias) e claro, dançam.

Os *Trolls* devem ensinar os *Bergs* (seres muito mal-humorados, que não cantam e não gostam de música) que todos podem ser felizes. O filme conta com uma trilha sonora recheada de astros da música norte americana sendo, que, a música tema “*Can’t stop the feeling*” interpretada por Justin Timberlake, foi vencedora de vários prêmios, entre eles o *Grammy* de melhor canção escrita para mídia visual (2017), e o *Peoples Choice Award* de canção favorita (2017). Além disso ficou no top da *Billboard* (2017) como canção mais tocada na rádios e canção mais vendida. Uma boa experiência é “baixar” a trilha sonora e apreciá-la com as crianças em sala de aula: eles vão perguntar, discutir, e principalmente, cantar, dançar, criar e recriar música!

O professor pode criar uma situação com uma pergunta ou colocar um problema; depois disso, seu papel de professor termina. Poderá continuar a participar do ato de descobertas, porém não mais como professor, não mais como a pessoa que sempre *sabe* a resposta. (Schafer, p.286)

Esse foi o relato das minhas mais recentes “descobertas” em sala de aula. Ressalto a importância de se conhecer as características da turma antes de passar os filmes. Todos são de classificação etária Livre, mas caberá ao professor analisar as necessidades e perfil de cada turma. Tive uma resposta muito positiva, com os títulos listados acima, com turmas de educação básica (1º ao 5º ano).

## BIBLIOGRAFIA

Abreu, Delmary de Vasconcelos; Da Silva, Mara Pereira. Experiências musicais de jovens indígenas do curso técnico em Agroecologia integrado ao Ensino Médio. XXIV Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – São Paulo – 2014.

Narita, Flávia Motoyama. Música popular na escola. *Revista Presença Pedagógica*. Ed. Dimensão, vol.4, n.22, jul/ ago 1998.

Russel, Joan. Perspectivas socioculturais na pesquisa em educação musical: experiência, interpretação e prática. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 14, 7-16, mar. 2006.

Schafer, R. Murray. *O ouvido pensante*. Fonterrada, Silva e Paschoal (trad.). São Paulo: UNESP, 1991.

Souza, Fernanda de. O brinquedo popular e o ensino de música na escola. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 19, 75-81, mar.2008.



## APÊNDICE C – Íntegra das práticas detalhadas pelo professor Alessandro Correa, no processo de Documentação Narrativa

### Aula de introdução ao teclado

Procuro fazer com que minhas aulas sejam práticas, o quanto for possível, então, noções teóricas como o conceito de alturas da música ocidental, cifras, entre outras coisas, são introduzidas com o intuito de favorecer a prática, seja em instrumentos ou em canto. Portanto, na minha primeira aula de introdução ao teclado, abordo a questão das notas naturais – teclas brancas; e notas acidentadas, ou sustenidos e bemóis – teclas pretas, já no contexto das cifras a partir da escala de C. Desta forma, organizo os estudantes em volta do teclado de modo que todos consigam visualizar as teclas e apresento as notas naturais – teclas brancas, buscando sempre uma compreensão visual das crianças. Exponho que são sete notas básicas: *Dó, Ré, Mi, Fá, Sol, Lá, Si*. E que cada conjunto destas sete notas se repete formando uma nova **oitava**, que são as notas com o mesmo nome, mas com o dobro da frequência na oitava subsequente, ou seja, mais agudas ou com a metade da frequência na oitava anterior, ou seja, mais graves. Toco todos esses respectivos sons para as crianças.

<b>Dó</b>	<b>Ré</b>	<b>Mi</b>	<b>Fá</b>	<b>Sol</b>	<b>Lá</b>	<b>Si</b>	<b>Dó</b>
-----------	-----------	-----------	-----------	------------	-----------	-----------	-----------

Os estudantes recebem em mãos uma oitava impressa no papel, como a figura abaixo, para tocarem as notas sempre que quiserem, usando a imaginação, o ouvido interno, a capacidade de visualização e reconhecimento de padrões das teclas. Esse recurso é essencial, uma vez que a grande maioria dos alunos da EP não possuem instrumento em casa para praticarem.

Figura nº 1. Oitava no teclado.



Fonte: Correa, 2017

Nesse momento mostro uma digitação simples para a mão direita, onde o polegar toca C, o indicador D, o dedo médio E, o polegar passa por baixo do dedo médio e toca a nota F, o indicador novamente é usado para tocar G, o dedo médio A, o anular B e o mindinho finaliza no C da próxima oitava – esta nota não está presente na figura, sendo que peço para os alunos imaginarem que estão entrando na próxima oitava e que, quem quiser, pode desenhar outra oitava como a figura nº 23 e brincar com as duas oitavas, simultaneamente, uma ao lado da outra. É fundamental que todos os alunos sentem ao teclado e façam esta digitação, saindo de uma oitava e indo até a outra. Peço também que façam o caminho inverso, ou seja, mesma digitação mas de forma descendente, começando com o mindinho no *dó*.

