

COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura
Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica

Shirley Goes de Oliveira Souza

ENSINO DE MÚSICA SOB A PERSPECTIVA DO MULTICULTURALISMO CRÍTICO:

Uma experiência em turmas de ensino médio no Rio de
Janeiro

Rio de Janeiro
2018



Shirley Goes de Oliveira Souza

**ENSINO DE MÚSICA SOB A PERSPECTIVA DO MULTICULTURALISMO
CRÍTICO:**

Uma experiência em turmas de ensino médio no Rio de Janeiro

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Orientador: Professor Dr. Rogerio Mendes de Lima

Rio de Janeiro
2018

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

S729 Souza, Shirley Goes de Oliveira

Ensino de música sob a perspectiva do multiculturalismo crítico: uma experiência em turmas de ensino médio no Rio de Janeiro / Shirley Goes de Oliveira Souza. – Rio de Janeiro, 2018.

152 f.

Inclui produto educacional: “Nossos sons, nossa música: promovendo práticas e construindo uma escuta para as diversidades musicais entre estudantes do ensino médio”.

Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II. Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Rogério Mendes de Lima.

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves da Silva – CRB7 5692.

Shirley Goes de Oliveira Souza

**ENSINO DE MÚSICA SOB A PERSPECTIVA DO MULTICULTURALISMO
CRÍTICO: Uma experiência em turmas de ensino médio no Rio de Janeiro**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Aprovado em: ____/____/____.

Banca Examinadora:

Professor Dr. Rogerio Mendes de Lima (Orientador)
Colégio Pedro II

Professora Dra. Esther Kuperman
Colégio Pedro II

Professora Dra. Kátia Regina Xavier Pereira da Silva
Colégio Pedro II

Professor Dr. Lincoln Tavares Silva
UERJ

Rio de Janeiro
2018

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida, por tudo que fez, pelo que fará e por ter-me concedido a chance de concluir mais essa etapa da vida acadêmica

Aos meus queridos pais, pois fizeram além do possível para que eu chegasse a este grau. Gratidão sem tamanho

A meu esposo Carlos por todo apoio que sempre prestou. Companheiro pra todas as horas

A minha filha Julia, por alegrar meus dias e momento de escrita trazendo-me suas bonecas e brincadeiras

A meu orientador, Rogerio Mendes, a quem muito agradeço pela eficiente e tranquila orientação

A minha querida amiga Vanessa Weber de Castro, que através de sua pesquisa na rede e nossas ricas conversas, inspirou o tema para esta pesquisa

Aos professores do Mestrado Profissional em Práticas da Educação Básica (MPPEB) do Colégio Pedro II, que me possibilitaram um crescimento inestimável ao longo do curso

Aos colegas de turma do MPPEB pelos momentos de crescimento profissional e pessoal gerados em cada conversa, mesmo as mais informais. Pela amizade e inúmeras risadas, que aconteciam mesmo nos momentos mais difíceis do curso

A meus irmãos e sobrinhos, que auxiliaram sempre que puderam, providenciando espaço para os estudos, e internet quando a minha faltava

Às direções das escolas em que atuo por todo apoio garantido do início ao fim do curso

Aos companheiros professores e professoras de Música que dispuseram de seu tempo e se prontificaram a participar desta pesquisa

Aos meus queridos estudantes, sem os quais todo este trabalho não faria sentido e nem mesmo existiria.

“A música oferece à alma uma verdadeira cultura íntima e deve fazer parte da educação de um povo” (François Guizot)

RESUMO

SOUZA, Shirley Goes de Oliveira. **Ensino de Música sob a perspectiva do multiculturalismo crítico:** Uma experiência em turmas de ensino médio no Rio de Janeiro. 2018. 153 f. Dissertação (Mestrado) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, Rio de Janeiro, 2018.

Políticas públicas referentes ao ensino da música revelam um ir e vir desta no currículo da Educação Básica, atingindo, principalmente, aos estudantes das classes populares. Além das dificuldades legais, que comprometem o reconhecimento da Música enquanto importante componente curricular, os professores enfrentam ainda escassez de espaços, recursos e materiais. Impactam ainda na atuação docente aspectos relativos à polivalência e a influência da indústria cultural na formação dos gostos musicais. A todas essas questões soma-se a necessidade de cumprir as propostas apresentadas no documento que orienta as ações dos professores da Rede estadual de educação do Rio de Janeiro: o Currículo Mínimo. Diante deste cenário urge a necessidade de criação de estratégias que superem as dificuldades apresentadas, com vistas a garantir aos estudantes da Rede estadual do Rio de Janeiro o estudo da Música. Desta forma, a presente pesquisa teve como objetivo a produção de um caderno de atividades para uso em turmas de Música de ensino médio com vistas ao enfrentamento de algumas das dificuldades vividas no cotidiano escolar. Como referencial teórico foi utilizado o multiculturalismo crítico, que propõe por um lado, uma crítica às hierarquizações e silêncios que são impostos às práticas e saberes não hegemônicos e por outro, propõe ações político-pedagógicas que promovam uma ação deliberada de ressignificação de práticas e saberes que possa romper com hierarquias e preconceitos, gerando novos modos de ser e viver. A pesquisa se justifica pela necessidade de ampliação de investigações na referida rede, com vistas a promoção do ensino de Música em escolas da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro. Justifica-se ainda, por contribuir para uma formação voltada para as diversidades, uma necessidade latente da nossa sociedade. Do ponto de vista metodológico essa foi uma pesquisa-ação que buscou apresentar caminhos para a resolução de um problema prático coletivo. Como instrumento de coleta de dados, foram usados questionários semiestruturados aplicados a professores de Música com experiência em turmas de ensino médio, e questionários semiestruturados com evocação de palavras aos estudantes de uma escola da rede localizada no município de Belford Roxo. A análise dos dados dessas entrevistas subsidiou a construção de um produto educacional na forma de um caderno de atividades que foi aplicado de forma experimental entre os estudantes que a responderam. Para discussão dos conteúdos da produção dos estudantes utilizou-se a análise crítica do discurso. Os resultados obtidos apontaram para a necessidade de construção de materiais didático-instrucionais específicos para o ensino de Música e revelaram a potencial importância desses materiais na produção de reflexões que levem à superação de preconceitos e hierarquizações que dificultam a formação de estudantes para o exercício cotidiano da diversidade.

Palavras-chave: Ensino de Música; Educação musical; Multiculturalismo crítico; polivalência; Diversidade cultural.

ABSTRACT

SOUZA, Shirley Goes de Oliveira. **Ensino de Música sob a perspectiva do multiculturalismo crítico:** Uma experiência em turmas de ensino médio no Rio de Janeiro. 2018. 153 f. Dissertação (Mestrado) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura. Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, Rio de Janeiro, 2018.

Public policies regarding the teaching of music reveal a come and go of this in the curriculum of Basic Education, reaching, mainly, students of the popular classes. Besides legal difficulties, which compromise the recognition of Music as an important curricular component, teachers still face a shortage of spaces, resources and materials. Factors related to polyvalence and the influence of the cultural industry in the formation of musical tastes are also impacted by the teaching activity. All of these issues add up to the need to comply with the proposals presented in the document that guides the actions of the teachers of the State Education Network of Rio de Janeiro: the Minimum Curriculum. In view of this scenario, it is urgent to create strategies that overcome the difficulties presented, in order to guarantee the students of the State Network of Rio de Janeiro the study of Music. In this way, the present research had as objective the production of a notebook of activities for use in classes of Music of high school with a view to the confrontation of some of the difficulties lived in the school routine. As a theoretical reference, critical multiculturalism was used, which proposes, on the one hand, a critique of hierarchies and silences that are imposed on non-hegemonic practices and knowledge, and on the other, proposes political-pedagogical actions that promote a deliberate action of re-signification of practices and knowledge that can break with hierarchies and prejudices, generating new ways of being and living. The research is justified by the need to expand research in this network, with a view to promoting the teaching of Music in schools of the state education network of Rio de Janeiro. It is also justified, because it contributes to a formation focused on diversities, a latent need of our society. From the methodological point of view, this was an action research that sought to present ways to solve a collective practical problem. As a data collection instrument, semi-structured questionnaires were applied to Music teachers with experience in high school classes, and semistructured questionnaires with evocation of words to the students of a network school located in the municipality of Belford Roxo. The analysis of data from these interviews subsidized the construction of an educational product in the form of an activity book that was applied experimentally among the students who answered it. For the discussion of the contents of the students' production, a critical discourse analysis was used. The results pointed to the need to construct specific didactic-instructional materials for Music teaching and revealed the potential importance of these materials in the production of reflections that lead to the overcoming of prejudices and hierarchies that make it difficult for students to be trained in the daily exercise of diversity.

Keywords: Music Teaching; Musical education; Critical multiculturalism; multifunctionality; cultural diversity

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Associação entre palavras citadas pelos estudantes e linguagens artísticas...	83
Gráfico 2 -	Percentual de estudantes que estudaram exclusivamente cada uma das linguagens artísticas em algum momento da vida escolar.....	84
Gráfico 3 -	Percentual de estudantes que afirmaram ter professores que trabalharam 2 ou mais linguagens artística, apenas uma e abstenções.....	85

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Plano de aula Tema 1	91
Quadro 2	Plano de aula Tema 2	93
Quadro 3	Plano de aula Tema 3	94
Quadro 4	Plano de aula Tema 4	95
Quadro 5	Plano de aula Tema 5	96
Quadro 6	Descrição das músicas selecionadas para a aplicação do tema 1 e justificativas de escolha	97
Quadro 7	Falas surgidas durante atividade aplicada ao grupo 1, sobre o tema 1 .	100
Quadro 8	Falas surgidas durante atividade aplicada ao grupo 2, sobre o tema 1 .	102
Quadro 9	Falas dos estudantes sobre as músicas ouvidas durante aplicação do tema 3	103
Quadro 10	Falas dos estudantes sobre as músicas ouvidas durante aplicação do tema 3	112

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1	Representação gráfica construída por estudantes do grupo 1 que se localizaram no corredor da escola para realização das atividades.....	109
Fotografia 2	Representação gráfica feita por estudantes do grupo 2 que permaneceram na sala para realização das atividades	110
Fotografia 3	Construção gráfica dos estudantes do grupo 1 que foram para a quadra	110
Fotografia 4	Representação gráfica dos estudantes do grupo 2 que foram para o espaço do estacionamento	111

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACD	Análise Crítica do Discurso
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CFE	Conselho Federal de Educação
GIDE	Gestão Integrada da escola
ISERJ	Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
OCNEM	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCNS	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
SEEDUC/RJ	Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro
SEMA	Superintendência de Educação Musical
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 O ENSINO DE MÚSICA NA LEGISLAÇÃO E NAS ESCOLAS: UMA ANÁLISE DA TRAJETÓRIA DA DISCIPLINA.....	19
2.1 Trajetória	19
2.2 Formação docente no contexto histórico	24
2.3 A polivalência.....	27
2.3.1 Polivalência: Implicações.....	29
2.3.2 Concurso de acesso: Polivalência ou perspectiva integradora?	32
2.3.3 Currículo Mínimo: Polivalência ou perspectiva integradora?.....	34
2.3.3.1 <i>Competências e habilidades</i>	34
2.3.3.2 <i>Música no currículo das outras linguagens</i>	36
2.3.4 A interdisciplinaridade como alternativa à polivalência.....	36
3 ENSINO DE MÚSICA, MULTICULTURALISMO CRÍTICO E DIVERSIDADE CULTURAL: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO COM A REALIDADE SOCIAL.....	40
3.1 Perspectivas teóricas do ensino de música	40
3.2 Objetivos do ensino artístico e musical nos parâmetros curriculares nacionais e na literatura. A musicalização enquanto componente da educação musical	46
3.3 Propostas metodológicas.....	48
3.4 Diversidade cultural, multiculturalismo crítico e ensino de Música.....	51
3.5 A indústria cultural na construção dos gostos	58
3.6 Criatividade: Conceito necessário ao desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas ao multiculturalismo crítico	66
4 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA.....	69
4.1 Tipo de pesquisa, técnica de coleta de dados e técnica de análise de dados	69
4.2 População e amostra	73
4.3 Procedimentos da Pesquisa.....	74
4.3.1 Etapa 1: Questionários aplicados aos professores.....	75
4.3.1.1 <i>Perfil dos professores</i>	77

4.3.2 Etapa 2: Questionários aplicados aos Estudantes.....	80
4.2.2.1 <i>Perfil dos estudantes</i>	82
4.4 Sobre os questionários.....	85
5 A EDUCAÇÃO MUSICAL NUMA PERSPECTIVA DIALÓGICA: A EXPERIÊNCIA DE APLICAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	88
5.1 A Aplicação do produto	98
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
7 REFERÊNCIAS.....	122
APÊNDICE A – PLANOS DE AULA SUGESTÃO FINAL.....	132
(Apresentação em aulas).....	132
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES.....	142
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DOS ESTUDANTES.....	149

1 INTRODUÇÃO

O tema para esta pesquisa surgiu a partir de observações durante minha prática. Sou professora da disciplina de Arte¹ em uma escola de Ensino Médio da Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro, localizada no Município de Belford Roxo. A cada início de ano questiono aos estudantes sobre suas experiências com música dentro do espaço escolar. A resposta, em geral, revela que a maioria deles chega ao Ensino Médio sem nunca ter tido contato com a disciplina Música.

Já no início do ano realizo esclarecimentos sobre os temas abordados em aula, e procuro deixar claro o foco a ser dado na linguagem musical. Ainda assim, costumo brincar afirmando que até o fim do ano, muitos ainda questionarão: “Mas é Artes ou Música?”. De fato, este questionamento é frequente. A pergunta é compreensível na medida em que a maioria dos estudantes em questão teve todo um percurso escolar onde a disciplina de Arte compreendia apenas as Artes Visuais. Dessa forma, frequentemente estes associam a Arte exclusivamente a trabalhos manuais, desenhos e pinturas.

Esse cenário não se alterou muito nos últimos anos, a despeito da promulgação da Lei 11.769 de 2008, que garantia o ensino de Música na educação básica enquanto disciplina obrigatória do componente curricular Arte. As escolas deveriam se adaptar a esta lei até o ano de 2012, mas pouco mudou.

O ensino de Música sempre esteve presente no currículo das escolas destinadas às classes dominantes no Brasil (LOUREIRO, 2010). Vale lembrar aqui, que a educação nem sempre foi para todos, sendo destinada, inicialmente aos mais abastados. Nas escolas públicas do Rio de Janeiro, a música aparece como obrigatória por meio do Canto Orfeônico, com assinatura do decreto 18.980 de 1932, por Getúlio Vargas. No final dos anos 1950, no entanto, o canto orfeônico perde espaço, e na década de 1960, com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 4.024 de 1961, a música passa a integrar as linguagens artísticas, sendo, desta forma, atividade não obrigatória.

Na década de 1970, a partir da Lei 5.692 de 1971² a educação artística entra em cena, aparecendo no currículo como disciplina. Se por um lado a referida Lei favoreceu o ensino artístico (inclui-se aí a possibilidade da música) ao torná-lo obrigatório no ensino formal, por

¹ Utilizaremos o termo Arte em referência à disciplina ou campo que trabalha com os conteúdos artísticos. Esse termo é utilizado pela SEEDUC/RJ para se referir à disciplina que compõe o currículo da rede estadual de educação do Rio de Janeiro. É ainda utilizado nos documentos legais, tais como LDB, PCNs e DCNs para se referir ao campo que trabalha os conteúdos artísticos.

² A Lei 5692/71 que alterou a LDB de 1961, teve como referencial uma proposta em que a educação artística e musical estava muito mais preocupada com a estética do que com a reflexão crítica dos estudantes.

outro, foi desfavorável ao favorecer uma perspectiva polivalente. Polivalência, segundo Barbosa (1989), consistia em um professor ser obrigado a ensinar Artes Visuais, Desenho Geométrico, Dança, Teatro e Música. A Lei de Diretrizes e Bases 9.294 de 1996 não traz significativas mudanças em seu texto. Embora não preveja o caráter polivalente no ensino de Arte, não especifica como esse ensino ocorrerá e deixa a cargo dos sistemas de ensino a decisão sobre como organizar o “ensino artístico”.

A Lei 11.769 de 2008 traz de volta a obrigatoriedade do ensino de música na Rede básica de educação³, e mais recentemente a Lei 13.278 de 2016 inclui, além da Música como obrigatória, as Artes Visuais, a Dança e o Teatro. No entanto, muitas são as dificuldades de implantação dessa lei, principalmente quando consideramos a Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro. Entre os problemas encontrados pelo professor de Música dessa rede está a estrutura polivalente no concurso de acesso, que dificulta o reconhecimento da música enquanto disciplina específica, trazendo uma série de impasses à prática docente. Além disso, a escassez de materiais específicos de música, recursos e espaço físico específico e adequado constituem ainda barreiras ao trabalho docente.

Soma-se a isto a resistência de estudantes aos temas e repertório propostos, principalmente no que concerne à diversidade musical e cultural. Observa-se que a prática musical só é bem recebida quando dentro dos gostos e expectativas particulares, gerando, desta forma, situações onde alunos recusam-se a participar de atividades práticas por não gostarem do gênero, ou da música trabalhada. Essa resistência torna-se latente em alunos do Ensino Médio, uma vez que estes já formaram seus gostos e se fecham facilmente à diversidade. Surge, então, mais um desafio à atuação docente.

Para que seja garantido o ensino de Música, os professores precisam adotar estratégias e meios de superação dessas dificuldades e lançar mão da criatividade, de conhecimentos técnicos e específicos que possuam. Neste contexto, alguns educadores musicais podem ajudar no trabalho de reflexão e prática tais como Swanwick, com seu modelo TECLA (FRANÇA; SWANWICK, 2002; SWANWICK, 2003) e Murray Schaffer, com os sons do mundo (SCHAFFER, 1991; SCHAFFER, 2001).

Observando esse contexto, a presente pesquisa realiza um levantamento e propõe uma intervenção numa determinada realidade. As reflexões teóricas, questionários aplicados a professores que atuaram ou atuam na rede e questionários aplicados a estudantes que

³ Conforme dito anteriormente, na década de 1930, com o canto orfeônico o ensino de música – ou parte do que pode ser a educação musical – esteve presente como componente curricular obrigatório no Rio de Janeiro. Em outras ocasiões, durante o Brasil colônia e o Brasil império, a música também esteve presente nos currículos escolares

compuseram a amostra, fundamentaram o desafio da construção de um caderno de atividades que procurou auxiliar o professor na busca por estratégias que possam ser aplicadas na rede estadual de educação do Rio de Janeiro, mas que possam também auxiliar professores em outros sistemas e que enfrentem problemas similares. O material não se propõe definitivo, mas aberto para constantes reflexões e mudanças pelos professores. Desta maneira, objetiva-se que este trabalho contribua para o ensino de Música e a formação musical e humana dos discentes.

Nesse contexto, o presente estudo busca responder à seguinte pergunta: De que modo um caderno de atividades com propostas para a educação intercultural na área de Música pode contribuir para o enfrentamento das dificuldades vividas pela disciplina no cotidiano escolar?

Temos como hipótese que a elaboração e aplicação de um caderno de atividades, que tenha como elemento norteador o multiculturalismo crítico, pode ser um importante instrumento para que professores e estudantes encontrem novos caminhos e possibilidades para o Ensino de Música na Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro, com vistas à construção de identidades musicais discentes orientadas para a diversidade.

O trabalho desenvolvido constituiu-se em uma pesquisa-ação, uma vez que buscou soluções para problemas coletivos da prática docente. Quanto à metodologia, através do uso de técnicas qualitativas de pesquisa, o estudo pode ser dividido em dois eixos. No primeiro, por meio de questionários aplicados a docentes com experiência na regência de turmas de ensino médio da rede, procurou-se identificar os problemas pedagógicos gerados pela persistência da polivalência como elemento organizador das aulas de Artes/Música na rede estadual. Também foi aplicado um questionário aos estudantes de ensino médio de uma escola da Rede Estadual de Educação, localizada no município de Belford Roxo, para identificar o impacto da polivalência nas percepções que estes constroem sobre o ensino de Música. Num segundo eixo, diante da realidade observada e dos dados coletados, elaborou-se e aplicou-se um caderno de atividades que buscou, simultaneamente, atender às necessidades presentes e apontar novos caminhos e possibilidades para o ensino de música.

Diante das questões levantadas, o objetivo geral desta dissertação foi desenvolver um caderno de atividades que contribua para o enfrentamento das dificuldades encontradas no ensino de Música na Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro.

Enquanto objetivos específicos, o trabalho procurou Resgatar a trajetória do ensino de música nas escolas brasileiras com suas possibilidades e limites; Discutir a importância da educação musical para a formação dos estudantes; Investigar as influências da polivalência na prática docente e nas vivências e percepções dos estudantes quanto ao Ensino de Música;

Levantar, junto aos professores, dificuldades quanto ao desenvolvimento de conteúdos relacionados à música, bem como as formas de superação encontradas por eles; Levantar, junto aos estudantes informações sobre as experiências prévias com o ensino artístico em geral, e mais especificamente com o ensino de Música; Elaborar um caderno de atividades voltado para o desenvolvimento de conteúdos apresentados no currículo mínimo, numa perspectiva intercultural; Averiguar, a partir da aplicação, o impacto da utilização do caderno de atividades entre estudantes de ensino médio; Analisar qual a contribuição do material produzido para o enfrentamento das dificuldades vividas no ensino de Música na realidade pesquisada.

Do ponto de vista acadêmico, o estudo se justifica porque são poucas as pesquisas que observam o cotidiano e o currículo de Música na Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro. Castro (2015), ao estudar o ensino de música na referida rede, aponta para a necessidade de novas pesquisas nesta área com vistas à melhoria da qualidade do ensino e garantia da presença da música no espaço escolar. Esta necessidade se faz a fim de garantir a democratização do acesso a esta Arte, além de oferecer ainda mais material a discussões que se proponham a melhorar a qualidade do ensino de música na educação básica.

Do ponto de vista profissional, há a premência do enfrentamento das dificuldades vividas pelos docentes de Música no âmbito da SEEDUC/RJ em virtude de diferentes fatores, entre eles a polivalência nos concursos de acesso e na organização das grades curriculares. Há ainda a necessidade de ações que visem possibilitar a aplicação da Lei 13.278 de 2016 no que concerne ao ensino de música, bem como favorecer e fortalecer o ensino da disciplina na rede estadual de educação. Essa luta faz-se ainda mais importante diante da possibilidade real de que a Reforma para o Ensino Médio exclua diversas disciplinas da grade curricular obrigatória, entre elas as Artes. Esse fato torna visível a desvalorização de algumas disciplinas, e põe a perder anos de lutas dos professores e instituições que buscaram a presença dessas disciplinas na escola pública de educação básica, por entenderem que estas se constituem importantes à formação humana.

Socialmente, esta pesquisa se justifica pela compreensão de que a formação dos estudantes deve caminhar no sentido de compreensão, valorização e prática da diversidade. Sendo assim, o produto educacional construído e aplicado tem como eixo a promoção, nas aulas de Música de reflexões, práticas e saberes que ampliem as possibilidades de incorporação, por parte dos estudantes, dos elementos previstos para a educação básica, em especial no ensino de Música.

O texto é apresentado em introdução mais 4 capítulos. No capítulo 2 o trabalho traz um levantamento histórico sobre o ensino de música no Brasil, levando em conta as perspectivas legais, teóricas e práticas. Os objetivos do ensino de Música, a diversidade cultural e a teoria do multiculturalismo, as influências da indústria cultural sobre a construção do gosto musical são trabalhados ao longo do terceiro capítulo. Os encaminhamentos da pesquisa e as metodologias aplicadas compõem o capítulo 4 do trabalho, enquanto a discussão sobre construção e aplicação do caderno de atividades, o produto educacional, encontra-se no quinto capítulo.

Espera-se que, com a pesquisa e produto desenvolvidos, os professores de Música atuantes na Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro tenham mais um material que possa auxiliar pedagogicamente em sua prática de sala de aula.

2 O ENSINO DE MÚSICA NA LEGISLAÇÃO E NAS ESCOLAS: UMA ANÁLISE DA TRAJETÓRIA DA DISCIPLINA

Nesta etapa do texto apresentaremos um breve histórico sobre a presença das aulas de Música⁴ nas escolas, em diferentes momentos de sua trajetória. Embora o foco se dê a partir da Lei 5.692 de 1971, que serve de base para a discussão da polivalência, entendemos a importância da apresentação de um quadro mais amplo, para a compreensão do contexto global em que se insere a educação musical atualmente, que é fruto de um longo processo. Os documentos legais são, nesse sentido, importantes fontes para a contextualização da Música enquanto disciplina da escola básica e o entendimento dos desafios que estão postos aos professores e estudantes da disciplina.

Em outro momento do capítulo, apresentaremos aspectos relacionados à polivalência no ensino artístico, também construída ao longo desse processo histórico, bem como os impactos dessa prática ao ensino de Música, mais especificamente na rede estadual de ensino Do Rio de Janeiro.

2.1 Trajetória

O ensino de Música está nas origens da formação da sociedade brasileira. De acordo com Loureiro (2010, p. 42), os jesuítas elegeram a educação como meio para a catequese, e a importância atribuída à Música fez com que ela integrasse o currículo das escolas. É importante ressaltar que a menção dessa educação não indica uma concordância da pesquisa com o processo de dominação exercido sobre as populações indígena e negra. Ao contrário, destacamos nesse aspecto, o uso da música como instrumento de exercício do poder pelos colonizadores, que se aproveitaram dessa linguagem para exercer seu controle.

A expulsão dos jesuítas em 1759 traz mudanças ao sistema escolar brasileiro. Ao lado das escolas religiosas, surge a escola leiga, onde a Música continua presente, ainda com forte conotação religiosa. Em 1835 surge a primeira Escola Normal, em Niterói, Rio de Janeiro. Esta escola é fundida ao Liceu Provincial em 1847, e seu currículo, inicialmente simples, é enriquecido inclusive com a disciplina Música. A função, no entanto, era disciplinar. As letras possuíam mais uma função socializadora e introduziam as diversas atividades infantis no

⁴ Adotaremos neste trabalho a palavra Música com M maiúsculo quando estivermos nos referindo à disciplina do currículo e a práticas musicais pedagógicas. Ao produto artístico nos referiremos utilizando o m minúsculo.

cotidiano escolar. A Música encontra-se presente também nos educandários masculino e feminino e no Colégio Pedro II. (LOUREIRO, 2010)

No Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854 o ensino de Música aparece como uma possibilidade – não obrigatoriedade- na composição curricular da então instrução pública secundária. Já o Decreto 981 de 8 de novembro de 1890, que também aborda o ensino de Música, difere do anterior por sua alusão de forma mais clara ao conteúdo do ensino musical. (QUEIROZ, 2012)

No início do século XX, os princípios da Escola Nova⁵ ganharam espaço em um contexto de transformações políticas, econômicas e sociais. Afirmava a importância do ensino de Artes para o desenvolvimento da imaginação, inteligência e intuição da criança, recomendando a oferta de liberdade durante os processos de produção e expressão infantis. De acordo com Oliveira (2007), foi nesse momento que teve início o processo de universalização do acesso e permanência no sistema escolar Até então a escola era destinada a poucos: os mais abastados.

A Semana de Arte Moderna, ocorrida em 1922, traz novas concepções ao ensino artístico, propondo a rejeição a tudo que não reflita a verdadeira e espontânea expressão da criança. Neste cenário, desponta a figura de Villa Lobos, importante nome no cenário da música e Educação Musical nacional. Loureiro (2010) afirma que Gomes Júnior, inspirado nas ideias do educador musical francês Jacques Dalcroze, propõe um modelo de ensino de Música baseado no canto coletivo. Villa-Lobos, baseado nessa ideia, propõe a prática do canto coletivo nas escolas - o canto orfeônico⁶ –, servindo aos propósitos do intenso clima nacionalista dominante no país. Estes fatos levam à assinatura do decreto 18.980 de 1932, por Getúlio Vargas, tornando o Canto Orfeônico obrigatório nas escolas públicas do Rio de Janeiro. (LOUREIRO, 2010)

A criação da SEMA (Superintendência de Educação Musical e Artística) favoreceu grandemente a Educação Musical na escola básica. Com Villa- Lobos à frente, o órgão produziu materiais, textos, aulas e métodos a serem utilizados pelos educadores.