De qualquer forma, considero importante que todos vivenciem esta experiência, em que ouvem e visualizam tudo o que tocam no teclado. A seguir, mostro também uma digitação simples para a mão esquerda, em que começam com o mindinho tocando C, o anular D, o médio E, o indicador F, o polegar G, o dedo médio passa por cima do polegar e toca A, o indicador toca B e o polegar finaliza no C da próxima oitava. O caminho inverso também é estimulado a ser feito. Esse tipo de prática pode também ser trabalhada para que as crianças estimulem ao mesmo tempo os dois hemisférios do cérebro, ao executarem as digitações com ambas as mãos. A dificuldade desta prática é grande, mas há algumas crianças que se dispõem a treinar e em poucas aulas conseguem executá-la com boa desenvoltura. Acho interessante que alguns alunos dizem que parece que “sai uma fumacinha da cabeça ao tentarem tocar e as mãos não obedecem” e digo que é porque estão

utilizando os dois lados do cérebro ao mesmo tempo e que isso estimula a nossa mente...

Imediatamente após a compreensão e prática coletiva das notas naturais e do conceito de oitavas, explico que na nossa cultura ocidental cada nota é representada por uma letra e que com a globalização, esta forma é praticamente um padrão mundial. Estas letras são chamadas de cifras:

<b>Dó</b>	<b>Ré</b>	<b>Mi</b>	<b>Fá</b>	<b>Sol</b>	<b>Lá</b>	<b>Si</b>
<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>F</b>	<b>G</b>	<b>A</b>	<b>B</b>

Assim, digo que a partir de agora só nos referiremos às notas e acordes usando estas letras, pois o sistema de cifragem é mundial e, por isso, o **dó** não é representado simplesmente pela letra **D**.

A seguir, como título de “curiosidade”, exponho que além das notas naturais existem notas chamadas **acidentadas**. São os sustenidos (#) e/ou bemóis (b) – as teclas pretas do teclado e do piano.

Entre o C e o D existe uma outra nota que chamamos C# (lê-se dó sustenido), entre o D e o E existe o D# e assim por diante. E explico rapidamente o caso das notas E e B, que “pulam” diretamente para suas sucessoras naturais. Assim, depois o E vem o F e depois do B vem o C.

Enfim, agora temos todas as notas naturais e as acidentadas.

<b>A</b>	<b>A#</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>C#</b>	<b>D</b>	<b>D#</b>	<b>E</b>	<b>F</b>	<b>F#</b>	<b>G</b>	<b>G#</b>	<b>A</b>
----------	-----------	----------	----------	-----------	----------	-----------	----------	----------	-----------	----------	-----------	----------

E falo dos bemóis, que são usados mais em um contexto descendente, ou seja, dó, si, sib, lá... Eles têm o mesmo som que as notas sustenidas, ou seja, C# = Db; D# = Eb; F# = Gb; G# = Ab; A# = Bb

<b>C</b>	<b>B</b>	<b>Bb</b>	<b>A</b>	<b>Ab</b>	<b>G</b>	<b>Gb</b>	<b>F</b>	<b>E</b>	<b>Eb</b>	<b>D</b>	<b>Db</b>	<b>C</b>
----------	----------	-----------	----------	-----------	----------	-----------	----------	----------	-----------	----------	-----------	----------

Geralmente esse assunto toma o tempo de uma aula de 50 minutos e peço para as crianças levarem o teclado de papel para casa e treinarem a digitação, pensarem e imaginarem o som das notas enquanto tocam no teclado de papel, ou um teclado imaginário. Nesse momento há a abertura para se falar, inclusive, do poder imaginativo que temos de pensar e visualizar as teclas do teclado, além do nosso ouvido interno, que é a capacidade de imaginar os sons e conseguir ouvi-los internamente, sem a necessidade de cantar ou tocar esses mesmos sons... Falo ainda que as melodias são geralmente feitas com as notas tocadas uma a uma, separadamente, e toco algumas melodias simples para eles visualizarem. Percebo que as crianças ficam mais motivadas por terem esse teclado de papel à disposição. Imagino se tivessem o instrumento de verdade em casa, ou algum instrumento à disposição fora das aulas, como o potencial de aprendizado seria muito maior.

Na segunda aula de introdução ao teclado, que também pode ser aproveitada na aula de introdução ao violão, utilizo o conhecimento da aula anterior para falar mais detalhadamente das cifras, utilizadas para representarem os acordes padronizados pela harmonia tonal da música ocidental. Organizo novamente as crianças em volta do teclado e exponho novamente as notas naturais C D E F G A B e mostro de forma bem simples e objetiva a construção de tríades da escala de C, sem falar em termos muito teóricos, sem focar nos cálculos de intervalos, mas sempre com foco na prática musical, na audição e na visualização dos exemplos e explicações. Mostro que um acorde simples precisa de pelo menos três notas diferentes e que intercalamos as notas, tocando uma e “pulando” outra, ou seja, no caso do acorde de C, tocamos a nota *Dó*, “pulamos” a nota *Ré*, tocamos a nota *Mi*, pulamos a nota *Fá* e tocamos a nota *Sol*, usando os mesmos dedos para tocar o acorde, sendo polegar na nota *Dó*, dedo médio na nota *Mi*, e o mindinho na nota *Sol*, para a mão direita e o mindinho na nota *Dó*, dedo médio na nota *Mi*, e o polegar na nota *Sol*, para a mão esquerda. E repito a operação para os outros acordes da escala de C, usando os mesmos dedos.

Figura nº 2. Tríade do acorde de C.