⁵ A Escola Nova ou Escolanovismo, segundo Ferraz e Fusari (2010) é um movimento que se origina na Europa e Estados Unidos no fim do século XIX, mas chega ao Brasil por volta de 1930. Segundo as autoras, “Já de início o Escolanovismo contrapõe-se à educação tradicional” (2010, p.29) O movimento aponta o aluno como centro do processo educativo- não mais o conteúdo ou o professor- e valoriza suas experiências e individualidades num processo que leva em conta os interesses e necessidades individuais. Os conhecimentos produzidos e acumulados ao longo da história da humanidade seriam aprendidos naturalmente através do “fazer”.

⁶ O canto orfeônico baseava-se no canto coletivo – coral. O repertório era composto, majoritariamente, por hinos cívicos e canções de exaltação ao Brasil, bem como por músicas folclóricas. Os corais ensaiavam em suas escolas e em algumas ocasiões de reuniam em grandes concertos.

A partir da constituição de 1937 são tomadas medidas para promoção da música brasileira, organização e disciplinarização do canto orfeônico nas escolas. Como uma das medidas, com o decreto-lei nº 4.993 de 1942, é criado o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, que deveria, entre outras ações, promover a formação de professores de Música para as escolas primárias e secundárias.

Neste contexto, a Educação Musical toma contornos expressivos e a prática do canto orfeônico leva o ensino de música a receber do Estado uma atenção singular. Sobre a importância do canto orfeônico para a música e Educação Musical brasileira, Loureiro (2010, p.63) afirma:

Até Villa-Lobos, o ensino de música nas escolas tinha feição conservatorial, de modelo europeu. Com a prática do canto orfeônico, Villa-Lobos, de certa forma, trouxe uma nova concepção de ensino de música, tanto para as crianças quanto para as grandes massas. Nota-se que a intenção de introduzir o ensino de música nas escolas, e torná-lo obrigatório, extrapola sua ação cívica e disciplinadora, pois objetivava também formar o público e divulgar a música brasileira. Pretendeu-se, por meio de sua metodologia, musicalizar não só pela prática, mas também pela teoria da musical, atingindo toda população estudantil. Não se pode negar que o canto orfeônico, com essa postura, lança no cenário educacional a possibilidade de uma prática musical coletiva e abrangente.

O canto orfeônico foi marcante na Educação Musical nacional. O atual Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ), tradicional colégio de formação de professoras e professores, mantém ainda hoje o coral Orfeão Carlos Gomes⁷.

A segunda metade da década de 1940 testemunha a decadência do canto orfeônico, desencadeada pela saída de Villa-Lobos da SEMA e pela saída do grupo de Getúlio Vargas do poder. Neste período, o movimento modernista também cede seu espaço a um novo movimento estético no ensino artístico: a Criatividade. Nessa nova perspectiva, o rigor técnico do ensino artístico cede lugar à livre expressão, intuição, espontaneidade criativa e ênfase no aluno, que passa a ser o centro do processo educativo, reduzindo também a necessidade de formação do professor.

[...] o que na verdade se buscava era alcançar uma nova forma de expressão que privilegiasse mais o processo e menos o produto a ser alcançado. Esse era o propósito no qual a arte-educação se baseava para instituir uma nova proposta para o ensino de música (LOUREIRO, 2010, p.64)

A adesão dos professores de Música a esta proposta foi facilitada pela decadência do canto orfeônico e incipiente qualificação, uma vez que a SEMA reduzira seu rigor e oferta de

⁷ Tive a honra de participar quando regido pela saudosa maestrina Solange Pinto Mendonça. Embora não fizesse parte do currículo escolar enquanto disciplina, sendo uma atividade cuja participação era facultativa, o coral mantinha em sua essência muitos aspectos dos tempos de Villa-Lobos, ressaltando o repertório permeado por canções folclóricas e de cunho cívico, com hinos e

cursos de formação. A nova tendência traz uma nova perspectiva ao ensino artístico, no qual a Música está inserida. Segundo Loureiro (2010, p. 64), “os professores de música entregaram-se a um fazer pedagógico-musical que, embora buscasse o novo, fundia as diversas linguagens artísticas num todo”.

Penna (2004) também discute a Criatividade sob a perspectiva da integração das disciplinas artísticas. Segundo a autora:

[...] essa abordagem integrada das linguagens artísticas antecede à Lei 5.692/71, tendo sido proposta pelo “movimento chamado criatividade”, que surgiu no pós-guerra, articulado às mudanças estético-musicais desse período e às propostas da arte-educação dando ao ensino de música um “caminho experimental. Com o enfraquecimento do projeto do canto orfeônico, que perde o contexto político que o sustentava com o fim do Estado Novo, a presença da música na escola regular de formação geral diminuía progressivamente, pois a maioria dos educadores musicais “abraçou a criatividade”, inclusive em função de sua frágil formação. Difundia-se, portanto, um enfoque polivalente, marcado pelo experimentalismo, que levava ao esvaziamento dos conteúdos próprios de cada linguagem artística. Desse modo, a Lei 5.692/71 vem oficializar a “pró- criatividade”, tendência que já dominava, de fato, a prática pedagógica escolar (PENNA, 2004, p.21-22).

Na década de 1960 a liberdade, autonomia e livre expressão dos estudantes são valorizadas. Nesta fase é promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei 4.024 de 1961. Esta lei institui o Ensino de Artes como “atividade”, não disciplina. A música, inserida entre as atividades artísticas, acontece como atividade não obrigatória. Essa posição antecede de certa maneira, as condições do ensino de Música que serão efetivadas após a promulgação da Lei 5.692 de 1971⁸.

Alguns educadores artísticos apresentam duras críticas à conduções dadas pelos docentes ao ensino artístico a partir da corrente pedagógica da criatividade. Ferraz e Fusari (2010, p. 37) relatam que “Depois dos anos 1960, o pouco cuidado em avaliarem-se os fundamentos do método da livre expressão levou inúmeros professores a extremos, onde tudo era permitido.” As autoras falam ainda: que “[...] a polarização e busca exagerada da criatividade têm levado inúmeros professores a desvios de toda ordem.” (FERRAZ; FUSARI, 2010, p.37).

No período 1964-1985, o Brasil esteve sob uma ditadura civil-militar. Neste cenário é promulgada a Lei 5.692 de 1971. A partir da Lei 5.692 de 1971 a Educação Artística entra em cena, aparecendo no currículo como disciplina obrigatória. O texto da Lei não esclarece como ocorrerá este ensino, mas os fatos supracitados que antecederam esta lei e ações que se seguiram definem os rumos do ensino artístico.

⁸ A Lei 5692/71 pode ser considerada uma reforma da Lei de Diretrizes e Bases (Lei 4024/61) feita pelo regime civil-militar. Este tema foi tratado por Penna (2004a) à luz de Saviani (1999).

Após a promulgação da lei 5.692/71, um parecer, uma resolução e termos normativos do Conselho Federal de Educação (CFE), firmam os caminhos da educação artística e acabam por definir as linguagens que fariam parte desse ensino. Sobre isso, Penna (2004, p.21) discute a seguir:

Através de pareceres e resoluções do Conselho Federal de Educação (CFE), assim como da prática escolar – vai sendo demarcado o campo da Educação Artística. Em 1973, são aprovados o Parecer CFE no 1.284/73 e a Resolução CFE no 23/73, termos normativos acerca do curso de licenciatura em Educação Artística, que estabelecem: a) a licenciatura de 1º grau – que capacita para o exercício profissional neste nível de ensino, também chamada de licenciatura curta, em função de sua duração –, que proporciona uma habilitação geral em Educação Artística; b) a licenciatura plena, que combina essa habilitação geral a habilitações específicas, “relacionadas com as grandes divisões da Arte” – Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho (nos termos do Parecer CFE no 1.284/73).

A Lei 5.692/71 e o Conselho Federal de Educação legitimam a prática da polivalência⁹, mas não são estes instrumentos normativos que dão o pontapé inicial a esta prática no ensino artístico. Na verdade, a tendência da Criatividade, que já ganhara seu espaço integrando as linguagens artísticas após a decadência do canto orfeônico, reduz o teor técnico específico de cada linguagem ao propor a livre expressão, autonomia e reduzida participação do docente no processo criativo.

A Lei de diretrizes e bases 9.294 de 1996 substitui o termo Educação Artística por Arte, no entanto, a mudança da nomenclatura em si não traz grandes diferenças com relação à lei de 1971, não especificando como esse ensino ocorrerá, acarretando, desta forma, a continuidade da prática polivalente possibilitada já na LDB de 1961. Penna corrobora a ambiguidade mantida no ensino artístico: “[...] continuam a persistir a indefinição e ambigüidade que permitem a multiplicidade, uma vez que a expressão “ensino da arte” pode ter diferentes interpretações, sendo necessário defini-la com maior precisão” (PENNA, 2004, p.23)

Oliveira (1992) aponta para o aspecto reformista da Educação Musical brasileira e para a relação entre a Educação Musical e propósitos políticos e religiosos no Brasil.

Historicamente, a educação musical no Brasil tem sido principalmente reformista. No século dezesseis era religiosa, logo depois era ornamental ou cívica, como nos anos ditatoriais. Sendo influenciada pelas várias filosofias de épocas, a educação musical brasileira tem exemplos de práticas influenciadas pelos vários movimentos educacionais e estéticos, demonstrando práticas rígidas e flexíveis, especializadas e integradas, unimetódicas e ecléticas, tradicionais e inovadoras. Nos anos sessenta houve uma forte tendência para a criação, a improvisação e o desenvolvimento da sensibilidade auditiva; nos anos setenta e oitenta, foi instituída através da Lei

⁹ A polivalência será posteriormente discutida, mas, em linhas gerais, se refere ao fato de um único professor trabalhar diversas linguagens artísticas sem a formação adequada.

5692/71 ,a Educação Artística, onde as modalidades de artes plásticas, artes cênicas e educação musical foram inseridas no currículo. (OLIVEIRA, 1992, p. 38)

Observamos que o ensino de Música pela própria música e pela contribuição desta ao desenvolvimento humano não esteve no cerne da questão, favorecendo, desta forma, a inconstância desta disciplina no currículo escolar voltado às classes mais pobres, embora tenha sempre estado presente entre as elites brasileiras.

Em 2008, a Lei 11.769 retoma a obrigatoriedade do ensino de Música na Rede básica de educação, e mais recentemente a Lei 13.278 de 2016 inclui, além da Música como obrigatória, as Artes Visuais, a Dança e o Teatro. Essas medidas, no entanto, sofrem com uma série de impasses à sua aplicação. Em recente estudo sobre a implantação da Lei 11.769 em Escolas de Estado de Ensino Fundamental e Médio (EEFEM), em Belém do Pará, Façanha (2014) entrevistou 8 (oito) professores da disciplina Arte. As entrevistas revelaram que mesmo professores com formação em Música ministram prioritariamente Artes visuais e secundariamente Música, e um deles deixa de ministrar Música para ministrar somente Artes Visuais, a despeito de sua formação. Este último professor relata que adotou esta prática como modo de se adequar ao currículo solicitado pela escola.

Nesta mesma pesquisa, os professores apontam ainda uma série de entraves ao desenvolvimento com qualidade das aulas de Música. Entre eles são citadas a falta de espaço físico adequado, com isolamento acústico, e a falta de instrumentos musicais, além da falta de segurança e de materiais básicos como *pilot*.

Cenário similiar é encontrado na rede estadual de educação do Rio de Janeiro. Devido aos fatores históricos mencionados, inadequação de recursos e materiais, estrutura organizacional da rede e falta de empenho das autoridades em promover o ensino artístico e da música, a polivalência continua a ser cobrada de professores de Arte. Alguns chegam a ceder, a despeito de sua formação, como revela Castro (2015) através de pesquisa realizada na rede. A atuação docente também é impactada pelo contexto histórico que envolve a formação dos professores de Música no Brasil, como veremos a seguir.

2.2 Formação docente no contexto histórico

Como visto, a história do ensino de Música remonta ao período colonial. Utilizando Loureiro (2010), partimos então de lá para compreender quem ensinava Música e como se deu a formação dos professores em nossa história mais recente.

No período colonial o ensino de música está, majoritariamente, nas mãos dos jesuítas. Em 1835, então, é criada, em Niterói, a primeira escola normal. Em 1847 essa escola é fundida ao Liceu provincial, tendo seu currículo enriquecido com a Música. O ensino de Música se daria via professores com formação normal. No entanto, observava-se a intenção meramente disciplinar da Música, visando integrar o jovem à sociedade. (LOUREIRO, 2010)

Em 1841 é fundado o Conservatório Musical do Rio de Janeiro, que no mesmo ano passa a Escola Nacional de Música e atualmente é a Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Apesar da fundação em 1841, somente em 1848 iniciam-se as aulas. Sobre os objetivos do conservatório na concepção de seu fundador e primeiro diretor, Bauab declara:

Segundo seu fundador e primeiro diretor, Francisco Manuel da Silva (1795-1865), essa escola deveria ser organizada com uma sólida base pedagógica. Só assim ela cumpriria seu papel, incentivando vocações musicais, formando professores e favorecendo a educação do povo para o gosto musical (BAUAB, 1960, p.227)

Observa-se que havia a intenção de formação de professores, no entanto, com a morte de Francisco Manuel da Silva e a escassez de recursos, a Escola Nacional de Música fecha as portas, e só reabre em 1872, sob a direção de Leopoldo Miguez.

No início do século XX novas metodologias são difundidas na Europa e influenciam o ensino de Música no Brasil. Heitor Villa-Lobos implementa o canto orfeônico¹⁰ nas escolas públicas do Brasil. Nesse contexto, o apoio do governo, bem como a criação da Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA), possibilitam que a Educação Musical alcance proporções sem igual.

Todo este cenário leva a uma questão importante: a ausência de professores com formação adequada e em número suficiente para atender a demanda. São criados cursos rápidos de formação de professores para atuarem no canto orfeônico. Os cursos eram destinados aos recém-egressos dos cursos normais, e que tinham algum conhecimento musical. Os cursos duravam 1 mês, e os professores teriam que ser constantemente acompanhados pela SEMA. Conforme dito no tópico anterior, a criação da SEMA pode ser vista como um importante momento, no qual a formação para o ensino e promoção de práticas musicais é pensada estruturalmente. Antes desse período, era latente a ausência de professores com formação adequada e em número suficiente para atender a demanda.

Com a saída de Villa Lobos da SEMA e o fim do Estado Novo reduz-se o rigor sobre a formação docente, assim como a oferta de cursos de formação. Surgem, então, novas propostas pedagógicas, e com elas, novos rumos para a Educação Musical. As tendências da

¹⁰ Já discutido durante as abordagens sobre a trajetória do ensino de música na educação básica.

pró criatividade, desenvolvidas por Antônio Sá Pereira e Liddy Chiaffarelli ganham espaço e são fragilmente conduzidas por professores com a fraca formação dos cursos relâmpago de canto orfeônico.

Aliviados por um lado com a redução da fiscalização da SEMA, e ao mesmo tempo sem as orientações desse órgão, os professores enveredaram por um caminho de criação e experimentação com liberdade de “fazer” para o alunos e pouca intervenção docente. Reuniam em suas práticas diversas linguagens artísticas de modo bastante superficial. Loureiro (2010, p.67) afirma que “a arte deixa então de lado o seu rigor técnico e científico para se tornar veículo de expressão humana”.

Este cenário influencia grandemente o ensino artístico nos anos subsequentes. Em 1961, é promulgada a primeira Lei de Diretrizes e bases da educação nacional. Nela, o ensino artístico, incluindo-se a música, aparecia enquanto atividade e não disciplina. O aluno poderia optar por realizar ou não. Neste contexto, as práticas de um ensino de música superficial e agora associado a outras linguagens artísticas (polivalente), que tiveram início a partir das propostas da pró criatividade, e encontraram espaço com a decadência do canto orfeônico e da SEMA, se mantém.

A Lei 5692/71 garante a obrigatoriedade da Educação Artística, mas ao fazê-lo sem maiores especificações, garante a manutenção da polivalência na formação docente. Segundo Saviani (2009, p.147) “para as quatro últimas séries do ensino de 1º grau e para o ensino de 2º grau, a lei n. 5.692/71 previu a formação de professores em nível superior, em cursos de licenciatura curta (3 anos de duração) ou plena (4 anos de duração).”

A partir de 1973 foram, então, criados os cursos de Licenciatura de curta duração a fim de suprir a carência trazida pela nova organização do ensino. Os cursos, no entanto, formavam professores “inócuos”, segundo Barbosa (1989, p. 25), fragilizando o ensino de Arte. A autora alerta ainda para o fato de que “a má qualidade do ensino compulsório da Arte vem mantendo-a como disciplina periférica no currículo.”

Após diversos movimentos e críticas à abordagem de múltiplas linguagens artísticas por um único professor sem formação para tal, é promulgada a LDB 9.394/96, a nova LDB, que ao substituir o termo Educação Artística por Arte sugere mudanças na concepção polivalente. A mudança na nomenclatura é uma solicitação dos órgãos e profissionais que lutavam pelo fim da polivalência. Eles viam a alteração da nomenclatura como um caminho necessário a mudanças na prática docente.

Documentos posteriores como os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Orientações curriculares nacionais trazem críticas à polivalência. Nesse contexto, a partir da nova LDB,

passaram a ser aceitos apenas os cursos de licenciatura plena para o exercício da carreira docente. Segundo o artigo 62, parágrafo único, título VI da LDB de 1996,

a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal. (BRASIL, 1996, p.20).

Os cursos de formação de professores mudam então sua estrutura, e as licenciaturas passam a ser nas linguagens específicas. Ainda hoje a formação docente é questionada, uma vez que não se deseja, por outro lado, a setorização dos saberes. Quanto à formação inicial para professores de música no Brasil atualmente, Pires (2003, p. 81) afirma:

As licenciaturas na área de música representam a única possibilidade de profissionalização superior do professor de música no Brasil, tendo como principal locus de formação a universidade. No entanto, ainda são escassos os dados sistematizados sobre os aspectos que caracterizam a identidade das licenciaturas na área de música. Quais concepções, valores e crenças têm orientado a formação do professor de música? Quais aspectos têm sido priorizados? Quais os fatores que têm interferido na construção da identidade dos cursos?

A autora ainda afirma que a grande variedade de nomenclaturas encontradas revela ainda uma indefinição quanto à identidade de licenciatura em música no Brasil. São muitas as indefinições, porém muito já se avançou se considerarmos o histórico apresentado.

Os processos formativos de professores de Música, bem como as legislações que os regem, sempre impactaram na condução da disciplina, na visão e construções sobre o lugar da disciplina no currículo escolar. Todo esse histórico se reflete até os dias de hoje nos acontecimentos relacionados ao ensino artístico, e mais especificamente de música, uma vez que, junto a outros fatores, contribuiu para a não afirmação da música nas escolas públicas brasileiras durante longos períodos.

2.3 A polivalência

O dicionário Houaiss (2011, p.738) define polivalência como “caráter ou qualidade de polivalente”. O polivalente, por sua vez, é definido como aquele/aquilo que apresenta múltiplos valores, oferecendo várias possibilidades de emprego. É multifuncional, executando diferentes tarefas, além de ser versátil, envolvendo vários campos de atividade e servindo a diversos fins.

Cruz e Batista Neto (2012), abordando a atuação do professor de ensino fundamental, associam a polivalência ao contexto do trabalho como um requisito posto no discurso

neoliberal. Desta forma, com vistas ao aumento da produtividade, há grande defesa do profissional polivalente dentro de uma lógica de mercado.

Trazendo a perspectiva da polivalência para a atuação do profissional de Arte, podemos inferir que o professor do qual se requeira a polivalência, deverá atuar com as múltiplas modalidades artísticas. Sua formação acadêmica, no entanto, não contempla esta diversidade de ações, principalmente tendo em consideração que os únicos cursos de graduação que apontavam inicialmente para uma perspectiva formativa mais abrangente foram os já extintos cursos de Licenciatura curta criados em 1973.

Barbosa (1989) define a polivalência no Ensino de Arte como a obrigatoriedade do professor ensinar várias linguagens artísticas. A polivalência no ensino artístico propõe a reunião entre os saberes das diferentes modalidades artísticas em um único componente curricular. Tendo em vista as especificidades de cada uma das linguagens envolvidas, a polivalência conferia ao ensino artístico uma superficialidade que contribuía para a falta de qualidade e maior desvalorização da Educação Artística. Sobre a prática polivalente, Loureiro (2010, p.69) afirma:

Na prática, o que ocorreu foi uma interpretação equivocada dos termos integração e polivalência, que terminou por diluir os conteúdos específicos de cada área ou por excluí-los da escola. Isso ocorreu especialmente com a música, sendo comum as pessoas recordarem com saudade do tempo em que o canto orfeônico estava presente nas escolas.

A polivalência é amplamente discutida entre educadores musicais brasileiros. Entre muitos outros destacamos Pires (2003), Fernandes (2004), Hummes (2004), Cereser (2003, 2004), Penna (2002, 2004), Arroyo (2004), Hirsch (2007), Figueiredo (2010, 2013). Em geral, esses autores também entendem como polivalência a obrigatoriedade do professor da área de artes de ministrar aulas de duas ou mais linguagens artísticas, independentemente de sua formação específica.

Analisando historicamente a legislação, Penna (2004) alerta para a diluição dos conteúdos que deriva dessa prática. De acordo com ela, “Prevista nos termos normativos tanto para a formação do professor quanto para o 1o e 2o graus, a polivalência marca a implantação da Educação Artística, contribuindo para a diluição dos conteúdos específicos de cada linguagem”. (PENNA, 2004, p. 21).

Para Fernandes (2004, p.77), a polivalência traz sérias consequências para a formação do professor e para a prática em sala de aula, tanto pela diluição dos conteúdos quanto pela popularização deturpada dos conhecimentos da área.

A Lei 5692/71 não traz orientações explícitas que subsidiem uma prática polivalente. Mas ao não deixar claras as distinções entre os diversos saberes da área de artes, permite que os sistemas de ensino possam adotar a polivalência como estratégia de contratação de professores e a reunirem os saberes das diferentes modalidades artísticas em um único componente curricular. Isto amplia os problemas já existentes como o esvaziamento e o empobrecimento dos conteúdos (FERNANDES, 2004, p. 77).

Segundo Barbosa (1989, p. 13) "a reforma educacional de 1971, pelo menos no que diz respeito ao conteúdo, é uma cópia simplificada do modelo americano". A autora ainda afirma que: "a chamada polivalência é, na verdade, uma versão reduzida e incorreta do princípio da interdisciplinaridade, ou artes relacionadas, muito comum nas escolas americanas nos últimos dez anos" (BARBOSA, 1989, p. 22) (referindo-se ao período em questão). Barbosa (1989, p. 13) afirma ainda: "a verdade é que a educação brasileira tornou-se uma colagem de experiências vindas de fora"

A partir da luta de profissionais das áreas de ensino artístico que buscavam reverter o quadro que se apresentava, a LDB 9.394/96 traz uma mudança na nomenclatura da disciplina: De Educação Artística à Arte. Entretanto, o texto da lei não explicita a separação entre as disciplinas, o que permite a continuidade da polivalência como uma estratégia dos sistemas de ensino. Somente em documentos posteriores (PCNEM e OCNEM) há uma crítica explícita à essa prática.

A prática polivalente, que não vem acompanhada da formação adequada, acarreta uma série de problemas. Essa crítica é trazida nos PCNEM ao afirmar que:

nas escolas, arte passou a ser entendida como mera proposição de atividades artísticas, muitas vezes desconectadas de um projeto coletivo de educação escolar e os professores deveriam atender a todas as linguagens artísticas (mesmo aquelas para as quais não se formaram), com um sentido de prática polivalente, descuidando-se de sua capacitação e aprimoramento profissional. (BRASIL, 2000, p. 47).

2.3.1 Polivalência: Implicações

A Lei 5.692 de 1971, ao favorecer a legitimação da prática polivalente, traz sérias dificuldades no cumprimento das funções das Artes na escola. Corroborando essa ideia, Subtil (2013, p. 147) relata que:

de um lado, a obrigatoriedade colocou de forma indiscutível a prática artística no currículo e essa disciplina tem, desde então, espaço garantido por lei na escola. De outro, a polivalência e a ênfase na expressão e comunicação obliteraram a função precípua da arte, que é humanizar os sujeitos por meio de experiências estéticas significativas, de leituras críticas e criativas da realidade, tendo como mediação

nesse processo os conhecimentos e conteúdos específicos da arte em suas diferentes manifestações

Com a Lei 5692/71, além da superficialidade, gerou-se ainda outra problemática: A quase exclusão da música e a manutenção do papel da dança e teatro, que como expresso nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (1997), só apareciam na escola em eventos, datas comemorativas e como ferramentas de apoio a outras disciplinas. Sobre este fato Ferreira e Falkembach (2012, p. 9) afirmam que:

Historicamente teatro só acontece nos ambientes educacionais , formais e informais, em duas ocasiões: nas comemorações, o de datas festivas e cívicas ou como ferramenta de apoio a alguma atividade específica de disciplinas consideradas sérias, desenvolvendo conteúdos de outras áreas do conhecimento.

As artes visuais apareciam com destaque na Educação Artística, enquanto as demais linguagens ficavam à margem. Corroborando esta fala, Fernandes (2004, p.76) afirma que “o que se encontra, na realidade, é, muitas vezes, a exclusividade da aula de artes plásticas, fazendo com que os alunos não entrem em contato com as outras linguagens artísticas, como a música, a dança e o teatro”. Subtil (2013, p. 138) mostra ainda que “Esse foi um dos problemas enfrentados pelas outras áreas de arte, que seguiram a reboque desses conceitos destinados ao desenvolvimento da percepção visual, ao trabalho com imagens, etc”.

As licenciaturas curtas, criadas para atender à nova demanda, não davam conta de todas as linguagens, e na prática acabaram por abranger, de forma rasa, apenas as Artes Visuais. Isto ocorreu em parte pelo reduzido tempo de formação dos alunos (2 ou 3 anos), em parte pelo histórico de presença das artes visuais no currículo escolar. Os outros dois anos, que eram destinados ao conhecimento da área específica, só eram cursados pelos estudantes da Licenciatura plena. (DIA; LARA, 2012). Desta forma, o ensino que chegava na educação básica também privilegiava as artes visuais.

Os cursos de Licenciatura curta formavam professores, segundo Barbosa, "inócuos", fragilizando o ensino de Arte. Ferraz e Siqueira (1987 *apud* FERRAZ; FUSARI, 2010) apontam a insegurança na atuação de professores de Educação Artística e também atribuem a falha à formação universitária insuficiente.

Ferraz e Fusari (2010) indicaram que a Educação Artística estava sendo desenvolvida de forma incompleta e até incorreta. Muitos professores desenvolviam propostas desvinculadas de um verdadeiro saber artístico. Completam ainda afirmando que os docentes perseguiram objetivos inatingíveis e que embora não houvesse uma orientação explícita para a prática polivalente, a Educação Artística convertera-se em uma pulverização de tópicos,

técnicas e produtos artísticos, o que levava ao empobrecimento do verdadeiro sentido do ensino de Arte.

Barbosa (1989, p. 25) aponta para a desvalorização do ensino artístico no currículo escolar em consequência à frágil formação docente: "a má qualidade do ensino compulsório da Arte vem mantendo-a como disciplina periférica no currículo."

Pós LDB 9.394/96, os PCNs (Ensino Médio), bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), revelam a expectativa de mudança na visão polivalente na abordagem da Arte. Nas Orientações Curriculares Nacionais (OCNEM) de Linguagens para o Ensino Médio afirma-se que "o princípio da especificidade das linguagens artísticas pressupõe a superação da prática polivalente que marcou a experiência da Educação Artística (Lei 5.692/71)" (BRASIL, 2006, p. 202)

Segundo Fernandes (2004) esses documentos apontam um avanço, na medida em que resgatam os conteúdos específicos de cada linguagem. Nota-se críticas à prática polivalente no ensino artístico tanto em documentos legais nacionais voltados para o Ensino de Arte, e mais especificamente no ensino médio, quanto em trabalhos desenvolvidos por educadores artísticos. No entanto, na prática docente, novos desafios, novas e velhas leis, novos documentos de orientação se encontram dentro da sala de aula, gerando questionamentos e a necessidade de superação de velhos entraves.

Apesar da vasta gama de trabalhos em torno dos prejuízos da polivalência ao ensino artístico, ainda restam resquícios das conduções legais na prática, ou expectativas para a prática docente. Este fato ocorre principalmente nas redes de ensino onde o concurso de acesso mantém provas de caráter polivalente, ou seja, considerando questões com conteúdos específicos referentes a mais de uma linguagem artística, o que justifica a crítica de Penna (2004, p. 23-24) acerca da abordagem genérica e sucinta das linguagens artísticas.

A Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro ainda organiza seu concurso de acesso seguindo o modelo polivalente da área artística. Para ingressar na Rede, o professor de Arte resolve questões de conhecimentos específicos de quatro modalidades (dança, música, teatro e artes visuais) não de forma integrada, mas em uma perspectiva polivalente.

Ao ingressar na Rede, parte da comunidade escolar espera que o professor atue de forma polivalente, só escapando desta expectativa os professores formados em Artes Visuais, uma vez que esta é a disciplina sobre a qual o aluno espera aprender e com a qual as coordenações pedagógicas esperam que o professor trabalhe.

Inserido nessa realidade está o Currículo Mínimo de Arte, documento que norteia a ação dos professores da disciplina, apresentando competências e habilidades que deverão

minimamente ser trabalhadas pelos profissionais da Rede. São nele abordados temas relacionados às Artes Visuais, Dança, Teatro e Música.

Diante desta realidade, professores de Música encontram grande dificuldade em sua atuação na referida Rede. Apesar das Leis 11.769/2008, que institui a obrigatoriedade do ensino de música na rede básica de educação e 13.278/2016, que garante todas as disciplinas artísticas como componentes curriculares obrigatórios, não houve mudanças na estrutura e nas grades curriculares do ensino médio do Rio de Janeiro.

Diante do exposto, urge que sejam realizadas reflexões a respeito do ensino artístico, e mais especificamente Música, na Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro. Com vistas a isto, faremos uma análise da última prova de acesso ao cargo de professor de Artes da Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro, bem como o Currículo Mínimo de Artes proposto pela SEEDUC/RJ e identificar os discursos e propostas que ainda sugerem práticas polivalentes no ensino de Arte.

2.3.2 Concurso de acesso: Polivalência ou perspectiva integradora?

Como anteriormente dito, o concurso de acesso ao cargo de professor de Arte da Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro contempla questões de quatro linguagens artísticas. Analisaremos aqui o perfil de algumas questões para compreender se ocorrem relações sob a perspectiva integradora, ou a polivalência de fato se confirma.

O último concurso realizado, cujo edital foi publicado em diário oficial no dia 18 de Dezembro de 2014¹¹, contou com 50 questões, das quais 10 de Português, 10 de Conhecimentos pedagógicos (iguais para todos os cargos) e 30 de conhecimentos específicos. No concurso em questão, foram oferecidas 72 vagas distribuídas entre os municípios/regionais do Estado do Rio de Janeiro para professor de Arte, com carga horária de 16 horas semanais.

O edital conta com 22 referências para a prova específica de Arte, sendo 4 específicas de música, 3 específicas de danças, 3 específicas de teatro. Estas são de fácil definição, uma vez que os títulos trazem a linguagem artística a que se refere. São ainda 8 referências relacionadas às artes visuais, e foram assim classificadas porque nelas se dá seu maior foco, embora tragam em seu discurso alguma alusão às demais linguagens. As referências contam ainda com quatro materiais não específicos a nenhuma das linguagens. Dois deles se referem

¹¹ Disponível em <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1961791>> Acesso em 30/06/2017.

ao folclore, e um traz discussões sobre corporeidade, aqui compreendida como inerente a todas as manifestações artísticas. Há ainda os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Quanto às questões da prova, nos reportaremos às 30 de caráter específico (de 21 a 50). Entre estas, 11 são de caráter geral, sendo aplicáveis a todas as linguagens artísticas, embora algumas delas tenham sido desenvolvidas a luz de autores das artes visuais. Cinco delas estão relacionadas às artes visuais, embora uma seja de caráter mais integrador ao abordar as artes cinematográficas. Quatro delas estão relacionadas aos conteúdos específicos de Dança, cinco aos conteúdos específicos de Música, e cinco aos conteúdos específicos do Teatro.

Observa-se, nesta breve análise, que 18 das 30 questões específicas não trazem a proposta integradora, mas abordam seus conteúdos específicos de forma isolada e sem nenhuma conexão entre as linguagens artísticas. Caracteriza-se, desta forma, a perspectiva polivalente, em detrimento da integração.

Grossi observa cenário parecido ao discutir as questões relativas à polivalência no ensino de Arte por meio de um concurso para professor da disciplina no distrito federal. O primeiro edital publicado apresentava alguns problemas, um deles era a formação exigida, sendo “Educação artística- licenciatura plena em Artes”. Outro está descrito abaixo:

Outro problema no edital é a extensa lista de componentes curriculares a serem avaliados na prova específica para o professor de Arte – ao mesmo tempo em que almeja um professor polivalente, atesta as especificidades e os conteúdos próprios da música, do teatro e das artes visuais. (GROSSI, 2007, p.40)

Segundo a autora, como resultado da mobilização de docentes e estudantes do instituto de Artes da Universidade de Brasília, foi publicado um novo edital de retificação. No entanto, Grossi (2007, p.41) revela que apesar das mudanças na habilitação exigida, que passa a ser “Licenciatura Plena com habilitação em Artes Plásticas, Artes Cênicas ou Música”, os componentes curriculares ainda privilegiam a formação polivalente.

Vale ressaltar que neste concurso prevaleceram as questões relacionadas à Música. Diante das mudanças que pioraram as propostas já ruins do primeiro edital, foi feito um pedido de impugnação do concurso. O pedido foi indeferido e a resposta dada ao pedido, Grossi (2007, p.44) discute a seguir:

Os itens apresentados no documento para justificar o indeferimento ao pedido de impugnação exemplificam o que educadores já vêm apontando como aspectos inconsistentes e contraditórios da legislação brasileira no que tange ao ensino das artes nas escolas. A SAG afirma que cumpre a LDB, oferecendo ensino de arte nas escolas de ensino fundamental (3o e 4o ciclos) e ensino médio, entendendo o componente curricular “arte” (folha 10), como “embutido [d]as diversas linguagens da ‘Arte’” (folha 11). Lembra que a LDB não exige o ensino de cada uma das áreas/linguagens da arte, dando autonomia aos estados e municípios para a organização curricular (folha 11) – obrigatória é a disciplina de arte (item 7 acima).

Arroyo (2004) cita um concurso da Rede municipal de educação da prefeitura de Uberlândia, Minas Gerais, no ano de 2002, onde as artes visuais contemplam 100% das questões, ficando a música e demais linguagens artísticas ausentes. A autora aponta ainda, no mesmo ano, a ausência da música no concurso de acesso ao cargo de professor de Arte da rede estadual de ensino do Pará.

2.3.3 Currículo Mínimo: Polivalência ou perspectiva integradora?

Além da polivalência, já observada no concurso de acesso, o professor ainda lida com um currículo que, embora dividido por linguagens, mantém um discurso contraditório quanto à ação polivalente. Observando o exposto no site da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ):

Desde 2012, a Seeduc vem oferecendo mais uma ferramenta importante para auxiliar no seu planejamento escolar. O Currículo Mínimo serve como referência a todas as nossas escolas, apresentando as competências e habilidades básicas que devem estar contidas nos planos de curso e nas aulas. Sua finalidade é orientar, de forma clara e objetiva, os itens que não podem faltar no processo de ensino-aprendizagem, em cada disciplina, ano de escolaridade e bimestre. (RIO DE JANEIRO, 2017, não paginado)¹².

Adotamos aqui a concepção de currículo descrita por Moreira e Candau (2007, p.2) “como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes”. Os autores afirmam ainda que:

“É por intermédio do currículo que as “coisas” acontecem na escola. No currículo se sistematizam nossos esforços pedagógicos. O currículo é, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração. O papel do educador no processo curricular é, assim, fundamental. Ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 3).

O Currículo, além de ser um meio onde se estabelecem relações de poder, constitui importante meio para garantir ao educando o pleno desenvolvimento humano garantido pela LDB, sendo, desta forma, necessárias discussões que se proponham a pensa-lo, com vistas à garantia dos direitos educacionais, sociais e civis dos indivíduos.

2.3.3.1 Competências e habilidades

¹² Este texto foi encontrado na seguinte página: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=759820>. O acesso foi realizado em 03 de Março de 2017.

Segundo o próprio documento, o Currículo Mínimo foi pensado, redigido e consolidado por professores da Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro, sob a supervisão de professores doutores de universidades do Rio de Janeiro. (RIO DE JANEIRO, 2012, p.2).

O objetivo do documento é indicar habilidades e competências que devem minimamente ser abordados pelos profissionais da Rede para o ano escolar, série e bimestre específicos. O próprio texto é claro ao afirmar que essa medida visa à uniformidade da Rede:

Com isso, pode-se garantir uma essência básica comum a todos e que esteja alinhada com as atuais necessidades de ensino, identificadas não apenas na legislação vigente, Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, mas também nas matrizes de referência dos principais exames nacionais e estaduais. (RIO DE JANEIRO, 2012, p.2).

Embora a importância da Arte esteja colocada na página 3 do documento, neste ponto é revelada uma questão importante: As habilidades e competências são selecionadas tendo em vista a legislação, as políticas públicas e os exames prestados pelos alunos nesse nível de ensino. A Arte, no entanto, não está presente em boa parte desses exames. Este fato revela um pouco da desvalorização da disciplina e gera, em um ciclo vicioso, esta desvalorização. Sobre este assunto, Fernandes (2004, p. 76), citando um estudo feito por ele mesmo em 1998, afirma que:

Há, ainda, nessa confusa trama, a desvalorização da área da arte pelos alunos e demais profissionais, já que se desconsidera e se desconhece a importância e o papel do ensino da arte na escola. No caso da música, isso foi revelado por algumas pesquisas e, muitas vezes, até os alunos rejeitam a aula de música por certos motivos, como a não reprovação e sua não exigência no vestibular e na vida diária

Outro tema que também aparece no currículo mínimo é a integração entre as disciplinas do currículo. O documento não se pretende solucionar os problemas da educação, mas se autodeclara "solo firme para desenvolvimento de um conjunto de boas práticas educacionais" (RIO DE JANEIRO, 2012, p.2), citando entre elas a interdisciplinaridade.

Na página 5, o texto retoma a singularidade das áreas e reforça que o trabalho do professor deverá ser de acordo com sua formação, mas ao revelar a proposta de inserir conteúdos de música nas outras linguagens, revela uma possível superficialidade no tratar da disciplina.

Contudo, no intuito de garantir que conteúdos de Música estejam presentes nas escolas da rede pública estadual do Rio de Janeiro em consonância com a Lei nº 11.769/08, os eixos temáticos das demais linguagens foram elaborados de modo a articularem-se àquela, por meio de suas respectivas competências e habilidades." (RIO DE JANEIRO, 2012, p.5).

2.3.3.2 *Música no currículo das outras linguagens*

No currículo de Artes Visuais a música aparece enquanto objeto de criação, composição e apreciação. Haverá, nesse contexto, possibilidade de criação com profundidade, observando os critérios musicais que permitam uma criação mais consciente?

Uma das consequências é a desvalorização do campo da Música e dos seus profissionais na escola. É recorrente que se imagine que a função do professor de Música é criar paródias para atividades extracurriculares. Desta forma, o ensinar música musicalmente, conforme proposto por Swanwick (2003) não ocorre. Limitar as atividades musicais à construção de paródias não leva em conta aspectos centrais dos processos de musicalização e do fazer musical defendidos por Swanwick (2003), tais como a reflexão sobre aspectos teóricos e históricos das produções, a expressividade e a apreciação das diversas possibilidades de fazer musical.

Nas artes cênicas, a música aparece por meio da proposta de pesquisa e utilização de elementos das músicas indígena e afro-brasileiras em apresentações teatrais e por propostas de realização de trabalho cênico com linguagens articuladas. Neste cenário é interessante observar a integração entre as linguagens cênica e musical. No currículo de dança não aparece referência a habilidades e competências musicais, embora ambas estejam intrinsecamente relacionadas.

O próprio currículo mínimo reconhece a diversidade de formações entre os professores da rede estadual. No entanto, ao inserir a música nas outras linguagens com o único intuito de atender à uma exigência legal, pode tornar o ensino da disciplina superficial e nem mesmo atingir os objetivos citados no documento e abaixo descritos:

É necessário, sim, a escola dar oportunidade às crianças e jovens de passarem por vivências e experiências musicais, e se tornarem capazes de uma escuta mais atenta aos ritmos, durações, alturas, timbres, texturas, melodias, harmonias, enfim, sonoridades que fazem parte da cultura musical brasileira – tão rica, diversa e plural (RIO DE JANEIRO, 2012, p. 4).

2.3.4 A interdisciplinaridade como alternativa à polivalência

Um caminho para a superação da polivalência sem que nos posicionemos no extremo oposto, impossibilitando o diálogo entre a Música e demais linguagens artísticas, é a adoção de um olhar interdisciplinar. Para Haas (2011, p.61), a interdisciplinaridade traz uma mudança de perspectiva em relação ao ensino:

Ao acrescentar esse compromisso com a Interdisciplinaridade, torna-se necessário o movimento de integração entre as disciplinas ao mesmo tempo em que desencadeia um processo de revisão e atualização de cada uma das disciplinas. Admite-se que a

Interdisciplinaridade propõe novas relações entre as disciplinas, ampliando os espaços de intercâmbio dinâmico e experiências pedagógicas inovadoras.

Desta forma a interdisciplinaridade cria espaços para trocas e interação, promovendo o verdadeiro crescimento humano discente. A interdisciplinaridade passa pela formação docente, e nesse sentido, Penna (2002) sugere que nas Licenciaturas em Música seja oferecida ao aluno uma gama maior de disciplinas relacionadas às demais linguagens artísticas. De acordo com a autora, a interdisciplinaridade requer a participação de diversos atores, incluindo estudantes e docentes com formação em outras disciplinas, favorecendo o exercício da humildade que permite troca entre os atores e potencializa o processo de ensino aprendizagem. Hass (2011, p. 61) diz:

A Interdisciplinaridade, uma experiência prática e sem dúvida vivenciada coletivamente, provoca o diálogo, possibilitando a cada participante o reconhecimento do que lhe falta e do que tem para contribuir, ampliando as trocas com a atitude de humildade requerida para receber dos outros.

A interdisciplinaridade promove a integração das linguagens artísticas entre si e delas com as demais disciplinas do currículo. Difere da polivalência, entre outros fatores, pelo fato do diálogo entre os atores do processo ser fundamental. Enquanto a polivalência mantém na superficialidade, a interdisciplinaridade promove a profundidade, integralidade e funcionalidade do conhecimento construído não apenas por um, mas por todos os envolvidos.

Se para garantir a qualidade do ensino de arte não se pode permitir a extrema disciplinarização que compartimentaliza o saber, conforme dito por Penna (2007), também não é possível que o ensino de Arte continue com esse caráter de polivalência, que infelizmente, apesar das intensas críticas, ainda aparece na prática. Seguindo esta visão, as Orientações Curriculares Nacionais –Linguagens- Ensino Médio preveem que "O trânsito entre as linguagens deve ser desenvolvido de maneira cuidadosa, evitando as abordagens superficiais e o uso de múltiplas modalidades sem aprofundamento consistente" (BRASIL, 2006, p. 202)

Sobre isso, a Base Nacional curricular comum expõe que "...as experiências e vivências dos sujeitos em sua relação com a Arte não acontecem de forma compartimentada ou estanque. Assim, é importante que o componente curricular Arte leve em conta o diálogo entre essas linguagens..." (BRASIL, 2017, p. 154).

Em 2008, foi sancionada a Lei 11.769, que altera a LDB 9.394/96 e torna obrigatório o ensino de Música. Em 2016, foi sancionada a Lei 13.278, tornando também obrigatórias a Dança, Teatro e Artes Visuais. Essas obrigatoriedades, positivas e desejadas pelos que compreendem a importância da Arte na formação humana, formulam novos desafios que

precisam ser objeto de mais pesquisas. Desta forma, visa-se garantir o cumprimento legal, a presença das modalidades artísticas no currículo e a promoção da formação humana integral, ominilateral – em sua forma plena, conforme discutido por Della Fonte (2014). Onde a formação humana coincide “com o processo de promoção humana levado a efeito pela educação”, conforme trazido por Saviani (2010, p. 423)

A interdisciplinaridade no ensino de música pode garantir sua especificidade sem deixar de lado sua integração ao campo das Artes. Garante a especificidade ao apontar a necessidade de um professor especialista, com domínio de saber sobre os conteúdos específicos e práticas metodológicas. Garante a integração ao possibilitar diálogo entre os professores, alunos e conteúdos e temas envolvidos em diversas modalidades artísticas, reunindo a prática docente em torno de um fim comum, porém com múltiplos ganhos. Neste processo, evitam-se abordagens superficiais de conteúdos musicais e criam-se espaços para o aprofundamento consistente.

Não há como negar a necessidade de integração entre as linguagens artísticas, mas não se pode negar as particularidades. Observa-se, no concurso de acesso e no Currículo Mínimo da rede estadual de educação do Rio de Janeiro, a manutenção ou indefinição quanto à superação desta prática.

Com a promulgação da Lei 11.769 de 2008, a Rede esboçou algum movimento no sentido de garantir a presença da Música no Currículo escolar por meio do professor da disciplina de Arte. O currículo Mínimo constituiu um desses movimentos ao inserir a música entre as habilidades e competências das outras linguagens artísticas. Esta inserção, no entanto, ocorre de forma frágil e não garante a presença da Música no currículo, na medida em que não é acompanhada de outras medidas necessárias tais como modificação nos padrões do concurso de acesso e promoção da integração/diálogo entre os professores da rede entre outras.

Com a mais recente Lei 13.278, se tomadas as mesmas medidas que foram utilizadas para a implantação da obrigatoriedade da Música no currículo escolar, o cenário que apresentará é, possivelmente, de manutenção e reforço das práticas polivalentes. Não se pode permitir um retrocesso dessa esfera.

A interdisciplinaridade, neste contexto, surge como uma possibilidade de interação entre as disciplinas artísticas, sem deixar suas especificidades, ao contrário da polivalência. A educação musical, que durante a vigência da Lei 5.692/71 ocupou lugar a margem do processo educativo, pode encontrar na interdisciplinaridade um caminho para reaver seu espaço na educação básica.

A Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro, que mantém a estrutura polivalente em seu concurso de acesso, precisa caminhar bastante em direção a uma mudança de cenário na educação musical. Para garantir o cumprimento da Lei 13.278 de 2016 o caminho a ser trilhado pelos professores de Artes da Rede ainda é longo e difícil. Sem uma mobilização será inviável uma mudança real. Nem a música estará no currículo, nem tampouco a interdisciplinaridade se fará.

3 ENSINO DE MÚSICA, MULTICULTURALISMO CRÍTICO E DIVERSIDADE CULTURAL: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO COM A REALIDADE SOCIAL

Penna (2015, p.89) afirma que “toda manifestação artística é uma produção cultural”. Essa afirmação, por si só, seria suficiente para justificar as discussões e práticas orientadas para a diversidade cultural nas aulas de Música, tendo em vista que no Brasil não temos uma cultura, mas culturas, que se revelam diversas mesmo dentro do espaço de uma sala de aula.

Ainda para justificar a escolha do tema para as discussões deste trabalho e desenvolvimento do produto educacional, temos o fato de termos observado, durante atividades de percepção musical realizadas em momento anterior à pesquisa, a negativa de estudantes em classificar como cultura ou música algumas das produções ouvidas. Muitas das músicas ouvidas faziam parte do universo musical de alguns dos estudantes. Outras, entretanto, eram de fato desconhecidas pela maioria ou totalidade deles.

Ao ouvir, recorrentemente, frases como: “isso não é música”, “isso é lixo” ou tal gênero musical não é cultura, percebemos a necessidade de ações orientadas para a construção de conceitos que fornecessem subsídios para reflexão sobre as falas produzidas através da escuta. Que conceitos de cultura estariam por trás desses discursos?

3.1 Perspectivas teóricas do ensino de música

Música, Por que não? Por que sim?

Eu faço música por amor e por esporte
Música por acaso e pela sorte
Eu faço música pelo som e por vaidade
Música pra vender pela cidade
Eu faço música por que não, por que sim

Música, música , música...

Eu faço música pra pensar e pra comer
Música pra dançar e pra chover
Eu faço música pra driblar a timidez
Música pela sua insensatez

Eu faço música por que não, por que sim
Música, música, música...

Eu faço música como forma de protesto
Música pra mentir, porque eu não presto
Eu faço música por prazer, sem nenhum
sim
Música pra você e para mim
Eu faço música por que não, por que sim
Música, música, música...

(Péricles Cavalcanti)

Durante os primeiros movimentos de escrita deste trabalho fui questionada, algumas vezes, sobre o porquê do ensino da Música na educação básica. Percebi, então, a necessidade de abordar a importância da música na formação humana. Confesso não ter sido tarefa fácil iniciar a escrita desta etapa do trabalho, talvez pelo fato de estudar música

desde a infância e senti-la, desde sempre, como tão importante que não me debrucei às reflexões sobre os porquês, embora os tenha levado em meu canto.

Compreendo e vejo como extremamente necessária a discussão sobre a presença da Música na rede básica de ensino, e em grande parte, pela já discutida inconstância da disciplina no currículo escolar. Como discutimos, a temos visto entrar e sair das salas de aula, a depender dos encaminhamentos pedagógicos e dos propósitos governamentais.

A canção escrita no início desta etapa do texto esteve presente em boa parte da minha vida. Aos 13 anos de idade entrei no Orfeão Carlos Gomes, como já dito, o coral do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ), então regido pela saudosa maestrina Solange Pinto Mendonça. Ingressei no coral por indicação da regente Valéria Mendonça, então regente do coral infantil da escola de música Villa-Lobos, do também fiz parte. Ambas as regentes tiveram grande participação na minha vida musical, proporcionando momentos memoráveis e de grandes alegrias experimentadas através da música.

“Música. Por que?” Sempre esteve presente no repertório e apresentações do Orfeão Carlos Gomes, mesmo quando aquele grupo de cantores, junto com a regente, saiu do ISERJ, dando lugar a novos componentes para o Orfeão e dando origem a um outro grupo: o coro feminino José Vieira Brandão, do qual participei até o ano de 2009. Mesmo com minha saída temporária dos corais, a canção fazia parte da minha vida, desta vez durante minha prática enquanto professora de Música da rede municipal de educação do Rio de Janeiro e Arte na rede estadual de educação do Rio de Janeiro.

Canção animada, sendo o canto acompanhado por estalar dos dedos na última estrofe do arranjo que cantávamos no coral. Mas o que sempre me encantou foi a letra. Musicalmente despreziosa, a canção aborda os porquês da música. E utilizando uma letra leve, acaba por revelar a indispensabilidade desta arte, que, segundo o compositor, acompanha as necessidades vitais do ser humano.

A música faz parte de diversos momentos da vida humana. Temos música para todos os eventos: Nascimento, alimentação, festas, dormir crescimento, casamento, morte, religiosidade, entre outros...Como pode um elemento que faz parte da vida estar fora da escola?

Muitos dos textos e autores discutem a importância da música e seu ensino. (PENNA, 2015; HUMMES, 2004; LOUREIRO, 2010) A importância da música deve ser abordada tendo como base a reflexão sobre a educação que queremos. Segundo Queiroz

(2011, p.19), “[...] não se tem registro de qualquer grupo humano que não realize experiências musicais como meio de contato, apreensão, expressão e representação de aspectos simbólicos culturais.”

É, inclusive, considerada por Brescia (2003) como uma linguagem universal, embora Queiroz (2011) já contradiga essa universalidade, assim como Penna (2015). Segundo os dois últimos autores, cada cultura tem suas próprias formas de criação, meios de transmissão e códigos para interpretação das músicas, não sendo esta compreendida sem que haja conhecimento prévio dos códigos.

Hummel (2004), discutindo as funções da música na sociedade à luz de Allan Merriam (1964) destaca as seguintes funções: Expressão emocional; Prazer estético; Divertimento e entretenimento; Comunicação; Representação simbólica; Reação física; Impor conformidade às normas sociais; Validação das instituições sociais e dos rituais religiosos; Contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura e Contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura.

Expressão emocional: Por meio da música pode-se expressar sentimentos e pensamentos não ditos verbalmente. O autor afirma que:

Uma importante função da música, então, é a oportunidade que ela dá para uma variedade de expressões emocionais – o descargo de pensamentos e idéias, a oportunidade de alívio e, talvez, a resolução de conflitos, bem como a manifestação da criatividade e a expressão das hostilidades (MERRIAM, 1964, p. 219 apud HUMMES, 2004, p. 18).

Prazer estético: Segundo o autor, a estética deve ser demonstrável para outras culturas além da nossa¹³. (MERRIAM, 1964, p. 223 apud HUMMES, 2004, p. 18).

Divertimento e entretenimento: Segundo o autor, esta função estaria presente em todas as sociedades. O divertimento, no entanto, pode ser a única, ou estar associado a alguma outra função. (MERRIAM, 1964, p. 223 apud HUMMES, 2004, p. 18). Nesse contexto, Loureiro (2010) discute as alegrias do fazer musical e a importância do trabalho do professor ao oferecer aos estudantes atividades musicais que gerem prazer.

Comunicação: Merriam não considera a música como uma linguagem universal. Segundo Hummel, para o autor, a música se molda à cultura da qual faz parte. Desta forma, a mensagem só pode ser passada para os que compreendem a linguagem. (MERRIAM, 1964, p. 223 apud HUMMES, 2004, p. 18 e 19). Estes pensamentos

¹³ Importante observar que o prazer estético só ocorrerá se o indivíduo possuir os códigos necessários à compreensão e interpretação da obra.

corroboram as ideias de Penna (2015) e Queiroz (2011), ao discutirem a universalidade da linguagem musical.

Representação simbólica: Segundo o autor, ideias e pensamentos presentes na sociedade estão também presentes na música, que acaba funcionando como representação de outros elementos sociais pra além da própria música. (MERRIAM, 1964, p. 223 *apud* HUMMES, 2004, p.19).

Reação física: Segundo Hummes, Merriam vê com clareza o fato de a música provocar respostas físicas, mas coloca com hesitação esta função como social. Estas respostas podem ser, ainda, moldadas por convenções culturais. São respostas biológicas, culturalmente moldadas. (MERRIAM, 1964, p. 224 *apud* HUMMES, 2004, p.19).

Impor conformidade às normas sociais: A música apresenta um importante papel social ao indicar comportamentos aceitáveis dentro de uma sociedade. “Para Merriam a obtenção da conformidade com as normas sociais é uma das principais funções da música” (MERRIAM, 1964, p. 224 *apud* HUMMES, 2004, p.19).

Neste ponto, lembramos dos regimes autoritários, que fazem uso da música e de sua função controladora. No Brasil, o período de maior expansão da Educação Musical foi justamente durante o Estado Novo de Getúlio Vargas. Já as artes, embora com seu caráter polivalente, aparecem como obrigatórias durante a ditadura militar, em 1971, conforme discutido na etapa de descrição da trajetória do ensino de Música no Brasil.

Validação das instituições sociais e dos rituais religiosos: A música aparece com bastante destaque em ambientes e instituições sociais e religiosas. Para Merriam estas instituições são validadas através das músicas que dão ênfase à indicação de adequação e inadequação de comportamentos sociais, ações e modos. Merriam assemelha esta função à de impor conformidade às normas sócias. (MERRIAM, 1964, p. 224 *apud* HUMMES, 2004, p.19).

Contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura: Hummes discute esta função trazida por Merriam da seguinte forma: “Como veículo da história, mito e lenda, ela aponta a continuidade da cultura; ao transmitir educação, ela controla os membros errantes da sociedade, dizendo o que é certo, contribuindo para a estabilidade da cultura” (MERRIAM, 1964, p. 225 *apud* HUMMES, 2004, p.19). A música, então, teria a possibilidade de manter a dita ‘estabilidade da cultura’, e nesse caso, de uma cultura hegemônica. Sobre isso discutiremos mais adiante.