Fonte: Correa, 2017

Assim, fazemos na prática todos os acordes do campo harmônico de C, sendo,

$C = C E G$

$Dm = D F A$

$Em = E G B$

$F = F A C$

$G = G B D$

$Am = A C E$

$B^\circ = B D F$

Também nesse caso é muito importante que todos os alunos toquem as tríades no teclado, visualizando e ouvindo aquilo que tocam, vivenciando a música com o próprio corpo, com a própria experiência. A fim de unir as experiências anteriores com esta de harmonia, peço ainda que os alunos toquem o acorde de C com a mão esquerda e a escala de *Dó* a *Dó* com a mão direita, seguindo a digitação ensinada e assim sucessivamente, ou seja, o acorde de Dm com a mão esquerda junto com a escala de *Ré* a *Ré* com a mão direita, passando pelos outros acordes até chegar ao  $B^\circ$ . Poucos alunos conseguem atingir uma boa desenvoltura nesse exercício, mas todas as crianças gostam de vivenciar tal tipo de desafio, que posteriormente favorece muito no aprendizado da música *Minha canção (Il Mio Canto)*.

A partir disso introduzo, gradativamente, as minhas releituras das músicas do repertório original do *I Musicanti*, conhecido no Brasil como *Os Saltimbancos*, sendo *La Città Dei Desideri (A Cidade Ideal)*, com influência de *RAP* e *Funk* (black music), construída sobre uma base em *Am* e *Tutti Uniti (Todos Juntos)*, influenciada por

*Rock and Roll* em *Em*, além das partituras detalhadas no meu relato (p. 163-165). Em um momento posterior ensino também a música *Il Mio Canto (Minha canção)*, que foi construída com influência de *Soul Music* e utiliza todos os acordes do campo harmônico de C, conforme a respectiva partitura do tópico 7.4.1. Estas releituras do repertório foram concebidas para priorizar a capacidade dos estudantes de executar as músicas, que tiveram novas melodias e harmonias simplificadas, estilos musicais que melhor se adequavam ao contexto estético estabelecido pelos estudantes, por meio de suas próprias experiências familiares, midiáticas, entre outras coisas.

É importante ressaltar que nesse momento não me preocupo em falar mais detalhadamente sobre intervalos, estruturas de acorde ou qualquer outro tipo de conceito teórico, pois meu foco é para os alunos conseguirem tocar os acordes e irem se acostumando com seus respectivos sons e posições. A continuação dessas aulas seria com uma percepção maior acerca da harmonia, com a abordagem do conceito de terça maior e menor, em que os alunos transformam o acorde maior em menor, abaixando meio tom a terça e vice versa, do acorde menor para o maior, subindo a terça meio tom. Esses são desdobramentos da aula de tríades básicas nas teclas brancas, na escala de C.

Figura nº 3. Aluna executando Em no teclado.



Fonte: Correa, 2017

Figura nº 4. Aluno executando Em no teclado.



Fonte: Correa, 2017

Figura nº 5. Aluna executando Em no teclado. Figura nº 6. Aluna executando Am no teclado.



Fonte: Correa, 2017

Fonte: Correa, 2017

Figura nº 7. Aluno executando Am no teclado. Figura nº 8. Aluna executando Am no teclado.



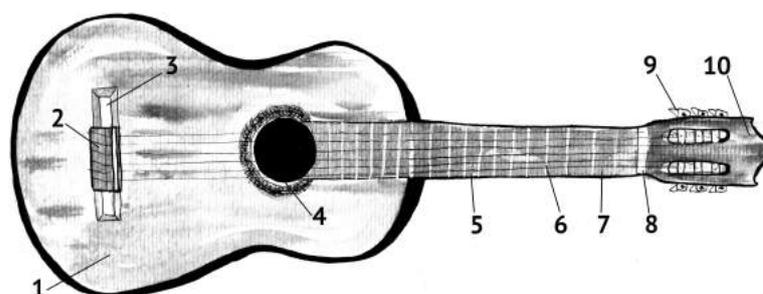
Fonte: Correa, 2017

Fonte: Correa, 2017

## Aula de introdução ao violão

Após as vivências práticas no teclado, que passam por escalas e acordes, pode-se introduzir a prática ao violão, sendo que utilizo dois acordes simples, que não necessitam de pestana e que foram aprendidos anteriormente no teclado. São os acordes Am e Em. Mas antes disso, há a necessidade de apresentar o violão, incluindo suas partes e a lógica de se montar acordes e executá-los utilizando ambas as mãos, sendo uma para o ritmo e a outra para fazer os shapes. Gosto de apresentar da seguinte maneira:

Figura nº 9. Partes do violão.



Fonte: Gonzales, 2018

Primeiro descrevo as partes do instrumento, mostrando na prática com um violão de verdade. Todos os alunos recebem em mãos a figura nº 9 impressa, com suas respectivas descrições, que apresento em aula:

#### 1 – Tampo:

É o corpo do violão. A sonoridade do violão varia de acordo com a madeira utilizada, o tamanho e o formato.

#### 2 – Rastilho:

Parte do instrumento que se prende à uma das extremidades das cordas e que regula a distância das cordas em relação ao corpo do instrumento.

#### 3 – Cavalete:

Suporte para prender o rastilho e amarrar uma das extremidades das cordas.

#### 4 – Boca:

Orifício no corpo do instrumento, para a propagação de som.

#### 5 – Braço e cordas:

Braço – Parte do instrumento onde se localizam as casas e os trates.

Cordas – De aço ou nylon, o som é formado a partir da vibração delas, sejam soltas ou pressionadas nas casas ao longo do braço do violão.