Contribuição para a integração da sociedade: Muitas músicas reúnem grupos sociais e fornecem pontos de convergência, onde são necessárias cooperação e unidade. (MERRIAM, 1964, p. 226 *apud* HUMMES, 2004, p.19).

Observando as questões discutidas anteriormente, é possível afirmar que a Música na escola pode assumir diferentes funções, a depender dos objetivos traçados. A escola precisa estar atenta às possibilidades promovidas pela música, a fim de usar suas funções em favor das diversidades e do desenvolvimento integral dos estudantes, considerando suas subjetividades, que costumam ser anuladas no espaço escolar. O presente trabalho apresenta uma proposta onde a Música valoriza as diversidades. Explora a função emotiva, e a partir dela, propõe a reconstrução de discursos e a realização de práticas que valorizem as diversas expressões musicais. Valoriza-se a sensibilidade e crítica por parte dos estudantes.

O paradigma Newtoniano-cartesiano tem marcado a educação ao longo de muito tempo. Conforme afirma Behrens (1999), este é marcado pela fragmentação dos saberes, pela reprodutibilidade técnica e pela dicotomia razão-emoção, corpo-alma, objetividade-subjetividade, teoria e prática.

Nesse modelo, o lugar do estudante na construção de seu conhecimento limita-se à memorização e reprodução dos conteúdos transmitidos pelo professor. Não há espaço para a criação, experimentação e expressão de pensamento. A razão, bem como o conhecimento advindo de seu uso, ganha destaque, em detrimento das emoções.

Observa-se ainda, uma hierarquização das disciplinas, estando as que se relacionam ao corpo e dão destaque às emoções e subjetividades do sujeito relegadas a segundo plano nos modelos tradicionais de educação. A Música compõe este cenário, não recebendo, muitas vezes, a devida importância no espaço escolar.

As teorias do desenvolvimento holístico, omnilateral¹⁴, por outro lado, apontam para uma educação onde todos os aspectos humanos devem ser observados e cuidados nos processos educativos. Neste modelo, as Artes, bem como a Música, desempenham papel de grande importância. Segundo Behrens (1999, p. 391), “a visão sistêmica ou holística busca a superação da fragmentação do conhecimento, o resgate do ser humano em sua totalidade,

¹⁴ Nesta teoria, discutida por Della Fonte (2014), os processos educativos devem pensar no desenvolvimento global do indivíduo, e não apenas em aspectos isolados, como costuma acontecer nas propostas tradicionais de ensino. Nestas, os aspectos racionais têm privilégios sobre os demais. Disciplinas que privilegiam a racionalidade, a mente e a objetividade adquirem destaque e maior espaço, em detrimento de outras.

considerando o homem com suas inteligências múltiplas, levando à formação de um profissional humano, ético e sensível.”

Muitos estudos apontam para os benefícios de um ensino de música para o desenvolvimento dos indivíduos e no auxílio às demais disciplinas do currículo. (PENNA, 2015, LOUREIRO, 2010, HUMMES, 2004). Aqui defendo ainda a importância da música pelo seu poder de atingir o racional, a alma, o corpo, as sensações e sensibilizar de diversos modos os sujeitos. O fazer musical acessa o intelecto e a alma. Ele conecta elementos que são tradicionalmente fragmentados, dicotomizados e tratados como mutuamente excludentes nos processos educativos tradicionais.

Loureiro aborda ainda a importância da Educação Musical na sociedade contemporânea. Segundo a autora, a função consiste em: “promover o desenvolvimento do ser humano, não por meio do adestramento e da alienação, mas por meio da conscientização da interdependência entre o corpo e a mente, entre a razão e sensibilidade, entre a ciência e a estética.” (LOUREIRO, 2010, p.142)

Precisamos, todavia, nos atentar para a educação e o ensino de música que queremos. Observamos, por exemplo, como no Brasil a música na educação básica recebe apoio legal nos regimes autoritários devido, principalmente, a seu poder homogeneizador e disciplinador. Um ensino de música pode assumir diferentes papéis, a depender das propostas pedagógicas e conduções dadas pelos professores.

Loureiro, por exemplo, apresenta a visão de profissionais da educação sobre o trabalho com música nas escolas. Os profissionais respondem ressaltando mudanças em aspectos comportamentais dos estudantes. Apresentam, em algumas falas, a música como agente controlador. Uma das professoras participantes diz: “A educação musical deveria ser desenvolvida na escola porque acabaria até com essa violência. Ia trabalhar com o aluno em todos os aspectos. Mudança de comportamento, de vida mesmo, até dentro da família. (Professora D)” (LOUREIRO, 2010, p.135). Outra professora relata ainda: “Esse ano eu não coloquei a música ainda. A sala está mais tranquila. O ano passado eu estava com uma turma muito difícil. Aí eu colocava muita música (Professora C)” (LOUREIRO, 2010, p.135).

Uma proposta de ensino baseada na repetição e na ausência de reflexão para execução e composição, revela o poder de controle e manutenção da ordem vigente exercidos por meio da música. Por outro lado, quando a proposta é de um ensino que prime

pela participação do estudante em seu processo de construção do conhecimento, a capacidade de reflexão, crítica e criação são potencializadas.

Neste trabalho propõe-se um produto educacional que busca a participação dos estudantes no processo de ensino/aprendizagem. A partir da escuta, reflexão e discussões que partem da fala dos estudantes sobre as produções ouvidas, são propostas atividades, práticas e composições. Desta forma, buscamos favorecer a crítica, reflexão e criação por parte do alunado.

A visão holística busca a perspectiva interdisciplinar, superando a fragmentação, a divisão, a compartimentalização do conhecimento. O processo educativo numa abordagem holística implica na promoção de múltiplas aprendizagens, e privilegia processos de superação de dualidades entre razão-emoção, corpo-alma, objetivo-subjetivo e sujeito-objeto propostas no paradigma cartesiano. (BEHRENS; MORAN; MASETTO, 2000, p. 92)

3.2 Objetivos do ensino artístico e musical nos parâmetros curriculares nacionais e na literatura. A musicalização enquanto componente da educação musical

Os PCN's para o ensino médio na área das linguagens apresentam os objetivos das Artes nesse nível de ensino. Segundo o documento

O intuito do processo de ensino e aprendizagem de Arte é, assim o de capacitar os estudantes a humanizarem-se melhor como cidadãos inteligentes, sensíveis, estéticos, reflexivos, criativos e responsáveis, no coletivo, por melhores qualidades culturais na vida dos grupos e das cidades, com estética e respeito pela diversidade. (BRASIL, 2000, p. 50)

Entre as atividades a serem realizadas pelos estudantes estariam: “realizar produções artísticas e compreendê-las; apreciar produtos de arte e compreendê-los; analisar manifestações artísticas conhecendo-as e compreendendo-as em sua diversidade histórico cultural.” (BRASIL, 2000, p.51)

Entre as atividades musicais propostas pelos PCNs estão o fazer, criar, improvisar, compor, arranjar jingles e trilhas sonoras ou outros elementos musicais utilizando instrumentos acústicos ou eletrônicos inventados ou construídos pelos estudantes. Empregar registros gráficos convencionais ou não na leitura e escrita de partituras. Interpretar músicas que considerem a heterogeneidade de composições musicais, considerando a diversidade cultural.

No texto dos PCNs observa-se a preocupação com a compreensão dos produtos artísticos, bem como a compreensão das diversidades. Dentro dessa proposta da

compreensão, observamos uma discussão realizada por Penna (2015) sobre as funções da musicalização, considerando esta como elemento constituinte da educação musical.

Revelando sua aplicabilidade junto à diversas faixas etárias, inclusive a deste estudo, Maura Penna desconstrói a associação da musicalização a qualquer faixa etária exclusivamente.

Concebemos a musicalização como um processo educacional orientado que se destina a todos que, na situação escolar, necessitam desenvolver ou aprimorar seus esquemas de apreensão da linguagem musical – mesmo que sejam adolescentes ou adultos. (PENNA, 2015, p. 43-44)

Segundo Penna (2015, p.33),

musicalizar é desenvolver os instrumentos de percepção necessários para que o indivíduo possa ser sensível à música, apreendê-la, recebendo o material sonoro musical como significativo. Pois nada é significativo no vazio, mas apenas quando relacionado e articulado ao quadro das experiências acumuladas, quando compatível com os esquemas de percepção desenvolvidos.

Diante disso, a função do professor de música consiste em apresentar aos estudantes uma diversidade de músicas e propiciar um trabalho com os materiais musicais, favorecendo, desta forma, a aproximação com as obras. Aproximação essa que permita aos estudantes compreender, apreender e interagir ativa e criticamente com as diversas músicas que compõem a sociedade em que está inserido.

Segundo a autora,

Um imenso número de pessoas se encontra, portanto, numa situação sociocultural tal que dispõe de poucos instrumentos para exercer a crítica da realidade musical em que vive, dificilmente tendo condições de romper com os padrões difundidos pela indústria cultural. (PENNA, 2015, p.37)

A escola, nesse contexto, desempenha um importante papel ao fornecer espaço e instrumentos para o exercício dessa crítica. Busca-se que os estudantes não sejam reféns da indústria cultural ou de produções musicais uniformes, sem possibilidade de defesa, que seria, nesse caso, o pensamento crítico reflexivo. Penna conclui suas reflexões sobre a musicalização:

[...] concebemos a musicalização como um processo educacional orientado que, visando promover uma participação mais ampla na cultura socialmente produzida, efetua o desenvolvimento dos esquemas de percepção, expressão e pensamento necessários á apreensão da linguagem musical, de modo que o indivíduo se torne capaz de apropriar-se criticamente das várias manifestações musicais disponíveis em seu ambiente – o que vale dizer: inserir-se em seu meio sociocultural de modo crítico e participante. (PENNA, 2015, p. 49)

A musicalização é uma forma de educação musical, não sendo sinônimo desta. A educação musical pode atingir etapas mais amplas, ocupando-se de materiais que não

sejam especificamente a música. O presente trabalho adota tanto a musicalização, ao trabalhar diretamente com o material musical, quanto a educação musical, na medida em que busca fornecer aos estudantes subsídios reflexivos que os levem à compreensão musical e criticidade desejada no ouvir a partir também de elementos não musicais. Vale ressaltar que quando utilizarmos o termo educação musical, estaremos também nos referindo aos processos de musicalização que a compõem.

3.3 Propostas metodológicas

Visando atingir os objetivos da educação, as contribuições de educadores musicais e pesquisadores podem auxiliar na descoberta ou criação de caminhos que conduzam a uma Educação Musical concreta e eficiente, a pesar dos impasses apresentados pela rede estadual de ensino do Rio de Janeiro.

Segundo Schaffer, a paisagem sonora consiste nos sons que fazem parte do nosso ambiente acústico. Para o educador musical, “A paisagem sonora é qualquer campo de estudo acústico. Podemos nos referir a uma composição musical, a um programa de rádio ou mesmo a um ambiente acústico como *paisagem sonora*” (SCHAFFER, 2001, p.33). O autor fala das paisagens sonoras rurais e urbanas. Discute os sons das águas, dos ventos, das neves, dos pássaros dos insetos, das criaturas das águas, dos animais, do homem na fala e na música, sons da tecnologia, dos trens, do rádio, enfim, de inúmeros elementos da vida humana. Caracteriza esses sons como parte da paisagem sonora dos diferentes ambientes e momentos da história da humanidade.

O autor destaca a necessidade de nos atentarmos aos sons que estão à nossa volta. Sendo o som a matéria prima da música, a paisagem sonora oferecerá uma série de possibilidades para o trabalho com a Educação Musical.

A criação de partituras e símbolos que representem os sons da paisagem faz associação com a grafia musical tradicional. A execução desses sons a partir da leitura dessas imagens, bem como a utilização desses sons para produção de músicas são propostas de Murray Schaffer (1991, 2001).

Nesse contexto existe uma latente preocupação com a poluição sonora, que segundo Schaffer (2001, p. 18) “ocorre quando o homem não ouve cuidadosamente.” Afirmando estar sendo a paisagem sonora combatida com a redução de ruídos, o autor discorda dessa abordagem, defendendo um estudo da acústica ambiental que observe os sons que queremos manter, encorajar e multiplicar.

Quanto à saúde auditiva, Lopes et al (2009, p.50) afirmam: “A exposição a elevados níveis de ruído pode provocar danos irreversíveis à audição como a Perda Auditiva Induzida por Níveis de Pressão Sonora Elevado (PAINPS)”. Desta forma, a saúde auditiva estaria comprometida, o que também é uma preocupação de Schaffer, que a revela ao indicar que estudos apontam para um aumento nos índices de surdez se a sociedade continuar a alterar e elevar os níveis de ruídos, como tem sido percebido ao longo da história da humanidade.

Além de fornecer riquíssimas possibilidades para a educação musical, o trabalho com a paisagem sonora contribuiria ainda para uma maior atenção e cuidados com a saúde auditiva, reduzindo os impactos da poluição sonora sobre a saúde da população.

Já o modelo (C)L(A)S(P), de Swanwick prevê uma educação musical pautada em cinco elementos, três dos quais são centrais na educação musical.

No modelo, Swanwick enfatiza a centralidade da experiência musical ativa através das atividades de composição - C -, apreciação - A - e performance - P , ao lado de atividades de “suporte” agrupadas sob as expressões aquisição de habilidades (skill acquisition) - (S) - e estudos acadêmicos (literature studies) - (L). Os parênteses indicam atividades subordinadas ou periféricas - (L) e (S) - que podem contribuir para uma realização mais consistente dos aspectos centrais - C, A e P. (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p.17).

Utilizaremos daqui em diante o termo modelo TECLA, pois esse é seu uso em Português¹⁵. Desta forma, o T é de teoria, o E de execução, o C de composição o L de literatura e o A de apreciação. A teoria faz referência à aprendizagem e práticas referentes à leitura e escrita de partituras. A execução faz referência ao fazer musical, às práticas musicais instrumentais e vocais coletivas ou individuais. A composição faz referência à criação e construção de músicas, a literatura faz referência ao conhecimento sobre os contextos e histórias relacionadas à composições musicais e a apreciação faz referência ao ouvir músicas. Seriam centrais, então o E (execução), o C (composição) e o A (apreciação), estando o T(teoria) e o L (literatura) subordinados aos objetivos postos nos itens centrais. Todos esses elementos, entretanto, estariam em associação no processo de educação musical e são fundamentais ao fazer música musicalmente, conforme discute Swanwick (2003).

¹⁵ É frequente vermos também modelo T(E)(C)L(A), sendo os parênteses utilizados para denotar a centralidade da atividade indicada pela letra, assim como no modelo (C)L(A)S(P), no inglês. Nós. No entanto, utilizaremos TECLA, sem os parênteses.

Penna (2015) discute a ampliação do material musical proposto pela música erudita dos séculos passado e presente (XX e XXI). Segundo a autora, essas novas possibilidades de expressão abrem caminho e alternativas para práticas educativas na Educação Musical.

Pensando na construção cultural da linguagem musical, podemos inserir nas aulas um vasto repertório para apreciação crítica e discussão. Um repertório musical variado, que contemple diversas formas de organização dos sons, seguido de um debate que objetive a construção teórica coletiva de um conceito de música. Debate que vise a ampliação ou contraposição do conceito criado a diversos dos conceitos que observamos nos livros, como por exemplo, o conceito de Bennet (1986), que associa música, em sua melodia, à combinação agradável dos sons. Discutir o quão abstrato e pessoal é o termo “agradável” pode ser um caminho para reflexões sobre as diferentes concepções de música. Propor a composição de músicas utilizando técnicas similares às ouvidas é um caminho para manipulação e aproximação entre estudante e material sonoro melódico, rítmico e harmônico.

Ideia similar é trazida por Leonin e Kebach (2010), que apontam a possibilidade de propor um processo de musicalização que não parte do universo de conhecimento dos estudantes. A escuta, composição, grafia, leitura e práticas musicais que trabalhem a “paisagem sonora” também podem proporcionar um excelente campo de desenvolvimento dentro do processo educativo. Queiroz e Marinho (2009, p.63) afirmam:

Essa tem sido uma perspectiva de trabalho amplamente discutida e divulgada na área, principalmente a partir de propostas como as de Murray Schaffer (1991, 1992, 2001) e John Paynter (1991), entre outros. Entendemos que, de fato, as paisagens sonoras do mundo contemporâneo oferecem possibilidades reais para o trabalho do professor de música.

Apreciar e praticar músicas de diferentes etnias e culturas, observando aspectos melódicos, rítmicos, instrumentais, segundo Queiroz, contribui para o alcance de diversos dos objetivos da educação musical postos nos parâmetros curriculares nacionais, entre eles o trabalho com os temas transversais. Além disso, os autores chamam atenção:

Vamos assumir a nossa responsabilidade e encarar o compromisso de contribuir para um ensino de música consistente, que atenda as necessidades e os anseios do mundo contemporâneo e da escola na atualidade, contemplando os diferentes sujeitos que caracterizam nosso universo cultural e a diversidade de expressões musicais que circundam a nossa vida. (QUEIROZ; MARINHO, 2009, p.73)

Promover oficinas de construção e manipulação de instrumentos alternativos pode ser um bom meio para promover a prática em meio à escassez de recursos instrumentais. Vieira e Silva (2015, p.32) apontam os seguintes aspectos positivos da construção de

instrumentos a partir de material reciclado: “baixo custo, acesso fácil ao material, consciência ecológica e principalmente um novo espaço didático-criativo-experimental dentro do planejamento de aula do educador musical.”

Os autores apontam três ambientes instrumentais presentes na educação musical: tradicional, experimental e virtual. Na rede estadual, frequentemente não encontramos nenhum dos três ambientes, a menos que o professor disponha dos materiais e das possibilidades de leva-los pra que sejam utilizados por todas as turmas. Acontece de alguns estudantes, que frequentemente já tocam algum instrumento, os levarem para o espaço escolar, mas nesses casos o uso costuma ser restrito ao dono, ficando os demais estudantes sem acesso. Observando esta realidade, fica fácil justificar a prática das oficinas de construção de instrumentos nas escolas das redes estaduais.

É importante também partir das experiências dos estudantes, como observam e propõem Queiroz e Marinho (2009). Penna (2015, p.226) também afirma que “A música que o aluno vivencia, qualquer que seja ela, pode e deve também ser trazida para a sala de aula.”.

Nesse contexto, a autora sugere o trabalho com rap, por ser democrático ao não depender de elementos técnicos musicais como o domínio de técnicas instrumentais ou vocais, podendo utilizar apenas a fala. No nosso contexto o trabalho com o rap pode ser bastante interessante pela aproximação com a realidade musical dos estudantes, se esta se confirmar na realidade específica.

Todas essas ideias podem e devem ainda ser articuladas e estruturadas de modo que sejam integradas. A integração seria ainda ideal porque possibilita ao professor retomar assuntos e músicas trabalhados anteriormente, e abordar sob um novo aspecto para que o trabalho seja efetivo e contínuo, e não pontual ou estanque. Não retomar e explorar as propostas sob novos olhares, não serviria a muito propósito.

Para a rede estadual de ensino, com todas as suas limitações de recursos, materiais e espaço, se bem articuladas às propostas e ainda adaptada às realidades específicas, de maior ou menor escassez, podem constituir estratégias importantes de auxílio e possibilidades ao trabalho docente.

3.4 Diversidade cultural, multiculturalismo crítico e ensino de Música

Tendo em vista a necessidade da Educação Musical e as propostas pedagógicas considerarem a diversidade cultural, bem como as futuras discussões sobre o

multiculturalismo, não podemos avançar em nosso discurso sem antes trazer a concepção de cultura aqui adotada. Principalmente pela variedade de definições encontradas para o termo. Santos (2016) afirma referir-se cultura à toda humanidade e a agrupamentos humanos específicos que guardam suas características e transformações, produtos de suas histórias, mas também traz a diversidade de compreensões sobre o vocábulo. Da Matta (1981), corroborando a diversidade de concepções, nos põe em alerta para o fato dessas discussões nos permitirem compreender um pouco mais o mundo a nossa volta.

Da Matta apresenta um título bastante instigante (Você tem cultura?) e apresenta duas visões distintas de cultura, e que merecem destaque neste texto, pelo que vimos acima quando trouxemos a negativa de estudantes em considerar cultura ou música algumas produções musicais.

O autor fala em dois sentidos atribuídos à cultura. No primeiro deles, "...usa-se cultura como sinônimo de sofisticação, de sabedoria, de educação no sentido restrito do termo." (DA MATTA, 1981, p.1) Neste caso, cultura seria privilégio de um grupo específico. Aquele com acesso a determinados conhecimentos, e com específicos modos de se portar. Esta concepção admite hierarquias baseadas na cultura, bem como a ausência de cultura em um indivíduo ou produto cultural. Sendo assim, não é esta a concepção que adotamos neste trabalho, inclusive pelo seu potencial discriminatório e segregacionista, como bem revela o próprio autor .

Neste sentido, cultura é uma palavra usada para classificar as pessoas e, às vezes, grupos sociais, servindo como uma arma discriminatória contra algum sexo, idade ("as gerações mais novas são incultas"), etnia ("os pretos não tem cultura") ou mesmo sociedades inteiras, quando se diz que "os franceses são cultos e civilizados" em oposição aos americanos que são "ignorantes e grosseiros". (DA MATTA, 1981, p. 1)

Da segunda concepção nos aproximamos mais, uma vez que o autor afirma:

"cultura" não é simplesmente um referente que marca uma hierarquia de "civilização" mas a maneira de viver total de um grupo, sociedade, país ou pessoa. Cultura é, em Antropologia Social e Sociologia, um mapa, um receituário, um código através do qual as pessoas de um dado grupo pensam, classificam, estudam e modificam o mundo e a si mesmas. É justamente porque compartilham de parcelas importantes deste código (a cultura) que um conjunto de indivíduos com interesses e capacidades distintas e até mesmo opostas, transformam-se num grupo e podem viver juntos sentindo-se parte de uma mesma totalidade. (DA MATTA, 1981, p.2)

Importante notar que nesta visão, ao invés da segregação, hierarquização e discriminação, ocorre a aproximação entre indivíduos, ainda que com fortes divergências de interesses e capacidades.

A esta ideia trazida por Da Matta, adicionamos as reflexões de Edward Tylor, que segundo Laraia sintetiza os termos germânico kultur e francês civilization. O primeiro referia-se a aspectos espirituais, enquanto o segundo às realizações culturais de um povo. Segundo Tylor (1871, apud LARAIA, 2001, p. 25) cultura, "tomado em seu amplo sentido etnográfico é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade."

Notamos então como a cultura é determinante na construção de nossos modos de pensar as ações e produções relacionadas a todos os aspectos da vida humana. Nosso modo de observar é, portanto, cultural. Laraia chama atenção para a tendência gerada pela nossa herança cultural de subvalorar o que é diferente. Segundo o autor, "A nossa herança cultural, desenvolvida através de inúmeras gerações, sempre nos condicionou a reagir depreciativamente em relação ao comportamento daqueles que agem fora dos padrões aceitos pela maioria da comunidade" (LARAIA, 2001, p.67)

Da Matta (1981) considera como nossa tendência, a ação de classificar hierarquicamente comportamentos e pensamentos diferentes. Segundo o autor, esta seria uma forma de excluí-los. Observando, no entanto, os discursos de hegemonia e superioridade cultural construídos ao longo de séculos pelo eurocentrismo, podemos considerar que nossa tendência na verdade é uma construção cultural que permeia nossas vidas desde a gestação. Observe-se que tendemos a considerar superior, por exemplo, alguns discursos musicais, em detrimento de outros, que muitas vezes são os nossos próprios. Um exemplo é quando ouvimos, de brasileiros, que a música brasileira é ruim ou sem qualidade, ou talvez que boa fosse a música do passado. Neste caso, observa-se uma hierarquização para exclusão da própria cultura, e supervalorização da cultura do passado ou da estrangeira, que vale pontuar, não é estranha.

Considerando a noção de cultura que adotamos para a escrita deste trabalho, é inviável uma hierarquização cultural baseada em qualquer aspecto. Hierarquizar significaria utilizar critérios avaliativos e segundo Santos (2016), os processos avaliativos são culturais, e para que fosse realizada uma comparação sob os mesmos critérios, seria necessário subjugar uma cultura a processos avaliativos de outra.

O autor coloca ainda que conhecer as diferentes culturas implica em reconhecer sentido nas concepções, costumes e práticas culturais diversas. Desta forma, “...o estudo da cultura contribui no combate a preconceitos, oferecendo uma plataforma firme para o respeito e a dignidade nas relações humana” (SANTOS, 2016, p. 8).

A diversidade cultural, segundo Santos (2016), deve ser observada justamente porque as sociedades estão em interação. Ainda que hajam discussões e discordâncias sobre aspectos relacionados à contribuição de cada cultura, considerando-se a hegemonia como fator importante para um ranqueamento contributivo entre as culturas que são centrais na formação da cultura brasileira, aponta-se enquanto cultura brasileira, a cultura formada a partir da contribuição africana, europeia e indígena.

Cultura é um tema cujo interesse por parte de pesquisadores tem sido latente desde o século passado. (SANTOS, 2016, p.21) A diversidade cultural, segundo Candau (2011, p.241), ainda é ignorada ou vista como “um problema a resolver”. Segundo a autora,

a cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. (CANDAUI, 2011, p. 241).

A cultura permeia as ações educativas e as orienta, ainda que de forma inconsciente. Sendo as diversidades ignoradas ou consideradas problemas, a escola tem não só um, mas dois grandes desafios: Desconstruir suas próprias ações excludentes e conduzir os estudantes a refletirem sobre as diversidades, numa tentativa de promoção do conhecimento sobre si e sobre o outro, reduzindo os preconceitos e discursos de hierarquização cultural.

O desafio da diversidade cultural é ainda maior para professores que atuam entre estudantes do ensino médio, que algumas vezes oferecem grande resistência às propostas que fujam de seus gostos já definidos. Durante a realização deste estudo, percebemos alguma resistência às propostas musicais apresentadas. É fato que diversos aspectos sociais impactam nas escolhas musicais de adolescentes e jovens. No entanto, o professor tem o desafio de ir contra uma hegemonia cultural já posta, desconstruindo a ideia de uma cultura isolada (pura, fundamentalista) ou dissolvida dentro de uma cultura que seja considerada maior ou melhor.

Desta forma, urge a necessidade de fomento e maior aprofundamento de discussões sobre a formação musical brasileira em sua diversidade, a fim de que o estudante compreenda seu contexto musical e, ainda que mantenha sua posição diante das escolhas,

que o faça de forma consciente, conhecendo e valorizando as diversidades, não adotando uma postura de consumo cultural irracional.

É interessante observar que Santos (2016) aponta para uma série de tentativas, surgidas durante o século XIX, de avaliação e hierarquização cultural. Nos estudos que objetivavam essas avaliações, segundo o autor, nota-se um olhar europeu sobre as construções culturais humanas, olhar este que servia ao propósito de consolidação da tentativa de dominação dos principais países capitalista sobre os demais espaços globais.

Importante salientar que países considerados inferiores tinham seus processos de dominação justificados a partir da construção da ideia de inferioridade cultural e racial. Esta inferioridade, no entanto, era dada por uma linha evolutiva única e criada pelo dominador. Esta linha única esteve ligada, segundo Santos, ao preconceito e discriminação racial.

Neste contexto, trazemos à discussão a ideia de hegemonia discutida pelo filósofo Antônio Gramsci. Brasão (2012, p.103) afirma: “Hegemonia significa para Gramsci, a relação de domínio de uma classe social sobre o conjunto da sociedade. O domínio caracteriza-se por dois elementos: força e consenso.”

As forças de coerção (contenção física) e consenso (contenção intelectual) se alternam para manutenção da dominação. Sem o consenso, no entanto, não se mantém por muito tempo a hegemonia. A construção do consenso passa pela cultura de uma sociedade e constitui-se em uma “relação pedagógica, ou seja, de aprendizado”, como afirma Brasão (2012, p.104)

Portanto a contra hegemonia passa pela tomada de consciência das classes dominadas sobre as construções culturais de seus modos de pensar e agir para, a partir daí, dar início ao processo de libertação de si o do outro das amarras mentais construídas histórico-culturalmente.