#### 6 – Trates:

Filetes que dividem o braço do instrumento em casas, definidas conforme o padrão de afinação da música ocidental.

### 7 – Casas:

Indicam exatamente a localização das notas musicais ao longo do braço do violão.

### 8 – Pestana:

Serve como apoio para as cordas direcionando-a para as tarraxas.

### 9 – Tarraxas:

Têm a finalidade de afrouxar ou apertar as cordas e sustentam a afinação.

### 10 – Cabeça:

Parte superior do braço, serve de suporte para o mecanismo das tarraxas.

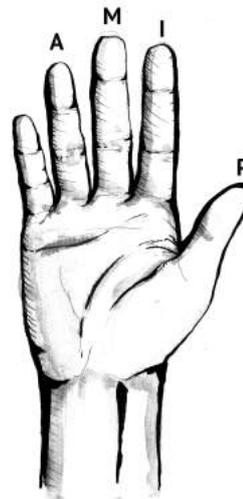
Após essa exposição das partes do violão, mostro como funcionam ambas as mãos ao tocar o instrumento. Geralmente, no caso das pessoas destros, a mão esquerda utiliza o polegar como um apoio para segurar o braço do violão e os outros quatro dedos são utilizados para apertar as cordas nas casas do instrumento, tanto simultaneamente, geralmente ao fazer acordes, quanto individualmente, geralmente ao fazer escalas ou arpejos – mostro exemplos práticos disso executando-os no violão – sendo que o indicador é chamado de dedo 1, o dedo médio 2, o anular 3 e o mindinho 4. E a mão direita é utilizada para dedilhar as cordas em arpejos ou tocá-las *plaqué*, ou seja, toque que ataca simultaneamente várias cordas, no caso de execução de acordes. Para escalas as notas geralmente são tocadas individualmente, muitas vezes com os dedos indicador e médio, sendo o dedilhado do arpejo executado com polegar (p), indicador (i), médio (m) e anular (a). As figuras a seguir ilustram a classificação dos dedos de ambas as mãos:

Figura nº 10. Mão esquerda.



Fonte: Gonzales, 2018

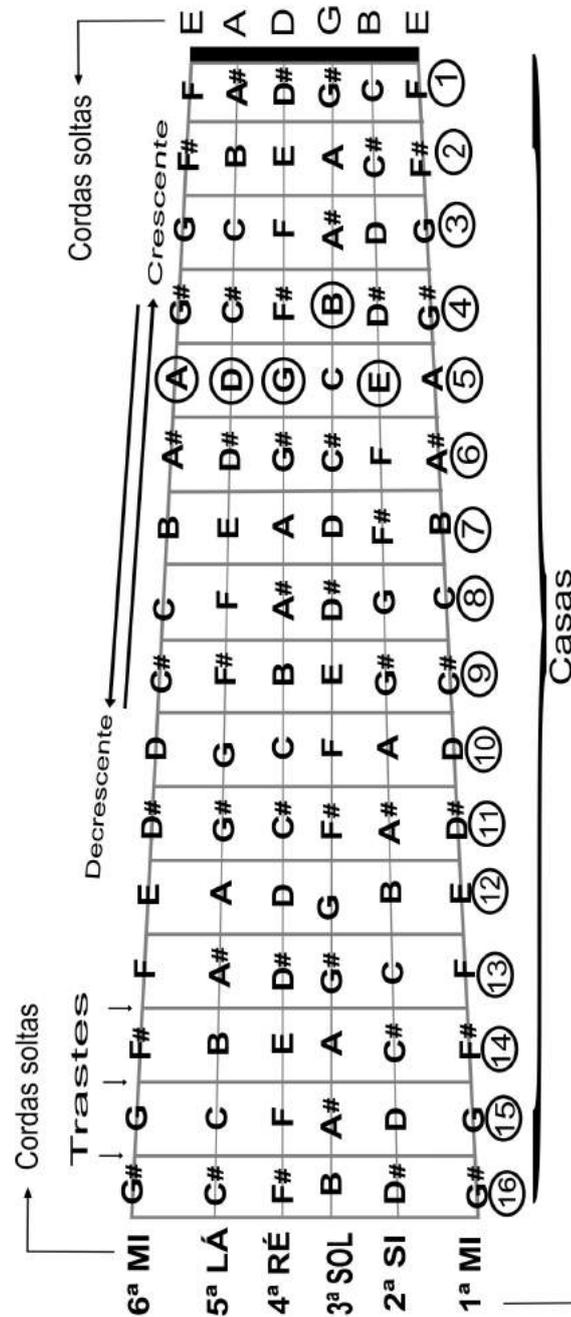
Figura nº 11. Mão direita.



Fonte: Gonzales, 2018

Para as pessoas canhotas inverte-se a utilização das mãos... Após esta etapa, detalho o braço do violão, demonstrando na prática, com o violão em mãos, tocando o som de cada uma das suas respectivas casas que dão nome às notas naturais e acidentadas – sustenidas e bemóis – fazendo com que cada aluno ouça, visualize e compreenda a configuração e lógica do instrumento, comparando com as teclas brancas e pretas do teclado. Os alunos recebem esse detalhamento impresso, conforme a figura abaixo:

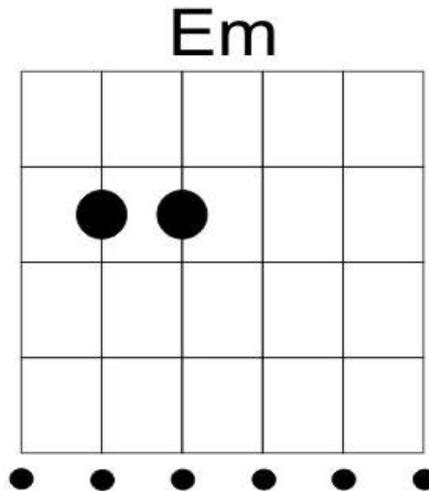
Figura nº 12. Detalhamento do braço do violão.



Fonte: Correa, 2017

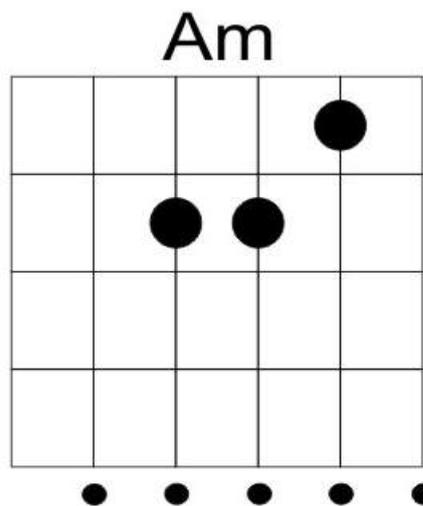
A partir disso, mostro como os acordes Em e Am são executados no instrumento, valendo-me do violão em mãos e do gráfico que exemplifica os shapes dos respectivos acordes, conforme as figuras a seguir:

Figura nº 13. Acorde Em no violão.



Fonte: Correa, 2017

Figura nº 14. Acorde Am no violão.



Fonte: Correa, 2017

Nesse momento, é imprescindível que todos os alunos toquem os acordes no violão, após a minha demonstração prática dos acordes, incluindo os respectivos ritmos a serem executados com a mão direita, para as citadas músicas do *Musicanti (Os Saltimbancos)*. Por isso, para que todos consigam executar os acordes e tocar o repertório, fiz as releituras alterando e simplificando a harmonia destas canções, conforme as partituras inseridas no meu relato. Assim, imediatamente consigo juntar os alunos para tocarem teclado e violão juntos, executando os mesmos acordes e tocando simultaneamente, vivenciando o fazer musical, a prática em conjunto e os benefícios que a prática musical oferece.

Figura nº 15. Aluna executando Em no violão.



Fonte: Correa, 2017

Figura nº 16. Aluna executando Em no violão.



Fonte: Correa, 2017

Figura nº 17. Aluna executando Em no violão.



Fonte: Correa, 2017

Figura nº 18. Aluna executando Am no violão.



Fonte: Correa, 2017

Figura nº 19. Aluna executando Am no violão.



Fonte: Correa, 2017

Figura nº 20. Aluna executando Am no violão.



Fonte: Correa, 2017



## APÊNDICE D – Glossário dos *links* dos vídeos de apresentações musicais e aulas práticas dos coparticipantes

CASTRO, Claudia Nunes de.

*Cirandas de Roda*. <https://www.youtube.com/watch?v=GL0nGAI1ZA> 2018.

*Araporanguetê* [https://www.youtube.com/watch?v=7pPDr\\_2922s](https://www.youtube.com/watch?v=7pPDr_2922s) 2018a.

*Trenzinho do Caipira* <https://www.youtube.com/watch?v=KHT3826vdtw> 2018b.

CORREA, Alessandro.

*Digitações simples no teclado*. <https://www.youtube.com/watch?v=zq921mKX1Bw> 2018.

*Minha Canção*. <https://www.youtube.com/watch?v=IAIjjC5YrkQ> 2018a.

*Minha Canção – Apresentação*. <https://www.youtube.com/watch?v=9Ft1-so5WTI&t=22s> 2018b.

*Aula Prática no Teclado – Todos Juntos*. [https://www.youtube.com/watch?v=w\\_Q-qXOGTP4&t=35s](https://www.youtube.com/watch?v=w_Q-qXOGTP4&t=35s) 2018c.

*Aula Prática de Teclado – A Cidade Ideal*. <https://www.youtube.com/watch?v=IMd0T9sn7KI> 2018d.

*A Cidade Ideal*. <https://www.youtube.com/watch?v=pMNurBvbl5I> 2018e.

*Aula Prática no Violão*. <https://www.youtube.com/watch?v=LRw4rGMdcmw> 2018f.

*Todos Juntos*. <https://www.youtube.com/watch?v=pCytF-Hxyck> 2018g.

*Todos Juntos 2016*. [https://www.youtube.com/watch?v=\\_TxO-LzKtyA](https://www.youtube.com/watch?v=_TxO-LzKtyA) 2018h.

MARQUES, Isabelle.

*Cantando Brinquedos Musicais*. <https://www.youtube.com/watch?v=N43E5vmN2I4> 2017.

MARQUES, Isabelle e RESENDE, Raquel.

*Anjinhos do Natal*. <https://www.youtube.com/watch?v=dewuvHMPkal> 2017.

*Baião de Ninar*. <https://www.youtube.com/watch?v=WsNjSpXeOOs> 2017a.

*Casa de Farinha*. <https://www.youtube.com/watch?v=dewuvHMPkal> 2017b.

MITROVICK, Raquel Di Maria.