Brasão (2012, p. 104) afirma: “Assim a função do intelectual e da escola é ser um mediador na tomada de consciência que passa pelo conhecimento individual e o reconhecimento do valor histórico”.

Desta forma, é necessário que a escola atue na desconstrução de preconceitos e relações de superioridade cultural, e a Educação Musical, especificamente, nas relações musicais. A abertura para reflexões sobre a diversidade é urgente e necessária à tomada de consciência sobre os movimentos históricos e culturais, bem como os interesses por trás da construção de nossos modos de pensar, agir, ver, sentir e ouvir.

Passemos então ao conceito de multiculturalismo. No presente trabalho utilizaremos o termo multiculturalismo, pois como apontado por Penna (2015), é mais tradicionalmente utilizado entre as Artes, embora Queiroz (2017) já se refira a uma educação musical intercultural.

Existe muita discussão em torno do termo multiculturalismo, que segundo Canen (2007) apresenta críticos e defensores. Muitas das discussões discorrem sobre o significado e representações presentes nos prefixos *multi* e *inter*. Segundo Canen (2007, p.92),

A começar pelo nome: alguns apontam que o interculturalismo seria um termo mais apropriado, na medida em que o prefixo ‘inter’ daria uma visão de culturas em relação, ao passo que o termo multiculturalismo estaria significando o mero fato de uma sociedade ser composta de múltiplas culturas, sem necessariamente trazer o dinamismo dos choques, relações e conflitos advindos de suas interações.

Candau (2012, p. 238), discutindo as diferenças culturais, aponta para a relação existente, na literatura, entre os termos interculturalidade e multiculturalismo.

uma primeira questão que é necessário abordar é a da relação entre multiculturalismo e interculturalidade. Para alguns autores, estes termos se contrapõem, o multiculturalismo sendo visto como a afirmação dos diferentes grupos culturais na sua diferença e o interculturalismo pondo o acento nas interrelações entre os diversos grupos culturais. Há também aqueles que usam estas palavras praticamente como sinônimos, o termo multiculturalismo sendo mais próprio da produção acadêmica do mundo anglo-saxão e a interculturalidade da dos países de línguas neolatinas, particularmente o espanhol e o francês.

Acreditamos, porém, que as discussões realizadas por Canen (2007) e Candau (2011; 2012) nos dão subsídios teóricos para o uso do multiculturalismo crítico.

Candau (2012, p.238-239) aponta ainda para o polissemismo e a multiplicidade de significados do termo multiculturalismo, além dos adjetivos a ele atribuídos. A autora, no entanto, divide a pluralidade de sentidos em três: “multiculturalismo assimilacionista, multiculturalismo diferencialista e multiculturalismo interativo”

O primeiro dos sentidos admite a diversidade de culturas, mas prevê a subordinação das chamadas minorias pela cultura e conhecimentos considerados importantes e adequados para a cultura hegemônica. Neste caso, os grupos cujas culturas são consideradas inferiores ou não cultura necessitam se adequar aos padrões hegemônicos.

No multiculturalismo diferencialista propõe-se o foco na diversidade e a garantia de um espaço para manifestação das diferenças. Neste caso, nem a subordinação, nem a interação entre as culturas é defendida. No multiculturalismo interativo, por outro lado,

propõe-se o foco na interculturalidade como meio mais propício para construção de uma sociedade democrática e que favoreça o reconhecimento dos diferentes grupos culturais.

Promovendo associação à perspectiva interativa (multiculturalismo aberto ou interativo), Candau discute a interculturalidade crítica, que segundo a autora, “Trata-se de questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, entre outros.” (CANDAU, 2012, p. 6)

Canen (2007), por sua vez, utiliza-se do próprio termo multiculturalismo crítico, que se contrapõe a um multiculturalismo folclórico. Segundo a autora, este último é acusado de se omitir quanto às relações desiguais, apesar de ressaltar as diferenças. É reduzido à valorização de aspectos pontuais de uma cultura como comidas típicas e datas comemorativas. Segundo Canen (2007, p.93):

O multiculturalismo crítico ou perspectiva intercultural crítica busca articular as visões folclóricas a discussões sobre as relações desiguais de poder entre as culturas diversas, questionando a construção histórica dos preconceitos, das discriminações, da hierarquização cultural.

O multiculturalismo crítico, discutido por Canen (2007) e Candau (2012) como sinônimo de perspectiva intercultural crítica, questiona a hegemonia construída historicamente, a fim de promover novas relações entre os diferentes grupos sociais. Visa ainda:

construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados. (CANDAU, 2012, p.6)

A construção de novas relações objetiva evitar os assassinatos físicos e simbólicos, abordado por Queiroz (2017), de grupos subalternizados e culturas inferiorizadas e ocultadas.

Nesse contexto, o debate sobre e a busca pela diversidade nos leva a questionar a hegemonia de conhecimentos e saberes que, consolidados por culturas dominantes, promovem e legitimam exclusões e assassinatos, físicos e simbólicos, que não podem ser mais aceitos no mundo multicultural que caracteriza a sociedade contemporânea. (QUEIROZ, 2017, p.100)

Ao multiculturalismo crítico adicionamos ainda as perspectivas pós colonial e pós moderna discutidas por Canen (2007). Segundo a autora, sob estas perspectivas busca-se identificar preconceitos, discriminações e as visões hegemônicas que marcam os discursos. Segundo Canen (2007, p. 92-93),

para além das estratégias e visões do multiculturalismo crítico, a perspectiva pós-colonial e pós-moderna do multiculturalismo busca ‘descolonizar’ os discursos, identificando expressões preconceituosas (metáforas e imagens discriminatórias), bem como marcas e construções da linguagem que estejam impregnadas por uma perspectiva ocidental, colonial, branca, masculina etc.

Adotamos então o multiculturalismo crítico sob a perspectiva pós colonial e pós moderna, pois possibilita a identificação de relações de poder, dominação e suposta superioridade que marcam discursos, ao mesmo tempo em que permitem o questionamento da hegemonia histórico socialmente construída.

3.5 A indústria cultural na construção dos gostos

O multiculturalismo crítico está presente na música brasileira, mas não encontra muito espaço na indústria cultural, que apresenta produtos que não costumam fugir muito aos padrões composicionais estabelecidos. Desta forma, a indústria cultural impacta na formação de gostos pouco diversos.

Temos como indústria cultural o modo capitalista dos meios de comunicação em massa de lidar com as produções artísticas, que impacta desde a produção até a distribuição das obras de arte. A indústria cultural acaba gerando uma uniformidade dos produtos artísticos, que apresentam-se semelhantes ou com poucas variações.

A cultura contemporânea a tudo confere um ar de semelhança. Filmes, rádio e semanários constituem um sistema. Cada setor se harmoniza em si e todos entre si. As manifestações estéticas, mesmo a dos antagonistas políticos, celebram da mesma forma o elogio do ritmo do aço. (HORKHEIMER; ADORNO, 2006, p.5).

A indústria cultural influi nas escolhas musicais e percepções sobre as músicas, na medida em que hoje constitui o principal meio de divulgação das obras de arte. Desta forma, as escolhas e gostos se dão dentro do que é apresentado pelos meios de comunicação.

No ensino médio encontramos estudantes, em geral, a partir dos 15 anos de idade, se considerarmos a adequação idade série¹⁶. Nesta etapa da vida, o indivíduo já tem suas preferências musicais definidas. Zan (2008) discute o surgimento do mercado fonográfico no Brasil. O autor relata a construção de uma padronização nas produções, que surgem a partir de aspectos técnicos.

¹⁶ Uma resolução de 2010 do Conselho Nacional de Educação (Brasil), com validade a partir de 2011, fixa ingresso no ensino fundamental de crianças com 6 anos completos até 31 de março. Nesta resolução, o Ensino médio, dividido em 3 séries, deve ser cursado dos 15 aos 17 anos, cronologicamente um ano para cada período.

Entre os critérios que se repetem nas produções fonográficas da indústria comercial, estão: o uso das mesmas fontes sonoras (instrumentos musicais sem grandes variações – pôr nota de rodapé com os chamados instrumentos de base, majoritariamente e instrumentos que são comumente usados nos solos – saxofone ou violino); A predominância do sistema tonal; Os encadeamentos harmônicos (a sequência de acordes); A construção melódica; A temática abordada (principalmente dentro de um mesmo gênero musical); A forma musical (estrofe, refrão, estrofe, refrão, refrão); Simplicidade rítmica, melódica e harmônica.

De acordo com Zan, as características das produções musicais brasileiras não surgem de uma construção capitalista de consumo, mas a partir de necessidades técnicas.

Verificam-se, nesse período, os primeiros ajustes técnicos da música popular às novas condições de produção. O tempo de duração das músicas gravadas fixou-se em torno de 3 minutos e converteu-se em elemento formal da canção. Certos tipos de instrumentos, ou formações instrumentais, eram escolhidos de acordo com a sua melhor adequação às condições técnicas de gravação. Até mesmo o desempenho vocal dos intérpretes deveria ter certos pré-requisitos para propiciar os melhores resultados possíveis das gravações no sistema mecânico. (ZAN, 2008, p.108)

O que inicialmente seria uma limitação técnica serve aos propósitos da indústria fonográfica, que acaba por interferir na padronização e limitação dos gostos musicais do público. O autor revela o desenvolvimento, em artistas, de habilidades para perceber as condições do mercado, e desta forma orientar suas práticas artísticas. Fato é que nossa música adquire características específicas, que são encontradas em uma maioria de produções, principalmente as que surgem nos meios de comunicação em massa, como rádio, televisão e internet:

Mas a interiorização, por parte do músico, das regras que regem a produção e o consumo de música popular vai se refletir até mesmo nos aspectos formais da canção. O compositor popular desenvolve habilidades para produzir canções com letras concisas, andamento dinâmico e melodias simples capazes de serem memorizados com facilidade pelo público ouvinte. (ZAN, 2008, p.109)

Zan (ANO) encerra esta etapa do texto revelando o surgimento, desde o início da década de 1930, de uma música de massa no Brasil. Apesar disso, para ele o ato de consumo não é determinado pela produção, mas é marcado por certa imprevisibilidade.

Adicionamos a esta imprevisibilidade uma limitação. Existem padrões que uma vez construídos e difundidos entre a sociedade, exigem esforço na desconstrução. Trazemos então para a discussão Penna (2015, p. 31), ao abordar a música como uma linguagem socialmente construída: “Com essas afirmações, torna-se mais claro que o “ser sensível à

música” não é uma questão mística ou de empatia, não se refere a uma sensibilidade dada, nem a razão de vontade individual ou dom inato”

Desta forma, a sensibilidade e compreensão ocorrem a partir do conhecimento construído socialmente sobre a música. Padrões diferentes dos propostos pela indústria cultural, aos quais os consumidores estão acostumados, possivelmente serão inicialmente rejeitados.

O gostar de determinado gênero musical não é tão aleatório, ocorrendo dentro de limites (características musicais) com os quais se tem alguma familiaridade, pois já foram apresentados pela indústria cultural e vivenciados, de alguma forma, em diversos meios desde o nascimento. Casa, escola, festas, reuniões familiares, reuniões de amigos, casa dos vizinhos, ambientes religiosos, metrô, rua, enfim, em todos esses espaços se ouve música, e o ouvir gera a familiaridade e oferece, ao longo do tempo, as ferramentas para compreensão e formação do gosto. Há limites que ajudam a balizar os gostos musicais. A indústria cultural direta ou indiretamente ajuda a construir esses limites.

Discutiremos a seguir a construção do conceito de música adotado pela indústria cultural brasileira, que impacta nas percepções e discursos dos jovens, bem como nos gostos musicais.

Segundo Borrúmil Med (1996, p.9) música é a “arte de combinar os sons”. No sistema musical ocidental a escala (sequência de notas musicais) formada por sete sons, selecionados dentro de uma gama de 12 sons (escala dodecafônica), ocupa hoje lugar central nas composições brasileiras. Vale ressaltar que a seleção das notas para formação das escalas não é aleatória. Existem padrões para seleção de notas utilizáveis, padrões estes que se originaram a partir de estudos de Pitágoras e passaram por modificações ao longo da história. Sobre isso, Ratton (2006, p.4) afirma: “A maioria dos autores atribui a origem da escala dodecafônica ocidental às análises e propostas feitas pelo sábio grego Pitágoras (Séc. VI a.C.)”.

Ao longo dos tempos, modificações foram realizadas a partir dos estudos iniciais de Pitágoras, gerando o sistema musical que utilizamos hoje, chamado “sistema igualmente temperado” ou “sistema temperado”. Sobre isso, Ratton (2006, p. 7) afirma:

Com o desenvolvimento da música, utilizando-se modulação e transposição, tornou-se necessária a adequação da escala musical. Embora várias idéias tenham sido apresentadas, a escala musical que solucionou de forma mais satisfatória todos os problemas das anteriores foi a escala igualmente temperada ou, simplesmente, escala temperada. Ela possui como característica fundamental o fato da relação matemática entre as frequências de notas de um mesmo intervalo ser sempre igual, ou seja, a proporção entre as frequências de duas

notas distantes uma da outra de um semitom é sempre a mesma, não importando quais duas notas sejam (ex: C e C# ou G e G#).

O sistema temperado foi, segundo Ratton (2006) proposto pelo alemão Andreas Werkmeister, em 1691. Segundo o autor, embora existam registros de que a ideia tenha partido do príncipe chinês Chu Tsai-yu, o sistema é atribuído ao alemão.

No temperamento igual, a coma pitagórica é dividida em 12 partes iguais e distribuída uniformemente entre todos os semitons da escala. Assim, todos os intervalos com o mesmo número de semitons terão sempre o mesmo tamanho, ou seja, soarão todos iguais independentemente da tonalidade. (ZUMPANO; GOLDEMBERG, 2016, p.8)

Esse sistema posteriormente alcançou destaque a partir de uma série de composições de Johann Sebastian Bach, o cravo bem temperado.

Johann Sebastian Bach, compositor do século XVIII que dispensa apresentações, escreveu uma série de 24 prelúdios e fugas, cobrindo as 24 tonalidades maiores e menores, chamada de O Cravo Bem-Temperado. Este certamente foi o primeiro trabalho que se tem registro que explora todas as tonalidades, apresentado logo após a proposta de Werkmeister. (RATTON, 2006, p.9)

Esses estudos deram início a um longo período de utilização do sistema temperado para composições musicais, bem como da música tonal que é (considerando as alturas – organização das notas musicais) utilizada, majoritariamente, até os dias de hoje nas produções da indústria cultural do mundo ocidental. Penna (2015, p. 30-31) corrobora essa ideia ao afirmar que:

a civilização europeia, em sua evolução, consolidou a música tonal, com base no sistema temperado, delimitando, entre todas as possibilidades sonoras, um certo leque de sons como “material musical” e estabelecendo as regras para sua manipulação.

Esta forma de organização dos sons é apenas uma diante das inúmeras possibilidades de fazer musical. As notas utilizadas nesse sistema não dão conta dos sons e alturas presentes na natureza, que apresenta uma gama infinitamente maior de possibilidades. Outras culturas apresentam alturas diferentes em suas escalas, ou seja possuem outras notas e, muitas delas, possuem mais notas do que as convenções ocidentais permitem.

No Brasil, grande parte das composições são tonais e seguem os critérios acima descritos, se considerarmos apenas as produções da indústria fonográfica. Além disso, as notas musicais são, em diversos momentos da história da música ocidental, consideradas as únicas matérias primas utilizáveis em uma composição musical.

As partituras e convenções gráficas musicais partiram da Europa. Seis das notas musicais que conhecemos e utilizamos para fazer música tiveram seus nomes retirados,

pelo monge italiano Guido D'Arezzo, da letra de um hino à São João Batista (BENNET, 1986)

No século XX são criados novos caminhos para a produção musical europeia. Os ruídos voltam a ser material musical, assim como propõe Murray Schaffer (2001). Conrado Silva discute as transformações ocorridas na composição musical erudita nesse período:

O século XX viu acontecimentos que não esperava, viveu momentos de grande surpresa, de estupor. Entre inúmeras outras coisas, isso define a característica mais importante da música do século XX, a revisão drástica de tudo aquilo que séculos de músicos e musicólogos achavam ter resolvido: o questionamento de todos os aspectos da música, a diversidade das respostas, a divergência dos inúmeros caminhos abertos pela frente. (SILVA, 2011, p. 1-2)

Sobre o tonalismo, sistema dominante na Europa até então, o autor afirma “Os excessos pós-românticos do fim do século XIX empurraram as formas musicais clássicas a um ponto sem volta: a harmonia tonal, que reinou inabalada por alguns séculos, caiu ferida pelos excessos sofridos” (SILVA, 2011, p. 2)

Sobre a música erudita do século XX, Silva (2011, p.3) afirma que:

É um fato singular do século: pela primeira vez em toda a história da música, não existe um cânone que sirva de base para definir as características do estilo. O próprio conceito de cânone hoje já não tem mais função. A divergência de critérios é o que importa.

Apesar de ocuparem lugares diferentes no imaginário das pessoas, sendo a música popular considerada inferior e muitas vezes desprovida de conhecimento, Silva (2011, p.3) afirma que “a arte popular sempre foi uma experiência de estímulo para a arte erudita e esta sempre alimentou com suas experiências, em contraparte, a música popular”. Apesar desse diálogo sempre existente, a tendência observada na música erudita do século XX, tanto europeia como brasileira, de quebra dos padrões estabelecidos até então, não foi observada na música popular brasileira. Esta continuou a seguir os ideais de música predominantes na Europa do século XIX.

Apesar da elevada diversidade de gêneros musicais, ainda predominam na música popular brasileira, principalmente as da indústria cultural, as composições no sistema tonal. Maura Penna confirma esse fato:

Nota-se que o tonalismo, que se encontra também bastante fixado na música popular de nossos dias, é apenas um momento (embora marcante) na evolução da música erudita, que trouxe, em uma nova etapa, a própria degradação do sistema tonal e a incorporação de novos materiais sonoros (PENNA, 2015, p.35)

Isto causa estranhamento em quem ouve composições que não seguem o padrão tonal de composição, que utilizam padrões de composição diferentes dos predominantes na

Europa até o século XIX e composições que divergem de propostas dominantes e hegemônica.

A influência indígena e africana nas construções musicais brasileiras da indústria cultural restringem-se ao instrumental e alguns ritmos, que aparecem de forma sutil e encoberta pelas estruturas de origem europeia.

Ouvimos até hoje uma melodia com os ouvidos das Europa do século XIX, estranhando os elementos que fogem a esse padrão. Sobre isso, Silva (2011, p. 7) discute:

É possível que isso seja devido a uma característica especial da música entre todas as artes no mundo atual. Quando a vanguarda da educação está orientada a entender e participar no mundo de hoje, só na música se educa para preservar o passado. Intérpretes aprendem, quase que exclusivamente, como tocar bem as obras dos mestres (do passado próximo, leia-se século XIX). As outras artes não precisam de intérpretes e estudam o passado como parte de um processo que leva ao presente, no qual se localiza a ênfase da educação. Na área da música, porém, a enorme maioria de estudantes se limita a aprender a tocar bem os clássicos, e assim tais clássicos são preservados, em geral como única escolha.

Entre os estudantes de classes mais pobres, não há identificação com a música erudita. A pesquisa de Alvim (2018) discute este assunto ao questionar aos estudantes sobre os estilos de músicas que mais ouvem. Como resposta, o autor encontra majoritariamente o *funk* e o *rap*. A presente pesquisa discute este fato ao questionar aos estudantes sobre as músicas ouvidas nas aulas que abordam os temas 1, 2 e 3.

Apesar da não identificação, os estudantes tendem a associar a música erudita à status social ou cultura, revelando o poder cultural da hegemonia exercida pela classe dominante através da música.

A música, conforme discutido anteriormente, não é uma linguagem universal. Sendo assim, existe a possibilidade de liberdade composicional para artistas da indústria cultural. No entanto, seguindo aos apelos de mercado, que são também pela indústria cultural produzidos, ocorre uma homogeneização das produções, gerando também a padronização de gostos.

O papel da Educação Musical não é tomar partido da música erudita brasileira, ou da música popular com raízes afro, da música indígena ou folclórica. É antes, promover a escuta, reflexão e prática dentro das diversidades (o que não possibilitado pela indústria cultural), ampliar o universo musical dos estudantes e as possibilidades de escolha.

Desta forma, a sensibilidade e compreensão ocorrem a partir do conhecimento construído socialmente sobre a música. O desconhecimento gera o estranhamento¹⁷, e o estranhamento, possivelmente a rejeição. Padrões diferentes dos propostos pela indústria cultural, aos quais os consumidores estão desacostumados, possivelmente gerarão o estranhamento. A aproximação, por sua vez, contribuirá para o conhecimento e construção do gostar. Dentro das possibilidades ofertadas pela indústria cultural, construir-se-á, a partir de vivências sociais, de grupo, momentos de vida e ideologias, o gosto por determinado gênero musical. Para nós, aí consiste a imprevisibilidade, que ainda assim está circunscrita aos espaços da indústria fonográfica, só sendo superada a partir da inserção ou vivência cultural de práticas musicais pautadas em diferentes concepções de música.

Não acreditamos que a indústria cultural sozinha molde os gostos musicais. Ela é instrumento para a reprodução dos valores dominantes, sendo a principal difusora deles, seja na cristalização dos ritmos musicais que interessem às elites, seja na difusão de ritmos que atendam aos interesses do capital..

Esses padrões, como aponta Zan (2008) inicialmente surgem de necessidades técnicas, mas são aproveitados pela indústria cultural na consolidação de um determinado formato que favorece a comercialização. A pasteurização, pouca reflexividade crítica, indução ao conformismo, exacerbação de situações do cotidiano, criação e manutenção de estereótipos são modelos existentes e explorados pela indústria cultural que levam à rejeição, por exemplo, daquilo que é visto como inferior, demonizado ou vinculado às práticas e manifestações culturais que o senso comum considera ruins.

Como Zan (2008) afirma, a música da indústria cultural apresenta determinados padrões. Dentro das produções fonográficas existe um sem número de gêneros musicais. Os estudantes que frequentam as salas de aula do ensino médio, em geral já apresentam gostos musicais definidos. Os gostos são distintos, e por vezes marcados pela indústria cultural. Apresentar propostas novas consiste em mais um desafio ao professor de música. Se a música proposta fizer parte das produções da indústria fonográfica, não necessariamente agrada a todos. Se de fora, como no caso do uso de produções independentes ou de abordagens eurocentradas da Educação Musical, possivelmente ocasionará o estranhamento e a rejeição inicial.

¹⁷ O estranhamento é aqui discutido à luz de PENNA (2015). A autora apresenta o termo estranhamento para se referir à postura dos indivíduos diante do que é diferente. Achar estranho seria então a primeira reação diante do desconhecido.

É um desafio trabalhar a música em sua diversidade, introduzir formas de trabalho que abarquem as diferenças musicais e alcance os estudantes. Nesse sentido, é necessário observar um aspecto importante que marca a formação dos professores de música, e pode, conseqüentemente, alcançar as salas da educação básica.

O *habitus conservatorial* faz com que a música erudita figure como conhecimento legítimo e como parâmetro de estruturação das disciplinas e de hierarquização dos capitais culturais em disputa. Neste caso, a História da Música se refere à história da música erudita ocidental. O estudo das técnicas de Análise tem como conteúdo as formas tradicionais do repertório erudito e a Harmonia corresponde, na maioria dos casos, ao modo ocidental de combinar os sons, investigando, quase sempre, as regras palestrinianas que datam do barroco musical. (PEREIRA, 2014, p.95)

Pereira (2014) discute o *habitus conservatorial* na formação dos professores. A escolha de repertórios, seleção de conteúdos, metodologias e práticas em sala de aula são fortemente marcadas pela formação conservatorial observada nos cursos de licenciatura em música. A superioridade atribuída a determinada produção musical, ou formas de organização dos sons precisa ser pensada e repensada. Garantir a diversidade é pensar numa contribuição igualitária dos diferentes tipos de música aos processos educativos formativos. Mantendo o *habitus conservatorial* em aspectos como seleção de conteúdos, repertório e metodologia, estaríamos assumindo talvez um multiculturalismo assimilacionista, onde ganham lugar reflexões e práticas que contribuem para a manutenção da hegemonia, conforme discutido por Candau (2012), e silenciam a voz dos grupos não hegemônicos. O que defendemos aqui é o multiculturalismo interativo, que, segundo a autora: “Propõe então colocar a ênfase no reconhecimento da diferença e, para garantir a expressão das diferentes identidades culturais presentes num determinado contexto, garantir espaços em que estas se possam expressar.” (CANDAU, 2012, p.243)

A padronização das composições musicais difundidas pelos meios de comunicação em massa leva à padronização dos gostos, uma vez que o desconhecido gera estranhamento. A construção de conceitos a ser realizada pelos sujeitos passa por um processo complexo, no qual se faz necessário vivenciar ricas experiências no fazer musical para chegar à ampliação do conceito de música e de cada um de seus elementos.

Propor um repertório para o trabalho com ensino médio que considere as diversidades é um desafio. As ações propostas no capítulo anterior podem ajudar nesse processo, de modo a evitar que se caia no lugar comum, sem se distanciar totalmente da realidade dos jovens. É também a proposta do produto educacional a ser apresentado no capítulo 5 do presente trabalho.

Já é extremamente complexo trabalhar sob a égide do multiculturalismo, tendo em vista o formato da escola do presente, as diversidade dos gostos musicais e as subjetividades que compõem as construções conceituais sobre música. Este trabalho, diante das dificuldades apresentadas pela estrutura da rede estadual de educação do Rio de Janeiro, torna-se ainda mais complexo e requer do professor a criatividade. Como afirma Penna, “cada educador não pode se eximir da responsabilidade de agir, dentro de todos os limites e contra eles, no espaço do dia a dia escolar.” (2015, p. 42)

3.6 Criatividade¹⁸: Conceito necessário ao desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas ao multiculturalismo crítico

Pontes (2007) discute o conceito de criatividade relacionando-o ao ato divino que deu origem à humanidade¹⁹. O próprio conceito de “criação” estaria, em sua origem no latim, restrito a uma capacidade divina. Embora as ideias sobre os processos criativos variassem de cultura para cultura, não assumindo o caráter mítico religioso em todas elas, na concepção greco-latina estas ideias persistiram durante longo período. Segundo o autor, desde a antiguidade clássica até o romantismo.

No século XVII o conceito de criatividade surge na teoria da arte, ligado à imaginação. No século XIX a criatividade se relaciona à arte quase que de maneira restrita, enquanto no século XX passa a ser discutida nas ciências e em outros domínios. (PONTES, 2007)

A concepção divina, no entanto, se reflete até os dias de hoje nos discursos sobre a criatividade, levando-nos a descrevê-la como “dom”. Valentim (2008, p.4) descreve um sujeito criativo da seguinte forma:

O sujeito criativo possui características próprias que influem na atuação profissional, isto é, a criatividade não é inerente a todo ser humano. Aliás, a sociedade ocidental culturalmente prestigia os sujeitos que usam a lógica e a racionalidade, e a criatividade é oposta à lógica e à racionalidade, pois vale-se da percepção, da intuição, da emoção, da subjetividade etc.

Esta descrição revela as diferentes interpretações em torno do termo. No cenário descrito, as atividades voltadas para a lógica e racionalidade seriam desprovidas de

¹⁸ Por criatividade, aqui, não me refiro à corrente pedagógica citada e criticada no primeiro capítulo. Refiro-me, sim, aos processos de criação necessários ao trabalho docente. Trago esta concepção de modo a desconstruir a ideia de ação mítica sobre criatividade, buscando demonstrar que todo professor é criativo, na medida em que pensa em estratégias, procedimentos, atividades e ações para desenvolver suas aulas.

¹⁹ Aqui não descrevo a criação como um mito ou suposição, conforme faz o autor, por crenças pessoais.

criatividade. Este discurso, no entanto, é discutido por Ramos e colaboradores (2015), que apontam para a necessidade da criatividade inclusive em atividades matemáticas e científicas, não estando restritas às artes, como comumente se imagina.