*Ai que Saudade Docê (Vital Farias) Projeto Pássaros do Brasil.*  
<https://www.youtube.com/watch?v=OG4AQatpbnU> 2015.

*Sítio do Pica-Pau Amarelo (Gilberto Gil).*  
<https://www.youtube.com/watch?v=2tHvCQiHkws> 2015a.

*Jardim da Fantasia (Paulinho Pedra Azul).*  
<https://www.youtube.com/watch?v=tPzBk4XbUzs> 2015b.

*O Uirapuru (Pequeno Cidadão).* <https://www.youtube.com/watch?v=KAKs092QKus> 2015c.

*A lenda do Uirapuru.* <https://www.youtube.com/watch?v=L3Gby-Uyvii&t=172s> 2015d.

*Murucututu (Folclore Brasileiro).* <https://www.youtube.com/watch?v=6g6L-MWCFqM> 2015e.

*Lá Vai a Garça Voando/ Piado de Dois Mutuns (Folclore Brasileiro).*  
<https://www.youtube.com/watch?v=Vf2VrlmTh8A> 2015f.

*O Auto da Catirina.* <https://www.youtube.com/watch?v=3qvPehpbmAE> 2018.

## ANEXO A – Tabela de nomeação dos professores de música na SEEDF

Artes Música	40	ALESSANDRO CORREA FERREIRA	1	<a href="#">122 - 12/06/14</a>	
Artes Música	40	RONE SAMUEL DOS ANJOS MARQUES	2	<a href="#">122 - 12/06/14</a>	
Artes Música	40	LEANDRO FRANCISCO DOS SANTOS	3	<a href="#">122 - 12/06/14</a>	
Artes Música	40	ISABELLE MARQUES GONCALVES	4	<a href="#">122 - 12/06/14</a>	
Artes Música	40	PAULA DE QUEIROZ CARVALHO ZIMBRES	5	<a href="#">122 - 12/06/14</a>	
Artes Música	40	MARCOS EDUARDO SANTOS DINIZ	6	<a href="#">122 - 12/06/14</a>	
Artes Música	40	JULIO DALTRO FREITAS DE FREITAS	7	<a href="#">122 - 12/06/14</a>	
Artes Música	40	JAQUELINE DOS SANTOS MARTINS	8	<a href="#">122 - 12/06/14</a>	
Artes Música	40	DAVI ABREU PEREIRA DE OLIVEIRA	9	<a href="#">122 - 12/06/14</a>	
Artes Música	40	RAQUEL RESENDE BUENO CORREIA	10	<a href="#">122 - 12/06/14</a>	
Artes Música	40	SIMONE REGINA BITTENCOURT ARADO	11	<a href="#">122 - 12/06/14</a>	
Artes Música	40	DORIANE SILVA GONCALVES	12	<a href="#">122 - 12/06/14</a>	
Artes Música	40	RAQUEL DI MARIA MITROVICK PACHECO PEREIRA DA SILVA	13	<a href="#">122 - 12/06/14</a>	
Artes Música	40	HUGO LEONARDO GUIMARAES SOUZA	14	<a href="#">122 - 12/06/14</a>	
Artes Música	40	CARLOS JOSE JOSAFÁ PACHECO DE OLIVEIRA	16	<a href="#">151 - 25/07/14</a>	
Artes Música	40	CLAUDIA NUNES DE CASTRO	17	<a href="#">151 - 25/07/14</a>	
Artes Música	40	VITOR HUGO DE SOUZA RAMOS	18	<a href="#">151 - 25/07/14</a>	<a href="#">208 - 03/10/14</a>
Artes Música	40	ABIAIL BATISTA RODRIGUES ALECRIM NASCIMENTO	19	<a href="#">151 - 25/07/14</a>	
Artes Música	40	DIOGO GIANCRISTOFORO QUEIROZ	20	<a href="#">151 - 25/07/14</a>	
Artes Música	40	JOYCE MOREIRA DIAS CARDOSO	21	<a href="#">151 - 25/07/14</a>	
Artes Música	40	MARCUS ANTONIO OLIVEIRA ROCHA	22	<a href="#">151 - 25/07/14</a>	
Artes Música	40	ELISETE PIRES CHAGAS	23	<a href="#">166 - 14/08/14</a>	
Artes Música	40	LUIS RENATO DE FREITAS VILELA	24	<a href="#">166 - 14/08/14</a>	
Artes Música	40	MABIA REGINA AIRES MENDES FELIPE	25	<a href="#">166 - 14/08/14</a>	
Artes Música	40	JOAO ALBERTO MOREIRA ROCHA	26	<a href="#">166 - 14/08/14</a>	
Artes Música	40	ALESSANDRA ARAUJO DA SILVA	27	<a href="#">166 - 14/08/14</a>	
Artes Música	40	CRISTINA MORAES ZILLER SANTOS	28	<a href="#">166 - 14/08/14</a>	
Artes Música	40	RODRIGO BORGES DO PRADO	29	<a href="#">166 - 14/08/14</a>	
Artes Música	40	MARIANA BRAVO BURLAMAQUI	30	<a href="#">166 - 14/08/14</a>	
Artes Música	40	JOAO BAPTISTA DE ANDRADE SILVA	31	<a href="#">208 - 03/10/14</a>	
Artes Música	40	JAQUELINE ALVES DA SILVA	32	<a href="#">208 - 03/10/14</a>	
Artes Música	40	NATAN RIBEIRO ALVES	33	<a href="#">208 - 03/10/14</a>	
Artes Música	40	IBSEN PERUCCI DE SENA	34	<a href="#">208 - 03/10/14</a>	
Artes Música	40	THALES SOUZA SILVA	35	<a href="#">153 - 10/08/15</a>	



## **ANEXO B – Abaixo assinado pelos professores de música aprovados no concurso referente ao Edital 2013**

Pelos direitos dos professores de música.

O ensino de música está presente na legislação brasileira desde a segunda metade do século XIX, amparado pela legislação do Brasil, por meio dos decretos 1.331 de 17/02/1854 e 981 de 08/11/1890. A partir da década 1930, o ensino de música é sistematizado e implementado nacionalmente na perspectiva do canto orfeônico, por influência de Heitor Villa Lobos. Neste período, no que tange a formação de professores, identificamos o Decreto-Lei 9.494/46 que dispõe sobre o professor de canto orfeônico. Em 1960, após a promulgação da primeira versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 4.024/61, o ensino de música bem como a formação de professores para a Educação Musical é instituído pelo Conselho Federal de Educação - CFE através do parecer 383/62 homologado pela Portaria Ministerial 288/62. Em 1969 temos a resolução nº 10/69 e o parecer nº 571/69 que tratam do licenciado em música. Já na década de 1970 a LDBEN é reformulada e promulgada na forma da Lei 5.692/71. Nesta reformulação a música entra para o escopo da Educação Artística junto com artes plásticas, artes cênicas e desenho, sendo inserida no currículo da educação básica sob a forma de atividade educativa, sendo que a licenciatura em música é transformada em simples habilitação da Educação Artística através da resolução nº 23/73 e do parecer nº 1.284/73. Em 1996 a LDBEN é reformulada novamente - Lei 9.394/96 - e o ensino de Arte passa a ser componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica. Em 1998 o MEC elabora os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Arte onde está presente a orientação pedagógica para o ensino de música. Nesse sentido entende-se que a música é uma das artes que deve fazer parte do referido componente curricular. No ano de 2004 foram elaboradas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Música, tornando claro o entendimento de que a formação de professores de música deveria se constituir em conteúdos próprios desta área do conhecimento com abrangência para pós-graduação, pesquisa e extensão. A respeito dos cursos de graduação, além da música, vigoram diretrizes que apontam para especificidades nas áreas de artes visuais, teatro e dança, o que confirma a tendência de extinção do curso de Educação Artística e do professor polivalente, com vistas a uma formação menos geral e mais específica na área de Arte. Apesar de todo esse histórico, ainda é notória a ausência do ensino de música nas escolas de educação básica do Brasil, excetuando-se os conservatórios, onde a música assume um caráter tecnicista. Diante do exposto, após agitações sociais e sequente processo de legislação acerca do respectivo ensino de música, foi promulgada a Lei 11.769/2008 que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica.

Em virtude do exposto acima pela Lei 11.769/2008, foi estipulado que os sistemas de ensino teriam três anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas, o que não está ocorrendo. A Secretaria de Educação do Distrito Federal ainda não cumpre estas exigências na atuação dos professores em vigor nas escolas públicas do DF, pois apesar da realização de Concurso para Professor de Educação Básica, da Carreira de Magistério Público do Quadro de Pessoal do Distrito Federal, mediante as condições estabelecidas no Edital nº 01-SEAP/SEE, de 04 de setembro de 2013 e suas retificações, detalhando o cargo Professor de Educação Básica no componente curricular Artes/Música, com questões específicas unicamente voltadas para a área de música. Excetuando concursos realizados para a Escola de Música de Brasília (EMB), este é o primeiro concurso realizado e homologado que contempla Professores de Educação Básica especializados na área de Música, sendo que o diploma de nível superior na área em questão foi estipulado como critério para a ocupação de vagas destinadas ao ensino

de música (ANEXO I). Cabe ressaltar que os professores de música foram aprovados no certame em pauta, que abriu vagas exclusivas para a respectiva área de atuação - Professor de Educação Básica - Artes Música. Porém, a Secretaria de Educação do Distrito Federal vem ocupando vagas de música com professores graduados em artes visuais, artes plásticas ou teatro, em detrimento de professores graduados em Música.

Em várias escolas públicas regulares ou escolas parque do DF, vagas que deveriam ser destinadas para professores de música, com formação musical específica em nível superior, têm sido ocupadas por professores inabilitados para a área em questão o que tem comprometido enormemente a possibilidade de se oferecer um ensino com mínimos padrões de qualidade na área de música. Assim, constata-se que a SEDF anunciar professores e aulas de música é uma grande falácia, pois a maior parte desses professores não tem formação adequada ou qualquer conhecimento de música, menos ainda no que tange o profícuo ensino de música para a escola básica, dada a fragilidade do processo de remanejamento e ocupação das vagas para a área de artes no DF, onde muitos professores que, quando muito, fazem cursos de inicialização musical oferecidos pela EAPE ou outros cursos elementares e insuficientes, assumem vagas de música em detrimento de professores que comprovadamente foram aprovados em certame específico para a área de música e possuem formação em nível superior especializada para a área em questão. É fundamental ressaltar que a Escola Parque da Ceilândia foi a única escola que cumpriu a Lei 11.769/2008, através da exigência de sua diretora – Neide Rodrigues de Sousa, que segue abaixo assinada – sendo que no remanejamento em questão as vagas de música para a respectiva escola foram ocupadas unicamente por professores com formação específica em música, em nível superior.