O caráter mítico atribuído à criatividade não deixaria espaço para a possibilidade de promoção e desenvolvimento dos processos criativos. Por este motivo, adotamos aqui não o conceito mítico de criatividade, no qual esta seria um dom, privilégio apenas de alguns “bem aventurados”, conforme discutido por Ramos e colaboradores (2015). Apesar de estarmos trabalhando com as áreas artísticas, a adoção de um conceito limitante de criatividade castraria as reflexões sobre o trabalho do professor, que apesar de ser fruto e gerador de processos criativos, poderia não sê-lo considerado devido a ausência de ações mirabolantes.

Afinamo-nos com a visão discutida por Silva ao apontar que “esse processo de criação não é algo mágico nem proveniente de dotes naturais ou divinos e necessita ser elaborado crítica e reflexivamente” (SILVA, 2007, p. 4)

Muitos dos estudos discutem o meio como importante fator no desenvolvimento da criatividade. (NAKANO, 2011; PFEIFER, 2001). Torrance (1974, *apud* PFEIFER, 2001) descreve a criatividade como “um processo natural nos seres humanos” (p.12)²⁰, onde é percebido um problema, para o qual buscam-se soluções em experiências prévias ou vividas por outros.

Buoro (1996 *apud* PFEIFER, 2001), traz uma descrição dos processos criativos à luz de Vigotski que atendem bem à concepção de criatividade adotada neste trabalho. Segundo o texto, para Vigotski, a necessidade de adaptação ao ambiente gera desequilíbrios. Estes, por sua vez, geram a necessidade e desejo de criar.

A rede estadual pode representar um ambiente de desafios e poucas possibilidades de atuação frente às experiências que o professor construiu ao longo de seu processo formativo. Diante deste cenário, uma situação de desequilíbrio se apresenta, gerando a necessidade de movimento em direção ao reequilíbrio. É neste momento que, para alcançar o equilíbrio, a criatividade se faz necessária. Mesmo para o desenvolvimento de simples atividades, sem o ambiente e recursos à disposição, ou o professor se apresenta criativo ou sucumbe à falta de possibilidades, não lhe restando muitas opções.

²⁰ Observemos que Pfeifer não limita um grupo específico de seres humanos, mas diz “nos seres humanos”, levando-nos a crer que se refere à totalidade dos seres humanos.

Desta forma, a criatividade é posta em prática pelo desequilíbrio gerado no meio. Distanciando-se da misticidade, o profissional que cria estratégias e formas de atuação diante das dificuldades faz-se criativo.

Considerando todas as barreiras enfrentadas na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, o professor não conta com a disponibilidade de muitos recursos didáticos adequados às suas necessidades práticas. Oliveira (2006) aponta a escassez de literatura voltada para o ensino de música na escola de educação básica, o que justifica a criação de um produto educacional que possa ser útil à ação de professores.

4 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Neste capítulo apresentamos a metodologia utilizada na investigação, assim como os procedimentos adotados no curso da pesquisa. O tipo de pesquisa, as etapas de desenvolvimento, os procedimentos adotados, os instrumentos de coleta e as técnicas de análise de dados estão aqui descritos, assim como a caracterização da amostra participante e a técnica de seleção da amostra.

De acordo com Prodanov (2009), a metodologia é uma parte essencial da pesquisa, na medida em que permite a investigação adequada dos problemas elaborados inicialmente e o alcance dos objetivos traçados para o estudo. São parte das ações metodológicas, a descrição e avaliação dos métodos de coleta e processamento das informações, que se apresentam como um conjunto de “procedimentos e técnicas que devem ser observados para construção do conhecimento, com o propósito de comprovar sua validade e utilidade nos diversos âmbitos da sociedade.” (PRODANOV, 2009, p.14)

Desta forma, a validade da pesquisa é dada pelo rigor utilizado pelo pesquisador nos processos metodológicos que estão presentes desde os primeiros passos até a conclusão do processo de pesquisa. Este capítulo trata ainda dos procedimentos adotados ao longo da pesquisa e que delineiam de modo efetivo os objetivos específicos apresentados no início.

4.1 Tipo de pesquisa, técnica de coleta de dados e técnica de análise de dados

Ainda que elementos quantitativos de coleta e análise de dados sejam utilizados ao longo do estudo, esta pesquisa se define como qualitativa. De acordo com Moreira (2016, p.9) a pesquisa quantitativa se caracteriza por “estudar os fenômenos de interesse da pesquisa em educação geralmente através de estudos experimentais ou correlacionais caracterizados primordialmente por medições objetivas e análises quantitativas.”

Apesar do uso de questionários com formatação semiestruturada, combinando perguntas fechadas e abertas, a forma de análise dos dados coletados nos mesmos não se caracterizou por uma abordagem exclusivamente ou mesmo primordialmente objetiva e quantitativa, ainda que dados dessa natureza estejam presentes na pesquisa.

Moreira (2016, p.25) afirma que a pesquisa qualitativa, por sua vez, é uma denominação utilizada para “designar várias abordagens à pesquisa em ensino, tais como

pesquisa etnográfica, participativa observacional, estudo de caso, fenomenológica construtivista, interpretativa, antropológica cognitiva²¹.”.

Do ponto de vista metodológico a adoção da abordagem qualitativa indica uma opção pela interpretação dos dados como elemento central da investigação. Como afirma Moreira (2016, p. 27):

[...] o pesquisador qualitativo também transforma dados e eventualmente faz uso de sumários, classificações e tabelas, mas a estatística que usa é predominantemente descritiva. Ele não está preocupado em fazer inferências estatísticas, seu enfoque é descritivo e interpretativo ao invés de explanatório ou preditivo. Interpretação dos dados é o aspecto crucial do domínio metodológico da pesquisa qualitativa. Interpretação do ponto de vista de significados. Significados do pesquisador e significados dos sujeitos.

O paradigma aqui adotado é predominantemente o da teoria crítica, uma vez que, segundo Alvez-Mazzotti e Gewandsznajder (1999), essa perspectiva busca a análise rigorosa da argumentação e métodos, tendo em mente que as regras e padrões metodológicos, historicamente construídos são vinculados a valores sociais, e os resultados da pesquisa visam promover alguma transformação. No caso desta pesquisa, visa-se uma transformação no processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Música em turmas de ensino médio.

Ivenicki (2016, p.23) afirma que esse paradigma inclui um conjunto de possibilidades tais como: “Estudos culturais, multiculturalismo crítico, teoria *queer*, estudos étnicos, estudos decoloniais, estudos curriculares críticos”. Dessa forma, a teoria crítica se adequa às discussões do trabalho, uma vez que a proposta apresentada aos estudantes por meio do produto educacional²² desenvolvido e aplicado, aborda o multiculturalismo crítico na música, a partir de processos de escuta e discussões sobre as percepções dos estudantes a respeito das músicas ouvidas. Busca-se, a partir dessa estratégia, que os estudantes desenvolvam ou ampliem a reflexão e crítica diante da construção de seus próprios gostos musicais, bem como de seus discursos e percepções diante da diversidade.

Têm-se ainda que os gostos e os discursos proferidos pelos estudantes são reflexo de um longo processo construído socialmente, pautado em valores culturais e econômica,

²¹ Alguns autores como Erikson (1986) preferem o uso do termo interpretativa para designar esse conjunto de pesquisas. De acordo com ele o interesse central da pesquisa, nesses casos, está a busca dos significados atribuídos pelos participantes da pesquisa às suas ações e interações num determinado contexto e sua análise pelo pesquisador.

²² O produto educacional criado e aplicado aos estudantes será discutido no próximo capítulo.

tendo o eurocentrismo e a indústria cultural grande impacto sobre essas construções. Este fato reforça ainda mais a indicação da teoria crítica, uma vez que segundo Ivenicki, essa teoria parte da premissa que “a realidade é influenciada por valores sociais, políticos, culturais, econômicos, étnicos e relacionados ao gênero, cristalizados no decorrer do tempo”. (Ivenicki, 2016, p. 23). A autora ainda afirma que:

a produção de conhecimento (...) dá-se de forma objetiva, porém mediada pela inserção do pesquisador em um sistema de relações de poder assimétricas que moldam seus valores e suas subjetividades; [...] voltada à conscientização dos sujeitos sobre relações de poder assimétricas e a transformação social (IVENICKI, 2016, p.23)

Compreendendo as relações de poder que, ainda que inconscientemente, influem em nossos discursos, procurou-se, de forma objetiva, criar um produto que possibilitasse a reflexão e tomada de consciência dessas relações por parte do corpo discente e possa ser um instrumento didático para uso de professores de Música.

Considerando os objetivos desta pesquisa, ela pode ser descrita como uma pesquisa-ação, que segundo Thiollent, é:

[...] um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou ainda com a resolução de um problema coletivo, onde todos os pesquisadores e participantes estão envolvidos de modo cooperativo e participativo (THIOLLENT, 1985, p.14).

A escolha da pesquisa ação é justificada pelo fato deste trabalho objetivar a investigação de uma realidade e a construção conjunta de ações que tenham efeitos sobre um problema coletivo relacionado ao Ensino de Música.

Segundo Gil (2010) este tipo de pesquisa tem sido largamente incentivado, principalmente em contextos nos quais não se aplicam os padrões clássicos de pesquisa. Isto não invalida, no entanto, o rigor técnico a ser adotado pelo pesquisador, para que seja dada validade à pesquisa ação.

A pesquisa ação diagnostica um problema na realidade pesquisada e busca alcançar uma mudança no cenário a partir da intervenção do pesquisador. Os resultados encontrados não são generalizáveis. No entanto, algum tipo de generalização pode ser feita quando encontrados resultados similares em estudos diferentes. (GIL, 2010)

O autor alerta para a dificuldade no planejamento da pesquisa ação, uma vez que a relação entre pesquisadores e a situação pesquisada promove um vaivém das etapas de desenvolvimento desta pesquisa. Por conta disso, a pesquisa, ainda que planejada

anteriormente, procurou adaptar-se às necessidades do campo, conforme será demonstrado na descrição das atividades realizadas.

A análise de dados provenientes da aplicação do produto educacional foi realizada à luz da Análise Crítica do Discurso (ACD). De acordo com Melo (2009), a ACD surge a partir de um trabalho teórico (“*Language and control*”) publicado por pesquisadores britânicos (Fowler, Hodge e Kress) em 1979. Segundo Melo, a ACD

tem-se apresentado como um instrumental teórico para a análise das práticas discursivas que constroem as várias ordens sociais vigentes e como uma forma de investigação das formações discursivas que engendram as relações de poder, as representações e identidades sociais e os sistemas de conhecimento e crença. (MELO, 2009, p.9)

Inicialmente a ACD ocupa-se de questões de linguagem, mas amplia sua influência para as pesquisas nas áreas de ciências sociais e nas humanidades. Melo (2009) apresenta uma série de definições atribuídas por linguistas ao termo discurso, e conclui esta apresentação afirmando:

Embora não haja consenso entre os vários linguistas sobre o significado do termo discurso (essa pequena amostra acima é representativa), há em comum entre todas as correntes que analisam o discurso (obviamente excetuando-se as perspectivas estruturalistas) o ideário de análise não focalizada no funcionamento linguístico, e sim na relação que o sujeito e esse funcionamento estabelecem reciprocamente. Ou seja, o objeto de estudo de qualquer análise do discurso não se trata tão somente da língua, mas o que há por meio dela: relações de poder, institucionalização de identidades sociais, processos de inconsciência ideológica, enfim, diversas manifestações humanas. (MELO, 2009, p.3)

A análise de discurso (AC) não se limita ao estudo da linguística, mas busca perceber que “O discurso também está relacionado dialeticamente com as estruturas sociais, de tal maneira que as dimensões sociais condicionam a produção de discursos, bem como os discursos produzem determinadas estruturas sociais.” (PÉREZ, 2012, p.116).

Na presente pesquisa, a ACD permite, a partir dos diferentes discursos proferidos sobre as músicas, identificar as representações construídas pelos estudantes nas relações e estruturas sociais. É possível ainda relacionar discurso, ideologia e relações de poder. Para Fairclough (2005, p.309), a ACD é a “análise das relações dialéticas entre semioses (inclusive a língua) e outros elementos das práticas sociais.”

Nas atividades desenvolvidas ao longo da aplicação do produto educacional, principalmente seu caráter de ação participante, o uso da ACD possibilitou o diálogo entre as representações trazidas pelos estudantes e aquelas que surgiram ao longo das aulas. Buscou, dessa forma, intervir na realidade pesquisada através da interação entre os discursos. Esta é uma das marcas da ACD, que procura ser uma “prática social

transformadora da sociedade” através da intervenção na realidade pelos analistas. (MELO, 2009, p.9)

Espera-se que com a semente da reflexão lançada, os diálogos possibilitados no processo e a continuidades de ações que visem promover a construção de novos discursos ante as diversidades, ocorram mudanças no modo dominante de construir representações sociais acerca dos ritmos musicais.

Seria pretensioso e pouco realista da nossa parte desejar que mudanças drásticas ocorram pra já, uma vez que as construções sociais foram formadas ao longo de toda uma vida. Mas, através do produto educacional aplicado, buscamos intervir de modo a levar os estudantes a refletir sobre seus discursos, além de buscar novas formas de ver e ouvir que, esperamos, alcancem o falar.

4.2 População e amostra

A população foi composta por estudantes de 2º ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Várzea da Alegria, localizado no município de Belford Roxo. A amostra foi composta por estudantes de duas turmas da referida escola, uma do turno da manhã e outra no turno da tarde. Assinaram os termos²³ e participaram da pesquisa 26 estudantes, sendo 19 da turma 1 e 6 estudantes da turma 2.

Dos estudantes participantes, 13 eram homens e 13 mulheres. As idades relatadas variaram entre 16 e 18 anos.

Quanto aos professores, a amostra foi composta por 4 docentes habilitados em Música que atuam ou atuaram na rede estadual de educação do Rio de Janeiro em qualquer período de 2012 até o momento da pesquisa. O ano de corte foi determinado pela inserção, na rede, do documento chamado ‘Currículo Mínimo’, que junto aos questionários, serviu de base para a construção do Caderno de Atividades.

A seleção dos docentes participantes ocorreu a partir do uso do método bola de neve. Inicialmente, pretendia-se selecionar apenas os professores de Música atuantes no município de Belford Roxo. No entanto, devido à dificuldade em encontrar estes profissionais, dada a sua escassez, optou-se por ampliar a amostra para outras localidades. Castro (2015), pesquisando o ensino de Música na rede estadual de educação do Rio de

²³ Termos de Assentimento Livre e Esclarecido foram assinados pelos estudantes e termos de Consentimento Livre e Esclarecido foram assinados pelos responsáveis.

Janeiro encontra apenas 1 professor de música atuante na então metro VII, que correspondia justamente ao município de Belford Roxo²⁴.

Segundo Dewes (2013), o método bola de neve mostra-se eficaz na seleção de amostras difíceis de serem encontradas. Baseando-se em uma rede de amizades, esta técnica consiste no encontro inicial de um ou mais indivíduos que faça/m parte da amostra. Este/s é/são chamado/s semente/s. Essa pessoa deverá indicar outra que possa compor a amostra. Cada indivíduo indicado nesta rede, indicará também outro, até que se chegue ao número necessário de indivíduos para compor a amostra. (DEWES, 2013, p.7).

Cabe ressaltar que para Dewes (2013), um dos pontos negativos deste método consiste na dificuldade de realizar generalizações com os resultados, tendo em vista a natureza não aleatória da seleção da amostra. Um dos pontos cruciais neste método é a escolha da semente, uma vez que pequenos vieses nesta etapa podem ser potencializados no decorrer do processo de seleção da amostra, comprometendo o resultado de toda a pesquisa. Na medida em que o objetivo principal da aplicação dos questionários aos professores era verificar a existência de contextos similares de sala de aula e a ocorrência de práticas pedagógicas detectadas pelas primeiras análises da pesquisadora, foi possível contornar o problema. O material coletado nessa etapa da investigação foi utilizado como base para a construção do produto educacional.

4.3 Procedimentos da Pesquisa

Neste item, o objetivo é descrever os procedimentos adotados ao longo da investigação e como eles se relacionam aos objetivos específicos propostos no estudo. A coleta de dados inicial foi realizada a partir do uso de questionários semi estruturados, com o objetivo de compreender a realidade vivenciada pelos professores e estudantes no cotidiano escolar. O intuito dessa etapa da investigação foi obter subsídios que colaborassem para a elaboração de um produto educacional, neste caso um caderno de atividades, a ser utilizado em uma intervenção em sala de aula. A aplicação dos questionários utilizou-se, portanto, de uma abordagem exploratória.

²⁴ Para registro, a docente em questão era eu mesmo. Esse cenário não se modificou até o momento. Conforme discutido anteriormente, apesar da previsão dos conteúdos da disciplina no currículo, o número de profissionais efetivamente atuando é ínfimo.

4.3.1 Etapa 1: Questionários aplicados aos professores.

Como discutido no tópico anterior, a técnica utilizada para a seleção de professores para a pesquisa, foi a “Bola de neve”. Partimos de professores de Música amigos, que poderiam indicar outros que atuassem na Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro. A princípio, a ideia era selecionar professores que atuassem na Rede Estadual em escolas localizadas no município de Belford Roxo, no qual atuo. No contato com um membro da Gestão Integrada da Escola (GIDE), órgão responsável pela orientação e fiscalização de escolas da rede, percebemos o quão difícil seria encontrar professores com formação em Música que atuassem na rede estadual de educação, no município de Belford Roxo. O mesmo membro informou que nas escolas em que ele atuava não encontrava esses professores. Em contato posterior, o mesmo informou que apenas um colega, do grupo que atendia a todas as escolas estaduais no município, informou haver a possibilidade de ter um profissional em uma das escolas que atendia²⁵.

No que se refere aos questionários aplicados aos professores, esses foram criados a partir das ideias discutidas nos estudos realizados por Hirsch (2007) e Castro (2015). Os questionários desses pesquisadores também serviram como base para a construção das questões, observando, entretanto, os objetivos traçados para os questionários aplicados aos professores no presente trabalho.

Os questionários, assim como os Termos de Consentimento Livre e Esclarecidos (TCLE), foram enviados via e-mail (3) e/ou *whats app* (2), de acordo com a opção do participante. Os mesmos retornaram pelos mesmos meios pelos quais foram enviados.

Para os professores, os questionários procuraram reunir dados sobre as condições encontradas na rede. Tendo em vista que a minha experiência é de escassez de recursos e materiais para o ensino de música, procurou-se verificar se esse contexto se repetia com outros colegas. Desse modo, buscou-se compreender se a realidade vivida por outros professores atuantes na rede se assimilava às impressões iniciais. O objetivo é que o produto educacional possa ser aplicado em diferentes salas de aula, a partir de algumas adequações.

²⁵ A participação dos professores nesta pesquisa foi inicialmente pensada em duas etapas. Na primeira etapa seriam respondidos questionários, e na segunda etapa, seriam realizados grupos focais com o objetivo de validar um CADERNO DE ATIVIDADES voltado para as especificidades curriculares, físicas e materiais da Rede. Com a dificuldade de agendar um encontro físico entre os participantes, decidiu-se por manter, apenas a primeira etapa.

Outros objetivos a serem alcançados com os questionários foram: Conhecer a formação acadêmica dos docentes que atuam com o ensino de Música; verificar as influências da polivalência (que permeou o ensino artístico, como observado no levantamento histórico inicial desse trabalho) na atuação docente; observar as condições oferecidas pela rede, considerando recursos, materiais e espaço físico.

A primeira parte do questionário destinou-se à identificação dos respondentes, contando com dados como nome, sexo e idade. A segunda parte foi destinada aos dados de formação dos professores. Os professores deveriam marcar com um x as opções que se aplicassem aos seus casos. Graduação em música, graduação em outra linguagem artística, pós graduações, cursos de formação, participação em congressos e eventos estavam entre as opções. Os professores poderiam ainda complementar as respostas adicionando nomenclatura do curso ou informações adicionais que considerassem importantes.

A terceira parte do questionário tratou sobre a atuação docente. Questões como redes de atuação, tempo de atuação na rede estadual de ensino, tempo de atuação em turmas de ensino médio, quantidade de escolas em que atuou na rede estadual foram trazidas, a fim de conhecer a experiência dos docentes e levantar a pontualidade ou cronicidades das problemáticas abordadas.

A quarta parte contou com questões sobre as atividades desenvolvidas pelos professores. Foi levantada a questão do trabalho com diversas linguagens artísticas, buscando compreender a possibilidade da prática polivalente. Nesta etapa os docentes foram ainda questionados sobre as atividades musicais realizadas em sala de aula, bem como repertório escolhido para o trabalho.

A adequação da estrutura física e dos materiais disponíveis foi também tratada na etapa seguinte do questionário. Buscam-se informações para discutir a diversidade cultural e musical na seleção do repertório, além das implicações e limitações à prática docente geradas pela falta de estrutura da rede. Os professores foram ainda questionados sobre os documentos legais que embasam suas práticas.

A sexta e última etapa busca levantar respostas acerca das expectativas quanto à atuação docente por parte de direções, coordenações pedagógicas e estudantes. O estranhamento com a Música dentro da disciplina Arte, as solicitações por atividades artísticas voltadas à outras linguagens por parte das direções e coordenações pedagógicas foram tema dessa etapa.

4.3.1.1 Perfil dos professores

Conseguimos, através da Técnica Bola de Neve, o contato de 11 professores que inicialmente foram indicados por atender ao perfil. Um dos quais foi inicialmente retirado por não ter trabalhado no Estado. Dos profissionais, três não responderam aos contatos feitos por Redes sociais (wats app e facebook) ou telefone (ligações). Foi realizado contato inicial e informados aspectos referentes ao conteúdo, objetivos da pesquisa e critérios para seleção dos professores participantes. Os 7 professores que responderam aos contatos aceitaram participar da pesquisa. Foram enviados 7 questionários junto aos termos de autorização, os TCLE, dos quais apenas 5 retornaram respondidos e assinados.

Um dos cinco questionários que retornaram foi respondido com base na atuação em outra rede, uma vez que o professor em questão trabalhara no Estado em anos anteriores, mas na data da pesquisa estava apenas na Rede federal de Ensino. O participante deixou claro que as respostas tinham foco na atuação em outra rede ao relatar conteúdos do programa e citando o nome do Colégio em que atuava. Outras duas participantes também trabalharam na Rede Estadual em anos anteriores e na data da pesquisa estavam atuando somente em outra rede de ensino, mas suas respostas foram concernentes às suas atuações na Rede Estadual de ensino. Desta forma, ficamos com apenas quatro questionários relacionados à rede estudada.

O questionário respondido pelo participante atuante em outra rede nos trouxe dados importantes sobre a diferença de condições de trabalho vividas pelos diferentes profissionais. Nas respostas deste participante pudemos compreender o quão discrepantes são as realidades vividas nas diferentes redes. Apesar dos dados valiosos apresentados pelo participante, suas respostas não serão utilizadas para efeitos de discussão devido aos objetivos da presente pesquisa.

Todos os outros quatro questionários foram respondidos por pessoas do sexo feminino. Para avaliação específica da rede, classificaremos aqui como professoras A, B, C e D. Todas elas atuam ou atuaram na região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro. Todas as respondentes possuem ensino superior completo na área de Música. As professoras A e C continuam atuando na rede, enquanto as professoras B e D estão atuando em outras redes de ensino, tendo deixado a rede estadual após 2012.

A professora A relata uma situação diferente da encontrada pelas demais. Em sua escola encontra recursos musicais como instrumentos harmônicos, rítmicos e melódicos, além de tecnologias, tais como data show, computadores e internet à disposição. A mesma

professora consegue trabalhar uma gama de conteúdos específicos da Música, atuando apenas com esta linguagem. Apesar disso, revela participar de cursos e seminários em outras linguagens artísticas. A tradição musical no colégio é de longa data. Ainda assim, a professora relata o estranhamento dos estudantes com a presença da Música na disciplina Arte.

A professora B relata um quadro bem diferente em suas escolas de atuação. Chamam atenção a escassez de recursos disponíveis em quantidades suficientes e a ausência de materiais específicos para o ensino de Música. Ela relata ainda atuar com a Música e as Artes Visuais, apesar de sua formação em Música e falta de formação em Artes Visuais. Aponta para o fato de esta ser uma solicitação da direção e coordenação pedagógica da escola. O conteúdo específico de Música, neste caso, é mais limitado.

A professora C afirma trabalhar com conteúdo de Artes Visuais e Música. Esta, no entanto, tem a formação específica em Música e em outra linguagem artística, embora não tenha esclarecido qual linguagem. A escassez de materiais específicos de Música também chama a atenção em suas respostas. Os conteúdos específicos Música trabalhados são restritos, assim como a prática musical. A professora C ressalta, assim como a professora A, o estranhamento da presença da Música na disciplina Arte por parte dos estudantes.

A professora D aponta, também, a escassez de recursos e materiais disponibilizados pela rede para o trabalho com música. Para realizar as atividades musicais, ela levava seus próprios instrumentos para as escolas onde atuava. Desta forma, conseguia trabalhar com uma ampla gama de conteúdos e atividades específicas de música. Esta professora revela que os estudantes solicitavam atividades voltadas às Artes Visuais. Segundo ela, “às vezes pediam para desenhar.” e estranhavam a presença da música na disciplina de Arte. No entanto ela revela que “Só acontecia quando começava nas escolas, depois o estranhamento passava.”

Quanto à formação, uma apresenta graduação em outra linguagem artística, além da Música e uma com pós graduação em outra linguagem artística, além da formação inicial em Música. duas participam de cursos, seminários e oficinas na área de Música e uma participa de cursos em outras linguagens artísticas²⁶.

²⁶ Castro (2015), investigando a situação do ensino de Música na rede estadual de educação do Rio de Janeiro, revela um baixo número de docentes que possuem pós graduação ou mestrado em andamento e discute a importância da formação continuada para o desenvolvimento de uma educação de qualidade.

Quanto ao tempo de atuação na rede, três trabalham ou trabalharam por tempo superior há 5 anos. O que indica que possivelmente conviveram com aspectos específicos da rede. Três das participantes atuaram em 3 escolas ou mais, trazendo para seus discursos a experiência vivida nos diversos espaços de atuação. Todas trabalham em outra rede, e estas experiências, ainda que de forma inconsciente, podem servir de comparação entre as situações vividas nas diversas redes.

Quanto à atuação polivalente, duas delas atuam ou atuaram exclusivamente com música em sala de aula, na disciplina Arte. Outras duas atuam ou atuaram com as Artes Visuais, além da música. Ressaltando que apenas uma relatou apresentar formação em outra linguagem artística, embora não tenha revelado qual.

Quanto aos recursos, percebemos a ausência ou escassez desses. Somente uma das participantes revelou ter uma boa variedade de recursos à disposição – inclusive instrumentos musicais- no entanto não revelou se as quantidades são adequadas. Em todos os outros casos faltam recursos, ou quando há, estão em quantidades inadequadas. Uma das participantes revelou que até mesmo material para escrever no quadro (giz ou pilot) existem em quantidade insuficiente. Duas não utilizam instrumentos musicais nas aulas, possivelmente pela sinalizada ausência destes.

A ausência de equipamentos também foi encontrada por Castro (2015, p.91):

Outro fato para análise dos professores foram os equipamentos, como aparelho de som, Data show e outros. A metade julga razoável a aparelhagem que sua escola possui; dois, favorável; e três, desfavorável, o que mostra que o Estado precisa investir mais nos equipamentos das escolas, proporcionando melhores condições de trabalho aos professores.

A autora aponta ainda que:

Em relação aos materiais disponíveis, principalmente instrumentos musicais, cinco professores julgam como um aspecto desfavorável nas escolas estaduais; três, como razoável; e somente dois professores, como favorável, pois possuem materiais à disposição do trabalho musical em suas escolas. (CASTRO, 2015, p.92)

A maior variedade na escolha dos repertórios trabalhados também aparece associada à presença dos instrumentos na escola, ou pela disponibilidade da professora em levar os seus próprios equipamentos à escola, assim como a variedade de conteúdos musicais abordados.