Nesse sentido, a dissertação de mestrado intitulada “*Os professores de instrumentos e suas ações nas escolas parque de Brasília : uma pesquisa descritiva*” de Veronica G. Bezerra, disponibilizada no endereço <http://repositorio.unb.br/handle/10482/17204>, comprova que professores das Escola Parque de Brasília assumem vagas sem possuir adequada habilitação em música, e uma das causas disso é a localização da escola. Segue parte do resumo da respectiva dissertação:

“O estudo teve como participantes cinco professores de instrumentos de duas Escolas Parque, com os dados sendo obtidos por meio de entrevista e observação. Estes indicam que a maior parte dos professores não possui habilitação em música, e preencheram a vaga por questões várias, incluindo a localização da escola...”

Nós, abaixo-assinados, reconhecemos a grande importância e necessidade de um ensino de música de qualidade nas escolas brasileiras. Para tanto, professores especializados, com comprovada graduação na área de Música, devem ter prioridade na ocupação de vagas destinadas ao ensino de música. Portanto, conclamamos as autoridades que se imbuam do mesmo senso ético e de cidadania desse grupo de professores de música e adotem as medidas necessárias para contemplar suas justas reivindicações.

Assim, endereçamos:

**A Secretaria de Educação do Distrito Federal,**

1. que oriente os servidores responsáveis pelo remanejamento de vagas a conceder, sempre, a prerrogativa de ocupação de vagas destinadas ao ensino de música, para professores com graduação específica na área em questão;

ao Ministério Público do Distrito Federal e Territórios, (MPDFT), MPF, MPT,

4. que fiscalize as citadas irregularidades correspondentes ao processo de remanejamento de vagas da Secretaria de Educação do Distrito Federal e solicite a resolução imediata da situação, para que professores graduados na área de Música possam ocupar vagas destinadas ao ensino de Música, exercendo assim o que lhes é de direito adquirido.

Atenciosamente,

Raquel Di Maria Nitrovick Pacheco Pereira da Silva

matricula: 227890-1

RG: 2027736 SSP-DF

Davi Abreu Pereira de Oliveira

RG: 1790055 SSP/DF

matricula: 227879-0

3) Isabelle Marques Gonçalves

RG: 2064563 - SSP/DF

matr. 0227869-3

4) Jaqueline dos Santos Martins

RG: 1594653 SSP-DF

Mat: 02278731

5) Leandro Francisco dos Santos

RG: 2411580

mat: 02278677

6. Raquel Rosendo Bueno Correia

RG 2086725

mat 2278820

7- Alessandra Corrêa Ferreira

RG 11149465

MAT. 227861-8

- 8) Maria Augusta Gama Almeida  
matrícula: 222 996-X  
RG 2839037 SSP-DF
- 9) Júlio Dalton Freiras & Freiras  
Matrícula: 0227992-A  
RG 402 969349 F
- 10) Eustina Moraes Ziller Santos  
Matrícula: 231.167-4  
RG: 808677-DF
- 11) Paula de Queiroz Carvalho Zinbier  
Matrícula 22787-5  
RG: 1953426-DF
- 12) CLAUDIA NUNGS DE CASTRO  
MATRÍCULA: 230 921-1  
RG 1304155-DF
- 13) Diogo Giancristoforo Queiroz  
R G 2033469-SSP DF  
MATRÍCULA: 0230922-X
- 14) Adival Batista R. A. Vasconcelos  
RG. 2.540.777-DF  
Matr. 230.935-1
- 15) Joyce Moreira Dias Cardoso  
RG 6014951-GO MT 02309254
- 16) Marcus Antônio Oliveira Rocha  
RG 0389242 50  
MATRÍCULA: 230 9262 2

17) Rone Samuel dos Anjos Marques  
 R.G.: 2311436 SSP-DF  
 Matrícula: 0227863-4

18) Nide Rodrigues de Souza  
 R.G.: 801.413 SSP-DF  
 Matrícula: 31903-1

19) Mariana Bravo Burlamaqui  
 RG: 2059.972 SSP/DF  
 Matrícula: 231.2824

20) Ibsen Perucci de Sena

RG: 2.524.281

Matrícula: 2316978.

21) Rodrigo Borges do Prado

RG: 10427.577

Matrícula: 231.168-2

22) Simone Regina Bittencourt Azevedo

RG 2483590 SSP/DF

Matrícula 230.860-6

23) Jacqueline Fles da Silva  
 RG: 2899.713 SSP/PB  
 Matrícula: 231695-1

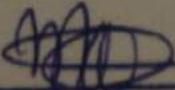
24) Natam Wilson Lima RG 1512122  
 matrícula 231696 x

25) João Baptista do Andrade Silva RG: 12016777-85 SSP/BA 5  
 Matrícula: 231.694-3

Figura nº 50. Recibo de Protocolo do Abaixo Assinado

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO  
RECIBO DE PROTOCOLO  
DATA E NÚMERO

GDF - SE - CRE PPC  
RECEBIDO NO EXPEDIENTE  
Em 24/02/15 às 15 h 46

 24.864-9

Assinatura Matricula

REG CRE PPC  
151256/2015

As informações sobre o andamento do processo só serão prestadas mediante apresentação deste recibo.

Fonte: Correa, 2015