Quanto aos documentos legais, duas das participantes citaram alguns documentos acessados, e que são, de alguma forma, pensados em sua prática. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o Currículo Mínimo foram citados nos dois casos. Embora

em um deles o Currículo Mínimo não teve o nome citado diretamente, acreditamos ser ele pela descrição. “Não lembro exatamente o nome do documento, mas era separado por disciplinas e disponibilizado no site da Seeduc.” (Professora D)

Três das professoras que responderam ao questionário indicam o estranhamento, por parte dos estudantes da presença da Música na disciplina Arte. E uma indicou, além do estranhamento, a solicitação por atividades de desenho.

Na pesquisa de Castro (2015), resultado similar é apontado. Segundo a autora, “grande parte dos professores identificam uma estranheza muito grande dos alunos para os conteúdos musicais no início do trabalho, pois, até então, Música, como disciplina escolar, não fazia parte da realidade deles.” (CASTRO, 2015, p.87)

Duas professoras afirmam que as direções solicitam ou solicitavam atividades voltadas a outras linguagens artísticas. Uma delas afirma que a coordenação pedagógica, além das direções, fazem essas solicitações.

No estudo realizado por Castro, apenas 3 professores relataram essa interferência quando levantada essa questão, mas ao longo do discurso observou-se que talvez a interferência fosse maior do que a inicialmente relatada.

No início do questionário, a maioria dos professores afirmou não sofrer influência da Direção e orientação pedagógica; no entanto, três professores informaram posteriormente que alguns temas são escolhidos por proposição da Coordenação, sendo que desses três, somente uma professora havia mencionado isso antes, demonstrando que as influências externas podem acontecer com mais frequência do que foi relatado inicialmente pelos professores. (CASTRO, 2015, p.101)

Lembro-me de que quando ingressei na rede, as solicitações partiam da coordenação pedagógica, e a justificativa para estas solicitações eram a realização da prova em caráter polivalente. Já que havia realizado uma prova com as quatro linguagens, deveria trabalhar com todas. Na verdade não se desejava que trabalhasse com todas. Se trabalhasse com as Artes Visuais já estaria suficiente, A despeito da minha formação.

4.3.2 Etapa 2: Questionários aplicados aos Estudantes.

Os Termos de Consentimento Livre e esclarecido (TCLE) foram enviados via estudantes, para que fossem assinados por seus responsáveis legais, totalizando 26 documentos. E os Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) foram assinados pelos próprios estudantes, totalizando 26.

O questionário dos estudantes foram respondidos em sala de aula e foram dividido em 4 partes. Buscaram captar as experiências e a relação dos estudantes com o ensino de música especificamente e com o artístico de modo geral. Buscou-se também refletir sobre o modo como questões como a polivalência, a intermitência afetam a formação e a proximidade dos estudantes com a área.

Para algumas das questões do questionário dos estudantes foi utilizada a técnica de evocação de palavras que, segundo Shimizu e Menin (2004, p.241), “consiste na apresentação de uma palavra-estímulo ao respondente para que ele, por meio da associação livre, designasse o objeto apresentado”.

Aplicamos esta técnica de seguinte forma: Solicitamos a citação de quatro palavras ou expressões a partir de um termo dado no enunciado. Digitamos as palavras citadas no excel, organizamos por ordem alfabética e posteriormente associamos cada palavra a uma determinada linguagem artística ou conteúdos. A partir daí foi realizada a contagem quantitativa e percentual que balizaram as discussões qualitativas, objetivo final do método neste trabalho.

Na primeira parte constavam dados de identificação, tais como a turma, série, sexo e idade. A segunda parte contava com questões sobre as Aulas de Arte. Utilizando-se da evocação de palavras, solicitava a citação de quatro palavras que viessem à mente quando questionados sobre aulas de Arte. Foram questionados ainda se já estudaram Arte na escola e anos escolares em que estudaram e assuntos que estudaram nas aulas. Esta etapa busca compreender a existência e as experiências mais marcantes dos estudantes com o ensino artístico.

Na parte 3 foram questionados sobre Aulas de Música. Foram solicitados a citar quatro palavras que viessem à mente quando ouviam o termo aulas de música e se já tiveram aulas de Música na escola, se o professor trabalhava exclusivamente com música ou também com outra/s linguagem/ns artística/s. Questionou-se ainda sobre as experiências com práticas musicais dos docentes fora do espaço escolar. Nesta etapa buscou-se compreender de que forma as práticas e conteúdos musicais aparecem na vida escolar dos estudantes, bem como suas experiências prévias com as práticas musicais.

A quarta e última parte retoma as aulas de Arte e questiona sobre o trabalho com mais de uma linguagem artística pelo mesmo professor, solicita quatro temas abordados por este professor e questiona sobre a exclusividade no ensino de Dança, Teatro e Artes Visuais e as redes onde estudaram as linguagens em sua especificidade. Esta etapa visa

compreender as experiências com o estudo das linguagens artísticas em suas especificidades na escola básica.

4.2.2.1 Perfil dos estudantes

O questionário aplicado aos estudantes buscou compreender as experiências prévias destes com as aulas de Arte, bem como com a música, dentro e fora do ambiente escolar. A técnica evocação de palavras foi utilizada na parte 1 com o objetivo de identificar a que linguagens artísticas o discurso dos estudantes estaria mais próximo. Nas demais partes buscamos compreender o grau de proximidade, compreensão e apreensão de conteúdos artísticos em geral e especificamente musicais, através da citação de conteúdos. Nesta etapa buscamos entender se respostas afirmativas para o estudo de música, por exemplo, incidem em respostas mais ricas e precisas quanto a conteúdos musicais.

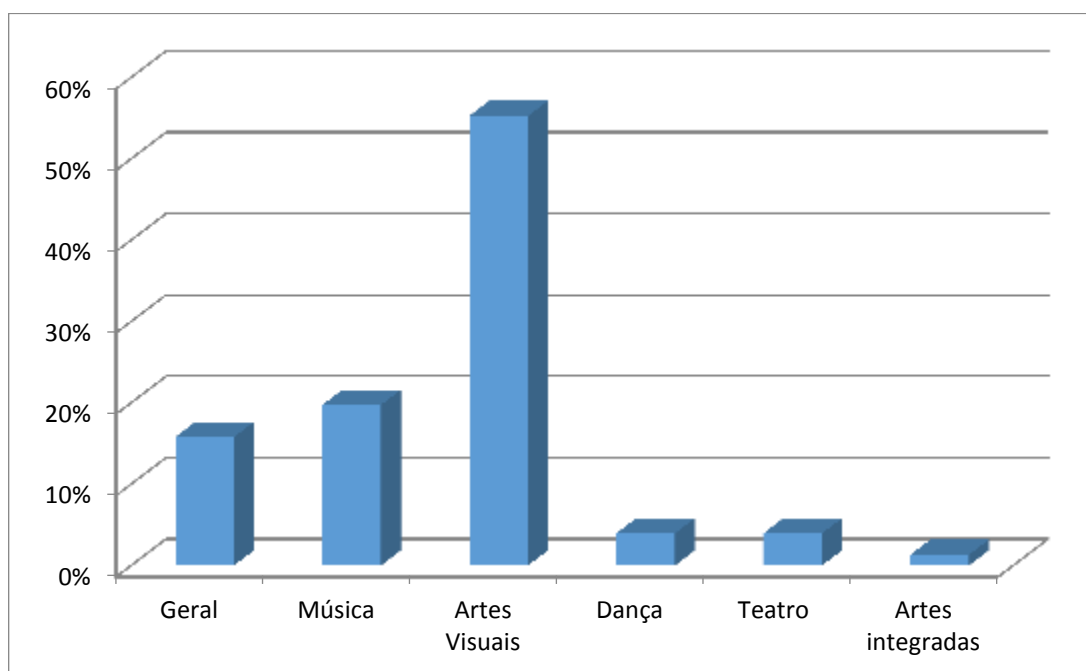
Os estudantes responderam aos questionários em sala de aula. Foi solicitado que desconsiderassem²⁷, para efeitos de resposta, qualquer experiência com a disciplina de Arte no presente ano, uma vez que o objetivo seria observar as experiências prévias a este período, e inclusive observar questões como a polivalência e a presença/ausência do ensino de música na escola básica. Além disso, o questionário objetivou ainda conduzir a construção do produto de modo a considerar as experiências dos estudantes.

Na questão 1 foi solicitado que os participantes citassem quatro palavras que vinham a mente quando ouviam o termo Aula de Arte.

No total foram citadas 76 palavras entre repetidas ou não. Das 76 citações, 20% (15) são relacionadas à linguagem musical. Dentre elas, a palavra música aparece 12 vezes. 55% (42) dos termos citados estão relacionadas às Artes Visuais. A palavra teatro aparece 4% (3) das vezes. A palavra dança também aparece em 4% (3) das vezes, enquanto a palavra cinema aparece 1 vez. 12 termos relacionados às várias linguagens artísticas perfazem um total de 16% das palavras citadas.

²⁷ Embora compreendamos ser esta uma solicitação de difícil atendimento, avaliamos também que seria possível observar, para posterior discussão, a influência ou não das aulas do presente ano. Em questões como a presença do ensino de Arte e Música nos anos anteriores, estudo da Música fora do espaço escolar e a prática polivalente por professores, esta solicitação poderia ser mais facilmente atendida. A influência possivelmente ocorreria nas questões envolvendo a evocação de palavras, algumas das quais envolviam conteúdos e práticas musicais e artísticas, como de fato será discutido posteriormente.

Gráfico 1- Associação entre palavras citadas pelos estudantes e linguagens artísticas



Fonte: A autora, 2018.

É possível que apesar das solicitações, a palavra Música tenha aparecido tantas vezes devido às experiências do ano corrente, e que já vinham estudando música na disciplina de Arte. Não citaram conteúdos ou atividades, mas citaram o termo mais genérico. Observamos, contudo, que termos relacionados às Artes Visuais aparecem com uma frequência bem maior em comparação com as demais linguagens. Denotando, possivelmente, uma maior experiência com o ensino das Artes Visuais.

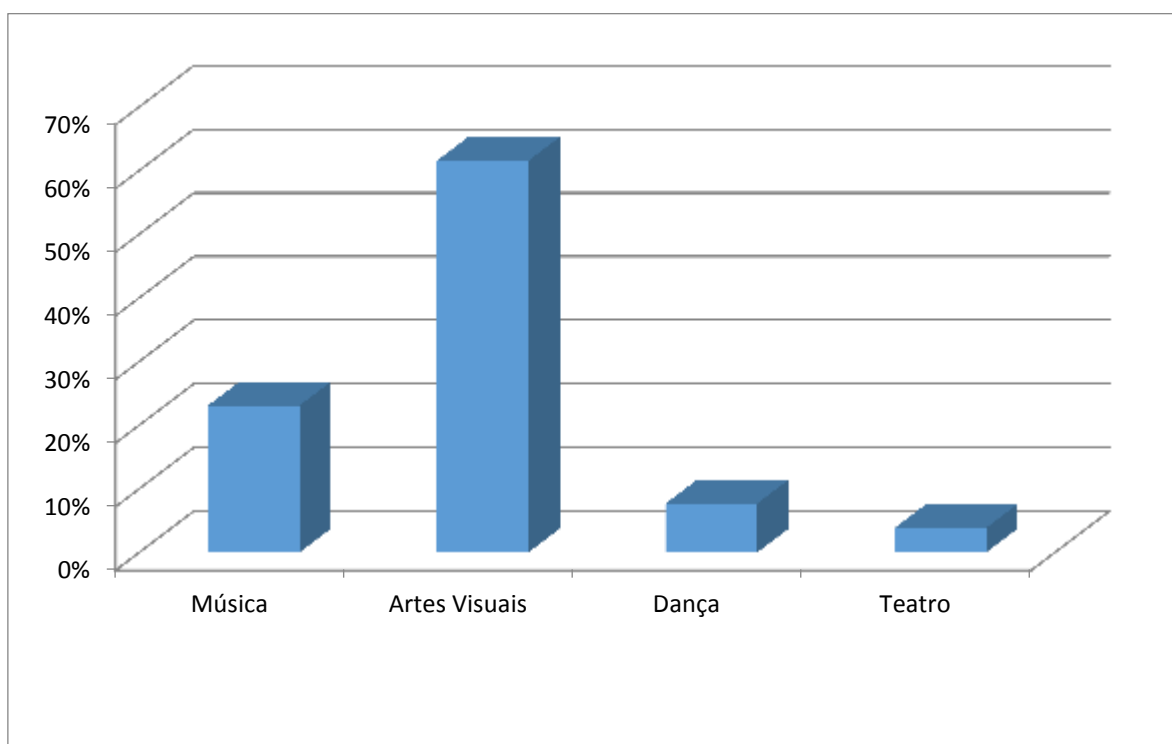
Quando questionados se estudaram Arte na escola em anos anteriores, 24 estudantes responderam que Sim. Apenas 2 respostas foram negativas, correspondendo as respostas afirmativas a aproximadamente 92,30% do total.

Foi questionado aos estudantes sobre o estudo de música enquanto conteúdo curricular. Para esta questão, 38,46% (10) dos estudantes responderam de forma afirmativa, enquanto 53,84% (14) afirmaram não ter estudado conteúdos de música, ou terem realizado atividades musicais, mesmo que de forma integrada a outras disciplinas artísticas. Dois estudantes não responderam a esta pergunta. Dos que afirmaram não terem realizado atividades ou estudado música na escola, 42,85% (6) afirmaram ainda não ter tido nenhum contato com o estudo de Música em atividades extra escolares. Aproximadamente 15,38% (4) dos estudantes declararam ter estudado música na escola, mas não fora dela. Considerando as atividades musicais do presente ano, observamos, a

partir desses dados, que a escola se constituiu em único espaço de contato com estudos e práticas musicais para 38,46% dos estudantes.

O gráfico 2 revela quantos declararam ter estudado as linguagens artísticas em suas especificidades e com exclusividade em algum momento da vida escolar. Observamos que a dança e o teatro estão bem menos presentes do que as Artes Visuais e a Música.

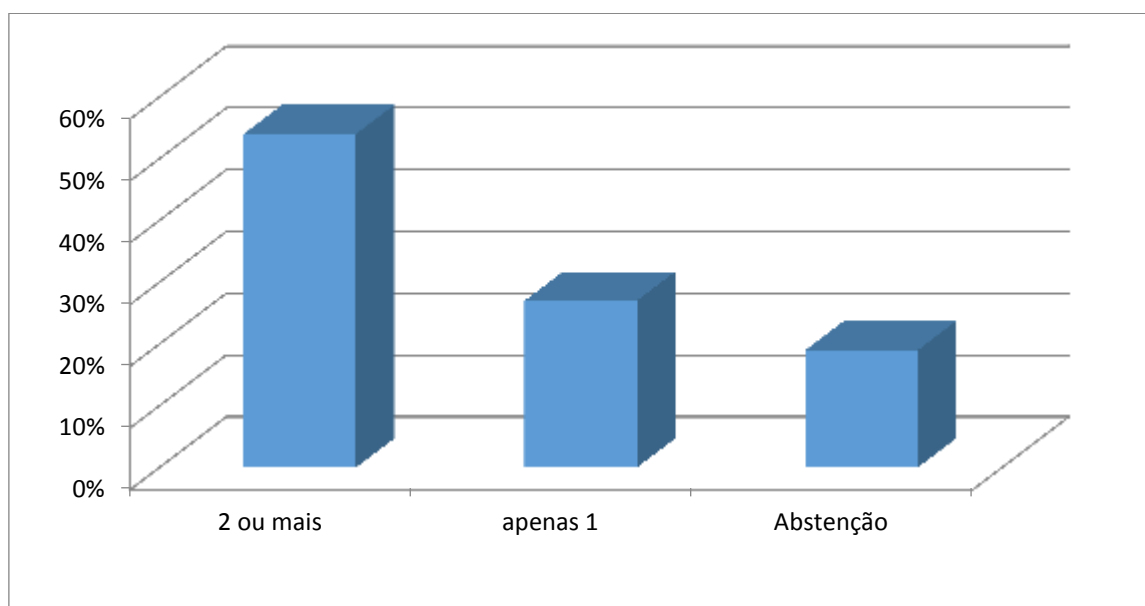
Gráfico 2 - Percentual de estudantes que estudaram exclusivamente cada uma das linguagens artísticas em algum momento da vida escolar



Fonte: A autora, 2018.

Quanto ao trabalho com diversas linguagens desenvolvido por um mesmo professor, foi observado que aproximadamente 54% (14) dos estudantes confirmaram esta prática. Não podemos afirmar aqui que se trate da prática polivalente, uma vez que, conforme discutido anteriormente, a polivalência não é marcada apenas pelo fato do professor trabalhar com duas ou mais linguagens artísticas. Fatores tais como a falta de formação específica, associada à realização de um trabalho isolado, sem diálogo com pares que possam contribuir para o aprofundamento das ações e diálogo entre as linguagens artísticas são fundamentais para caracterização da prática polivalente.

Gráfico 3 - Percentual de estudantes que afirmaram ter professores que trabalharam 2 ou mais linguagens artística, apenas uma e abstenções



Fonte: A autora, 2018.

Quanto à evocação de palavras sobre aulas de música, não houve grandes diferenças entre um grupo e outro. Os 10 estudantes que declararam ter estudado música na escola citaram 27 palavras, enquanto os 16 que não declararam ou declararam não ter estudado citaram 43. Em números relativos os valores se aproximam. Chama atenção o fato de 70% (7) dos estudantes que declararam ter estudado música não terem citado nenhum termo quando questionados sobre assuntos e conteúdos das aulas. Quando citaram, muitos dos termos foram mais relacionados a atividades como cantar e tocar do que conteúdos²⁸. O fato pode ter ocorrido por um ou mais dos quatro motivos expostos a seguir: Esgotaram os conteúdos dos quais lembravam quando citaram o que vinha a mente quando ouviam falar em aula de música (algumas questões acima); Esqueceram, de fato, os conteúdos abordados; Não estudaram conteúdos teóricos ou ainda pelo caráter prático das aulas de música, que facilmente marca experiências e são mais facilmente lembráveis do que conteúdos teóricos.

4.4 Sobre os questionários

²⁸ Afirmamos aqui a importância das atividades musicais práticas, que devem estar presentes no cotidiano escolar e especialmente no ensino de Música. Nos alegra notar a citação dessas práticas por parte dos estudantes. Observamos, no entanto, que talvez, pela ausência de conteúdos associados a essas práticas, a música possa ter estado presente apenas como atividade e não como disciplina trabalhada por um professor específico da área.

Dos questionários respondidos pelas professoras confirmamos a condição de escassez de recursos e materiais, tanto específicos de Música, quanto geral. Além disso, a quantidade de conteúdos específicos, bem como a diversidade de repertório pareceu limitada, além de associada à disponibilidade de recursos e instrumentos musicais. Desta forma, justifica-se a necessidade de estratégias que contornem essa escassez.

Reiteramos a ideia de que para a construção do caderno de atividades são necessárias atividades que utilizem-se de poucos recursos materiais. A afirmação da Música também precisa ser privilegiada, o que não exclui a possibilidade de atividades voltadas a outras linguagens artísticas. Para o produto, a divisão da turma em grupo favorece, por exemplo, a quantidade de cópias necessárias nos processos de leitura. Observando a ausência de instrumentos musicais, a realização de oficinas de construção de instrumentos alternativos a partir de sucata, material que iria para o lixo, é um aliado importantíssimo à prática musical, essencial e indispensável nas aulas de música. Além disso, muitos dos instrumentos construídos a partir de garrafas pet, por exemplo, apresentam reduzido volume, o que é importante se considerarmos a falta de espaço físico adequado apontada pelos professores.

Os professores lutam diariamente, mas, na maioria das vezes, estão sozinhos em suas escolas. A troca de experiências e a disponibilização de materiais e recursos que auxiliem os professores em sua prática nesta realidade tão específica e de difícil atuação é urgente e necessária à garantia do acesso ao estudo de Música na educação básica, e reafirmação da disciplina no espaço escolar.

Dos questionários respondidos pelos estudantes confirmou-se o ensino de mais de uma linguagem artística por professores de Arte. A grande experiência vivida com as Artes Visuais tornou interessante a adoção de alguma atividade voltada a esta linguagem no produto educacional, ainda que o foco não seja em seu ensino. A existência de um grande número de estudantes que não tiveram aulas de música tornou necessária a afirmação de atividades musicais que promovam a prática, apreciação, reflexão e composição musical no produto educacional.

O produto educacional foi construído a partir das respostas observadas nos questionários, nas experiências prévias da pesquisadora com a prática docente na referida rede, no documento Currículo mínimo, que passou a ser utilizado em 2012 na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro e objetivou reduzir a distância entre os conteúdos abordados pelos docentes de uma mesma disciplina em escolas ou mesmo turmas diferentes.

Multiculturalismo crítico foi o tema central abordado no produto, tendo em vista a discutida necessidade de ampliação de repertórios e experiências com diferentes tipos de música. No questionário dos professores, por exemplo, observou-se que apenas 50% das participantes relatou conseguir desenvolver um trabalho com uma expressiva variedade de tipos musicais.

5 A EDUCAÇÃO MUSICAL NUMA PERSPECTIVA DIALÓGICA: A EXPERIÊNCIA DE APLICAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Neste capítulo trataremos do produto educacional construído e aplicado junto a estudantes de segundo ano do Ensino Médio da Rede Estadual de Educação de uma unidade escolar localizada no município de Belford Roxo.

Como discutido, a rede estadual de educação do Rio de Janeiro apresenta características idiossincráticas. O concurso de acesso ainda polivalente, a escassez de recursos materiais, financeiros e físicos, conforme discutido na teoria e observado através dos questionários, ainda hoje trazem obstáculos à prática docente, em especial o docente de Música. Diante de tantas barreiras ao seu trabalho, o professor necessita ainda mais lançar mão da criatividade.

Contando com um documento chamado “Currículo Mínimo”, os docentes da rede encontram elencadas competências e habilidades a serem trabalhadas junto aos estudantes ao longo do segundo ano do ensino médio²⁹.

Quanto aos recursos didáticos, a rede disponibiliza em sua página uma série de materiais de apoio pedagógico para as diversas disciplinas, incluindo a Arte. No entanto, revelando ainda o caráter polivalente da disciplina, para cada bimestre são disponibilizadas atividades referentes a um grupo específico de linguagens artísticas, não aparecendo sugestões de atividades musicais para o primeiro e terceiro bimestres. Ainda quando são disponibilizadas atividades musicais, muitas delas são de difícil aplicação, tendo em vista a falta de suporte das unidades escolares.

Observa-se ainda o isolamento dos professores de música da rede, que muitas vezes trabalham sozinhos em suas unidades, não tendo na proximidade com os pares a enriquecedora possibilidade da troca de experiências, conforme observado por Castro (2015)

Em face deste cenário, nota-se a indispensabilidade de reflexões, propostas e a divulgação de resultados de práticas docentes que auxiliem os professores em seu cotidiano. O produto criado e aplicado aos estudantes visa oferecer aos docentes da rede estadual do Rio de Janeiro um material de apoio a sua prática, a partir da divulgação de resultados da aplicação de uma proposta que tem como cerne o conteúdo proposto no

²⁹ Lembrando que no ensino médio a disciplina Arte só é oferecida aos estudantes da rede no ano escolar acima citado.

‘Currículo Mínimo’ para o segundo bimestre do ano letivo. O conteúdo foi trabalhado sob a ótica do Multiculturalismo crítico, conforme conceituação discutida anteriormente.

O direcionamento do produto aos docentes da rede estadual de ensino não o limita ao uso exclusivo por estes. Desta forma pode ser também utilizado por professores que enfrentem situações semelhantes às vividas por eles (observamos ao longo dos capítulos anteriores que as dificuldades aqui citadas não são exclusivas da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro). Podem ainda utilizá-lo docentes cujas redes apresentem cenário diverso à realidade aqui tratada, e neste caso, assim como no anterior, indicamos que sejam realizadas as adaptações e adequações necessárias.

O multiculturalismo crítico foi escolhido como tema norteador das atividades a partir de observações da realidade por mim vivida e dos resultados dos questionários aplicados às professoras. Realizar propostas musicais para o ensino médio é um desafio. Enquanto alguns estudantes gostam de determinado gênero musical, outros rejeitam. Chegar a um consenso anterior à prática musical em um meio em que, de modo geral, os gostos já estão definidos requer certo trabalho. Após o início do trabalho com determinadas músicas, a rejeição reduzia e muitos passavam a gostar e até mesmo procurar músicas semelhantes às trabalhadas na escola. O trabalho sempre envolvia a história da música, o contexto histórico e cultural de composição, os compositores e o modo como essas questões se refletem nas músicas trabalhadas. A partir dessa observação notamos a importância da literatura no trabalho da educação musical. Nesse aspecto, a adoção dessa perspectiva, permite interferir na realidade de modo a transformá-la dentro de uma lógica de valorização simétrica da realidade, o que significa quebrar as hierarquias entre diferentes ritmos musicais.

Neste ponto trazemos o discurso do educador musical Keith Swanwick, que ao trabalhar com a metodologia TECLA na educação musical, aponta os aspectos que devem ser observados no trabalho docente para um “ensinar música musicalmente”. Na metodologia TECLA o autor aponta a TÉCNICA, EXECUÇÃO, COMPOSIÇÃO, LITERATURA e APRECIÇÃO. Observando estes aspectos, buscamos, através do produto, proporcionar aos estudantes, a experiência de trabalhar cada um desses elementos.

O multiculturalismo crítico teve espaço ao longo do trabalho, assim como os impactos da indústria cultural na construção dos gostos, na produção e manutenção dos preconceitos musicais. O conceito de Hegemonia, à luz de Antônio Gramsci, também teve

seu espaço no desenrolar das aulas, a fim de gerar uma observação crítica da realidade musical vivida pelos próprios jovens participantes da pesquisa.

A partir destas discussões buscou-se a percepção do modo como a indústria cultural contribui para a manutenção da Hegemonia e dos conceitos que se constrói a respeito dos diferentes gêneros, ritmos, melodias e demais elementos musicais presentes no nosso país. Constrói-se até mesmo o conceito de música, que em linhas gerais é limitado e exclui algumas manifestações musicais do rol de aceitação, conforme observamos na resposta de alguns estudantes.

O produto educacional propõe uma série de 6 temas onde são discutidos conceito e funções da Trilha sonora, paisagem sonora enquanto trilha sonora da nossa vida, multiculturalismo na trilha sonora brasileira e internacional, Indústria cultural na construção dos gostos e conceitos musicais e seu papel na manutenção da Hegemonia cultural. Temas esses que estão relacionados ao Currículo Mínimo estabelecido pela Seeduc/RJ para o 2º ano do Ensino Médio. Em relação à opção pelo trabalho com temas, a justificativa se deve ao fato de que deste modo o uso por outros docentes que possuam realidades distintas, como por exemplo, tempos de aula semanais maiores ou menores, podem ser adaptados sem grandes problemas.

A partir da 6ª aula é iniciado o processo de construção do produto, cuja proposta é a elaboração de um vídeo que explore as temáticas abordadas, utilize material sonoro diverso e música composta pelos próprios estudantes e que explore, em termos rítmicos, o multiculturalismo.

Diversas dificuldades foram enfrentadas ao longo da aplicação do produto. A inexistência de tomada em funcionamento na sala de aula, adiamento ou redução do tempo das aulas por conta de atividades propostas pela coordenação pedagógica, a pedido da regional metropolitana após organização e início da aplicação do produto.

Seguem abaixo os planos propostos, e que serviram de base para as aulas. Em anexo serão expostos os planos de aula finais, levando em consideração os dados obtidos a partir da análise dos resultados.

Quadros dos planos de aula propostos

Quadro 1 - Plano de aula Tema 1

Aula 1 – Trilha sonora	
Tema	Trilha sonora
Duração da aula	100 minutos
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as origens do cinema (Cinema mudo e cinema sonoro) - Discutir as definições de trilha sonora - Reconhecer os diferentes tipos de sons que compõem uma peça audiovisual - Compreender as funções das músicas e sons em geral nas peças audiovisuais
Conteúdos abordados:	<ul style="list-style-type: none"> - As origens do cinema - As primeiras trilhas sonoras - Definição e composição da trilha sonora - Funções da trilha sonora
Procedimentos:	<ul style="list-style-type: none"> - Executar trilha sonora e solicitar que estudantes identifiquem a que programas são relacionados os áudios (Programa exato ou temática do programa) - Dividir a turma em 6 grupos. Cada grupo receberá um dos textos anexados nos recursos - Após leitura, cada grupo apresenta seu texto para a turma e abre-se um espaço para discussões
Avaliação:	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação dos textos - Participação nas discussões e dinâmicas perceptivas
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Caixa de som - Pen drive com áudios baixados ou celular com cabo USB ou bluetooth disponível - Trechos dos textos para discussão - Textos e trechos utilizados: http://www4.unirio.br/mpb/textos/AnaisANPPOM/Anppom%202006/060830_1122%20(D)/CDROM/COM/07_Com_TeoComp/sessao01/07COM_TeoComp_0103-182.pdf - Texto SEEDUC/RJ Cadernos de atividades autorreguladas: 2º bimestre aula 3; 3º bimestre 1º e 2º parágrafos da aula 2; 4º bimestre aula 3 - BAPTISTA, André; FREIRE, Sérgio. As funções da música no cinema segundo Gorbman, Wingstedt e Cook: novos elementos para a composição musical aplicada. In: XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Música. Anais... Brasília: Universidade de Brasília. 2006. p. 745-749. - CARVALHO, Marcia. A trilha sonora do cinema: proposta para um “ouvir” analítico. Caligrama (São Paulo. Online), v. 3, n. 1, 2007.

	- ALVES, Bernardo Marquez. Trilha Sonora: o cinema e seus sons. Novos Olhares, v. 1, n. 2, p. 90-95, 2012.
Músicas utilizadas:	- Bate a poeira – Trilha sonora da telenovela “Malhação” - Karol Conká - Trilha sonora da série de filmes “007”- John Barry - Trilha sonora do filme “Central do Brasil” – Antônio Alves Pinto e Jacques Morelenbaum - Trilha sonora da telenovela “Os dez mandamentos” – Daniel Figueiredo - My life is going on – Trilha sonora da série “La casa de papel” - Manel Santisteban e Cecilia Krull
Divisão dos grupos por temas abordados	Grupo 1- História do cinema Grupo 5- História do cinema no Brasil Grupo 3 – História da trilha sonora Grupo 4 – Definição de trilha sonora Grupo 5 – Composição da trilha sonora (4 elementos constitutivos) Grupo 6 – Funções da trilha sonora
Bibliografia	http://www4.unirio.br/mpb/textos/AnaisANPPOM/Anppom%202006/060830_1122%20(D)/CDROM/COM/07_Com_TeoComp/sessao01/07COM_TeoComp_0103-182.pdf - Texto SEEDUC/RJ Cadernos de atividades autorreguladas: 2º bimestre aula 3; 3º bimestre 1º e 2º parágrafos da aula 2; 4º bimestre aula 3 file:///C:/Users/Home/AppData/Local/Temp/Temp1_ARTE.zip/ARTE/2%C2%B0S%C3%A9rie_ART_ALUNO_1%C2%B0BI.pdf file:///C:/Users/Home/AppData/Local/Temp/Temp1_Arte%20(1).zip/Arte/2%C2%AA%20s%C3%A9rie_ART_ALUNO_%202%C2%BABI.pdf file:///C:/Users/Home/AppData/Local/Temp/Temp1_Arte%20(2).zip/Arte/2%C2%AA%20s%C3%A9rie_Arte_PROF_3%C2%B0BI.pdf file:///C:/Users/Home/AppData/Local/Temp/Temp1_Arte%20(5).zip/Arte/2%C2%AAs%C3%A9rie_ART_ALUNO_4%C2%BABI.pdf - BAPTISTA, André; FREIRE, Sérgio. As funções da música no cinema segundo Gorbman, Wingstedt e Cook: novos elementos para a composição musical aplicada. In: XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Música. Anais... Brasília: Universidade de Brasília. 2006. p. 745-749. - CARVALHO, Marcia. A trilha sonora do cinema: proposta para um “ouvir” analítico. Caligrama (São Paulo. Online), v. 3, n. 1, 2007. - ALVES, Bernardo Marquez. Trilha Sonora: o cinema e seus sons. Novos Olhares, v. 1, n. 2, p. 90-95, 2012.

Outras sugestões bibliográficas	<p>Caderno de atividades autorreguladas Seeduc RJ file:///C:/Users/Home/AppData/Local/Temp/Temp1_ARTE.zip/ARTE/2%C2%B0S%C3%A9rie_ART_ALUNO_1%C2%B0BI.pdf</p> <p>file:///C:/Users/Home/AppData/Local/Temp/Temp1_Arte%20(1).zip/Arte/2%C2%AA%20s%C3%A9rie_ART_ALUNO_%202%C2%BABI.pdf</p> <p>file:///C:/Users/Home/AppData/Local/Temp/Temp1_Arte%20(2).zip/Arte/2%C2%AA%20s%C3%A9rie_Arte_PROF_3%C2%B0BI.pdf</p> <p>file:///C:/Users/Home/AppData/Local/Temp/Temp1_Arte%20(5).zip/Arte/2%C2%AAs%C3%A9rie_ART_ALUNO_4%C2%BABI.pdf</p>
---------------------------------	---

Fonte: A autora, 2018.

Quadro 2 - Plano de aula Tema 2

Aula 2 – Trilha sonora da vida	
Tema:	Paisagem sonora
Duração da aula:	100 minutos
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Ampliar o repertório e conhecimento sobre as possibilidades de criação musical - Elevar a atenção à diversidade sonora através de uma escuta ativa - Discutir a disponibilidade de sons e seletividade do ouvido - Produzir representações gráficas para os sons
Conteúdos abordados:	<ul style="list-style-type: none"> - Diversidade sonora e produção musical - Paisagem sonora - Representação gráfica de sons - Diversidade sonora
Procedimentos:	<ul style="list-style-type: none"> - Executar músicas do modernismo, Hermeto Pascoal e piano preparado, por exemplo, e discutir estranhamento. (Justificativas destas produções) - Separar estudantes em grupos, para que cada grupo fique responsável por um ambiente da escola - Encaminhar os grupos para seus ambientes a fim de que realizem uma escuta atenta e ativa dos sons desse ambiente (Quadra, refeitório, sala de aula de outra turma, corredores da escola, secretaria), registrando os sons ouvidos - Retornar à sala para discussão dos sons ouvidos e discutir o termo paisagem sonora em associação com trilha sonora - Orientar produção de uma partitura com a representação dos sons ouvidos. - Discutir a disponibilidade de sons a nossa volta, e a seletividade de nossos ouvidos.

	Nossos ouvidos selecionam os sons que ouvimos, mas não seleciona os sons à disposição. Já a mídia de massa busca selecionar o que está à disposição também. Terminar a aula com esta reflexão..
Avaliação:	- Observação da diversidade de sons ouvidos e criatividade dos registros visuais. - Participação nas discussões e dinâmicas perceptivas.
Recursos	- Caixa de som - Pen drive com áudios baixados ou celular com cabo USB ou bluetooth disponível - Folha de papel ofício, lápis de cor, giz de cera e caneta hidrográfica
Músicas utilizadas:	Riacho das pedras – Hermeto Pascoal Orquestra maluca – Barbatuques Sonata IV – John Cage Respirando - Barbatuques
Trechos utilizados:	
Bibliografia	Murray Schaffer – Ouvido pensante (2001) e Sons do mundo (1991).
Outras sugestões bibliográficas	FELIPE, Elisama de Mendonça; SOUZA, Shirley Goes de Oliveira. Da paisagem à poluição sonora: O uso do Smartphone em uma prática pedagógica interdisciplinar. In: COSTA, Christine Sertã; MATTOS, Francisco Roberto Pinto de. Tecnologia na Sala de Aula em Relatos de Professores (org.) EDITORA CRV Curitiba, 2016. p. 67-86.

Fonte: A autora, 2018.

Quadro 3 - Plano de aula Tema 3, parte 1

Aula 3 – O multiculturalismo – parte 1	
Tema:	Multiculturalismo
Duração da aula:	100 minutos
Objetivos	- Reconhecer a diversidade cultural como elemento presente e definitivo da música, principalmente, mas não exclusivamente a brasileira - Discutir as representações da música - Discutir a seletividade (critérios de seleção) das músicas apresentadas pelas mídias de massa em programas em geral, e nas trilhas sonoras
Conteúdos abordados:	- Diversidade musical - Preconceitos musicais - Desvalorização das culturas dos povos dominados - Prática rítmica corporal coletiva
Procedimentos:	- Executar músicas escolhidas utilizando aparelho de som - Questionar a que temática de programa estariam associadas as músicas ouvidas

	<ul style="list-style-type: none"> - Orientar que estudantes anotem reflexões sobre as músicas ouvidas - Questionar os motivos do estranhamento - Questionar se essas músicas estão presentes em filmes e novelas que eles costumam ver. Quais? - Questionar motivos pelos quais essas músicas não fazem parte das escolhas dos produtores de filmes que tem como objetivo o mercado. - Chamar atenção para a presença dos mesmos elementos presentes isoladamente por exemplo no jongo ou orquestra de tambores inseridos nas músicas que ouviríamos... - Enfatizar o fato desses elementos estarem presentes, porém diluídos entre elementos da cultura europeia, tornando-os mais aceitáveis.
Avaliação:	<ul style="list-style-type: none"> - Produção dos desenhos - Participação nas discussões
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Caixa de som - Pen drive com áudios baixados ou celular com cabo USB ou bluetooth disponível
Músicas utilizadas:	Tacho (Hermeto Pascoal); Orquestra de tambores africanos de Alagoas; Jongo Vapor da Paraíba (Serrinha).
Bibliografia	Dicionário da língua portuguesa, dicionário do folclore brasileiro
Outras sugestões bibliográficas	<ul style="list-style-type: none"> - NASCIMENTO, Vanderson Flor do. A modernidade vista desde o Sul: perspectivas a partir das investigações acerca da colonialidade. Padê: Est. em Filos., Raça, Gên.e Dir. Hum., Brasília, v. 1, n. 1/2, p. 1-19, jan./dez. 2009. - SAID, Edward W. Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente. Editora Companhia das Letras, 2007. - QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M.P. (Org.). Epistemologias do Sul. Coimbra: Almedina, 2009.

Fonte: A autora, 2018.

Quadro 4 - Plano de aula Tema 3, parte 2

Aula 4 – Multiculturalismo – parte 2	
Tema:	Multiculturlismo
Duração da aula:	100 minutos
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a diversidade cultural como elemento presente e definitivo da música popular brasileira - Discutir a seletividade (critérios de seleção) das músicas apresentadas pelas mídias de massa em programas em geral, e nas trilhas sonoras - Apresentar os textos que trabalham conceitos de Hegemonia, Indústria cultural e multiculturalismo
Conteúdos abordados:	<ul style="list-style-type: none"> - Diversidade musical - Preconceitos musicais - Multiculturalismo - Indústria cultural - Hegemonia
Procedimentos:	<ul style="list-style-type: none"> - Dividir a turma em grupos - Distribuir textos com conceitos de Multiculturalismo, Indústria cultural e Hegemonia

	-Discutir os conceitos com os grupos - Iniciar momento de apresentação dos conceitos
Avaliação:	-Participação da apresentação. - Participação nas discussões
Recursos	- Caixa de som - Textos: CANDAUI, Vera. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos . In Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a15.pdf Acesso em: 28/11/2018. BRASAO, Heber Junio Pereira. Gramsci, Fiori e Freire-educação popular para a liberdade . Cadernos da FUCAMP, v. 11, n. 15, 2013. file:///C:/Users/beto/Downloads/237-945-1-PB.pdf Acesso em: 28/11/2018. COELHO, Teixeira. O que é indústria cultural . Brasiliense, 1980. ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas. Dialética do esclarecimento , v. 2, p. 113-156, 1985.
Músicas utilizadas:	A critério dos estudantes, caso desejem
Bibliografia	Textos distribuídos aos estudantes (Multiculturalismo, Hegemonia e Indústria cultural)
Outras sugestões bibliográficas	- NASCIMENTO, Vanderson Flor do. A modernidade vista desde o Sul: perspectivas a partir das investigações acerca da colonialidade . Padê: Est. em Filos., Raça, Gên.e Dir. Hum., Brasília, v. 1, n. 1/2, p. 1-19, jan./dez. 2009. - SAID, Edward W. Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente . Editora Companhia das Letras, 2007. - QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M.P. (Org.). Epistemologias do Sul . Coimbra: Almedina, 2009. -CANDAUI, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas . Currículo sem fronteiras, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011. -CANDAUI, Vera. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos . In Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a15.pdf Acesso em: 28/11/2018. - CANEN, Ana. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação . Comunicação e política, v. 25, n. 2, p. 91-107, 2007.

Fonte: A autora, 2018.

Quadro 5 - Plano de aula Tema 4

Aula 5 - Construindo os recursos	
Tema:	Construção de instrumentos musicais com materiais alternativos

Duração da aula:	100 minutos
Objetivos	- Construir instrumentos musicais rítmicos a partir de sucatas levadas pelos estudantes
Conteúdos abordados:	- Classificação de instrumentos musicais - Origens de alguns instrumentos musicais - Parâmetros do som
Procedimentos:	- Solicitar previamente aos estudantes que levem os materiais - De posse do material, seguir as instruções para confecção de cada instrumento - Apresentar alguns instrumentos musicais convencionais disponíveis e conversar sobre as origens - Propor execução de algumas levadas com os instrumentos construídos
Avaliação:	Observação da participação nas atividades propostas
Recursos	- Instrumentos musicais convencionais, caso disponíveis. Se não estiverem disponíveis, podem ser levadas imagens de instrumentos similares aos construídos em sala - Tesoura de ponta fina - Garrafa pet - Grãos crus(arroz, feijão o outros) - Copos de guaraná natural vazios - Latinha de suco ou refrigerante - Copos de iogurte - Cabo de vassoura - Lata de leite, Nescau, ou outros - Garrafas de vidro
Músicas utilizadas:	
Bibliografia	VIEIRA, Niágara da Cruz; SILVA, Paulo Roberto Teles da. Oficina de construção de instrumentos alternativos: um espaço para a criação de novas estratégias para sala de aula? . Interlúdio-Revista do Departamento de Educação Musical do Colégio Pedro II, v. 3, n. 3, p. 32-36, 2015.
Outras sugestões bibliográficas	

Fonte: A autora, 2018.

Quadro 6 – Plano de aula colocando a teoria em prática

Aula 6 – Colocando a teoria em prática	
Tema:	- Construção de instrumentos musicais com materiais alternativos
Duração da aula:	-
Objetivos	- Construir um produto que sintetize as ideias discutidas, realizando composição musical e a construção de um vídeo.
Conteúdos abordados:	Criar uma composição cuja letra e elementos musicais valorizem a diversidade musical
Procedimentos:	- Compor uma música que valorize a diversidade - Gravar o áudio ou áudio com vídeo - Caso optem por gravar o áudio e utilizar imagens para construir o vídeo, editar o vídeo. <i>Movie maker</i> é um aplicativo que pode

	ser utilizado para esse fim. - O processo pode ser construído em casa ou em momentos posteriores das aulas.
Avaliação:	Processo de construção e entrega do vídeo
Recursos	- Textos trabalhados em aula - Instrumentos construídos na aula anterior - Equipamento para gravação de áudio e vídeo, e edição (pode ser o <i>smartphone</i>)
Músicas utilizadas:	-
Bibliografia	-
Outras sugestões bibliográficas	-

Fonte: A autora, 2018.

5.1 A Aplicação do produto

O produto educacional foi aplicado em 2 turmas de ensino médio, em aulas duplas de 50 minutos cada. Cada uma das turmas recebeu uma numeração fictícia 1 e 2, com vistas ao cumprimento do que foi indicado no TCLE e no TALE.

A turma 1 estuda no turno da tarde. Conta com 30 estudantes, dos quais 20 trouxeram autorizações (TALE e TCLE)³⁰ para uso de dados nesta pesquisa. São bastante falantes e participativos. A maior parte dos estudantes encarou com muita alegria e disposição as propostas. A turma 2 possui 30 estudantes em sala, apenas 6³¹ entregaram as autorizações para uso de dados na pesquisa (TCLE e TALE). É também uma turma falante, com bastante conversa paralela e parcialmente participativa. Em algumas aulas notou-se o envolvimento maior deste grupo, como abaixo descrito.

Utilizaremos grupo 1 e grupo 2 para nos referirmos respectivamente aos estudantes da turma 1 e da turma 2 de onde foram extraídas dados para este estudo, totalizando 26 estudantes nos 2 grupos. Isso ocorrerá sempre que nos referirmos aos dados gerados pelos grupos participantes. Para classificação em grupo 1 ou 2, utilizou-se o critério ordem de aplicação das aulas. O primeiro a ter as aulas foi chamado grupo 1, enquanto o segundo a

³⁰ Em ambas as turmas, para efeitos de análise, foram utilizadas as falas e dados gerados apenas por estudantes que autorizaram o uso de dados por meio do TALE e TCLE, embora toda a turma tenha participado das atividades.

³¹ O reduzido número de estudantes que entregaram as autorizações deveu-se ao prazo disponibilizado para o retorno delas, uma vez que da aprovação pela plataforma Brasil até o início da aplicação dos questionários e do produto educacional o tempo ficou reduzido. Além disso, uma série de feriados quebrou a rotina das aulas e favoreceu o esquecimento por parte dos estudantes e seus responsáveis. A fim de não prejudicar a aplicação e análise do produto, bem como o próprio desenvolvimento acadêmico dos estudantes, decidiu-se por iniciar a aplicação e contar, para efeitos de análise, apenas com as participações dos estudantes que trouxeram as autorizações.

iniciar as propostas foi classificado como grupo 2. Vale ressaltar que ambas as turmas estudam na mesma sala de aula, embora uma no turno da manhã e outra no turno da tarde. Como a primeira turma a ter a aula sempre era a turma 1, esta enfrentou algumas dificuldades extras, que foram solucionadas antes das aulas da turma 2.

Foram planejadas, inicialmente, 6 aulas, cada uma com um tema, sendo a última destinada a orientações sobre a preparação de um vídeo que serviria para solidificar as ideias trabalhadas, além de fazer parte do processo avaliativo dos estudantes. Situações adversas e a necessidade de atender a um projeto da escola levaram a mudanças nas etapas de aplicação em relação aos planos de aula inicialmente propostos. As aplicações serão abaixo descritas. Na medida em que se trata de uma pesquisa-ação, essas situações ainda que inesperadas, não afetaram os propósitos estabelecidos no início desse estudo.

Os registros das etapas de aplicação foram feitos em um caderno de campo, em gravações de áudio utilizando o aparelho celular, e por meio de fotos no decorrer e/ou ao final de cada aula. A turma 1 teve a necessidade de uma aula a mais devido aos problemas encontrados.

5.1.1 Tema 1: Trilha sonora

Objetivo
Introduzir conceitos e conhecimentos históricos relacionados à trilha sonora a partir de atividade lúdica, cujo objetivo é captar o discurso dos estudantes sobre os tipos de música executados, ao mesmo tempo em que apresenta o padrão hegemônico consolidado pela indústria cultural.

As músicas escolhidas para esta atividade foram, em sua maioria, selecionadas a partir de programas de televisão, séries e filmes, cuja escolha foi realizada pela pesquisadora a partir de conversas informais com os estudantes. Nos dias que antecederam a aplicação do produto, foram iniciadas conversas de caráter aparentemente informal, mas que buscaram justamente contribuir com a seleção das músicas para esta atividade. Cada uma das músicas foi escolhida baseando-se em um critério, conforme quadro abaixo.

Quadro 7 - Descrição das músicas selecionadas para a aplicação do tema 1 e justificativas de escolha

A view to a kill – John Barry (Tema de James Bond)

Uma composição de John Barry, a música foi escolhida por sua grande representatividade no mundo do cinema. A composição data de 1985, no entanto é reconhecida até os dias de hoje por marcar um dos personagens mais conhecidos da história do cinema. É uma peça orquestral que representa aqui a forte presença da música erudita entre as escolhas para trilhas sonoras.

Tema de abertura da novela Os dez mandamentos – Daniel Figueiredo

Uma composição de Daniel Figueiredo, a música compõe a abertura de uma das recentes telenovelas de grande audiência da televisão aberta brasileira. A novela também foi indicada pelos estudantes nas conversas acima citadas. A música é orquestral e reforça a presença das composições eruditas entre as escolhas para trilhas sonoras, no entanto em um produto diferente, as telenovelas e brasileiras.

Bate poeira – Karol Conká

Sempre citado pelos estudantes, que comumente saiam correndo da escola para assistí-la, a novela a que está associada a música é voltada ao público jovem, faixa etária similar à do público alvo do estudo. Além disso, a música é categorizada entre as populares, e apresenta uma letra bastante interessante e que vem de encontro ao nosso tema: o multiculturalismo.

Trilha sonora do filme “Central do Brasil” – Antônio Alves Pinto e Jacques Morelenbaum

A escolha se deu com dois objetivos: observar a construção dos discursos diante da música com a qual não se consiga associar o audiovisual, uma vez que ainda que solicitados a não fazê-lo, já esperávamos que as falas fossem construídas também com base nos programas a que estavam ligados os áudios; e com o objetivo lúdico de propor um desafio de mais difícil solução.

My life is going on – Manel Santisteban e Cecilia Krull

Música escolhida por compor a trilha sonora de uma das séries mais comentadas nos meses que antecederam a aplicação do produto educacional. Música também de caráter popular, mas não brasileira.

Fonte: A autora, 2018.

Aplicação Tema 1

Para o grupo 1 a realização das atividades referentes ao tema 1 ocorreu em duas aulas, e com inversão das atividades³². Para o grupo 2 o planejamento prévio foi seguido sem problemas mais sérios, visto que as dificuldades enfrentadas pelo grupo 1 foram resolvidas³³. Neste grupo as atividades ocorreram durante toda aula e o início da aula 2.

Como uma das atividades propostas para a aula, os estudantes foram divididos em 6 grupos para leitura dos textos propostos³⁴. Os temas para discussão foram: A origem do Cinema; A origem do cinema no Brasil; Trilha sonora: Conceitos e definições (2 grupos receberam este tema, porém textos diferentes); Elementos da Trilha sonora; Funções da trilha sonora.

Os grupos realizaram a primeira leitura sob supervisão da professora pesquisadora, que passou pelos grupos a fim de realizar esclarecimentos. O grupo 1 iniciou o tema por esta atividade. Não foi possível, em nenhuma das turmas, realizar a apresentação dos textos nas aulas onde foram feitas as leituras. Desta forma, os estudantes levaram os textos para casa para realizar uma leitura mais atenta, buscar outros textos ou exemplos que auxiliassem na apresentação para os demais colegas.

Em ambos os grupos houve boa participação nas apresentações, embora os estudantes do grupo 1 tenham se destacado ao apresentarem seus textos utilizando-se de referências extras e adentrando os conteúdos dos demais colegas. Os estudantes demonstraram terem se apropriado dos conteúdos estudados, e os apresentaram com bastante desenvoltura.

Em outra etapa desta aula os estudantes foram desafiados a descobrir a que produto audiovisual estavam associados os áudios executados. Foram tocadas trilhas sonoras referentes a séries, novelas e filmes. Ao todo foram 5 músicas para a atividade perceptiva. A turma 2 iniciou o tema com esta atividade, ao contrário da turma 1. Ambos os grupos

³² A primeira aula não pôde ser iniciada conforme planejamento devido a uma reunião de professores, que tomou parte do tempo destinado às aulas. A reunião em questão foi realizada com vistas a ajustar alguns pontos de um projeto a ser desenvolvido ao longo do bimestre na escola. Além disso, pela indisponibilidade de uma tomada para ligar a caixa de som na sala de aula, optou-se por iniciar com a parte teórica, ao invés da atividade auditiva proposta no planejamento, uma vez que encontrar uma extensão reduziria ainda mais o já escasso tempo.

³³ Ciente do problema da falta de tomada em funcionamento na sala de aula, para a turma 2 e seguintes aulas foi necessário preparar uma extensão com comprimento suficiente para puxar energia de outra sala a fim de ligar a caixa de som por mim levada. A escola disponibilizou a extensão com antecedência e para a turma 2 não encontramos dificuldades em cumprir o que fora programado.

³⁴ Os textos utilizados encontram-se nos quadros referentes aos planos de aula.

responderam muito bem à esta atividade, demonstrando interesse em ouvir e descobrir a que produto audiovisual estavam relacionados as músicas executados. Os estudantes conseguiram identificar a maioria das músicas.

Foi solicitado que falassem livremente sobre os áudios que estavam ouvindo e os caracterizassem. Os termos emitidos pelo grupo 1 para cada música apresentada, bem como o tempo gasto para identificação dos audiovisuais encontram-se no quadro 8, enquanto os dados gerados pela participação do grupo 2 encontram-se no quadro 9. Apesar de terem sido solicitados a atribuir termos às músicas (e não aos audiovisuais) que estavam sendo ouvidas, nota-se a influência dos programas na atribuição dos termos.

Quadro 8 – Falas surgidas durante atividade aplicada ao grupo 1, sobre o tema 1

Músicas/Trilhas sonoras	Trilha sonora da série de filmes da linha 007	Trilha sonora da telenovela “Os dez mandamentos”	“Bate poeira”	Trilha sonora do filme “Central do Brasil”	Trilha sonora da série “La casa de papel”
Audiovisual	007	Os dez mandamentos	Malhação	Central do Brasil	La Casa de papel
Tempo de descoberta	0:08	0:17	0:25	Não descobriam enquanto a música estava sendo executada	0:07
Termos atribuídos pelos estudantes	Suspense	Suspense	Rebelde	Piano	Suspense
	Legal	Jogo	Geração	Orquestra clássica	Drama
	Antiga	Clichê	Motivação	Drama	Ação
	Ação	Medo	Liberdade	Tristeza	Liberdade
	Agradável	Casa dos horrores	Animadora	<i>Bad</i>	Ansiedade
	Chata	Amedrontadora	Romanos 12.2		Tristeza
	Coragem, o cão covarde	Incentivadora	Adolescência		Emotiva
	Medo	Medieval	Realidade		
	Nostalgia				

Fonte: A autora, 2018.

Quadro 9 - Falas surgidas durante atividade aplicada ao grupo 2, sobre o tema 1

Músicas/Trilhas sonoras	Trilha sonora da série de filmes da linha 007	Trilha sonora da telenovela “Os dez mandamentos”	“Bate poeira”	Trilha sonora do filme “Central do Brasil”	Trilha sonora da série “La casa de papel”
Audiovisual	007	Os dez mandamentos	Malhação	Central do Brasil	La Casa de papel
Tempo de descoberta	1:20	0:24	0:37	Não descobriram enquanto a música estava sendo executada	0:06
Termos atribuídos	Suspense	Ótima	Braba	Triste	Chata
	Trilha sonora	Estranha	Maneira	Melancólica	Maravilhosa
	Carro do ano pegando fogo	Chata	Lixo	Solidão	Modinha
	Tensa	Moisés	Animada	Sentimentalismo	Feia
	Enjoada	Mar vermelho	Traição	Depressão	Horrível
	Charmosa				Boa
	Triste				Viciante

Fonte: A autora, 2018.

A opção metodológica para a atividade favoreceu interação entre os estudantes, visto que desse modo seria possível avaliar coletivamente as impressões deles sobre as músicas. Assim, os termos indicados acima foram os que surgiram durante a conversa realizada. Além disso, percebe-se que no debate, as falas aparecem menos polidas e, portanto, expressam de maneira mais próxima as percepções que eles têm sobre as músicas e outros temas.

Muitos termos eram ditos de forma tímida pelos estudantes, mas sempre que ouvidos por mim, eram lançados no quadro. Algumas das palavras ditas pareciam ser frutos de uma primeira impressão, mas que após breve reflexão e posicionamento dos outros estudantes, percebia-se que soaria “errado” pensar dessa forma, e, portanto, eram modificadas.

A trilha de “Central do Brasil”, conforme esperado pela pesquisadora, não foi descoberta em nenhum dos grupos. “La casa de papel” foi a canção que demandou menor tempo para ser identificada em ambos os grupos, possivelmente pela grande popularidade da série no momento de realização da pesquisa. Enquanto na turma 1 “Bate poeira” foi a

canção que demandou mais tempo para ser descoberta, na turma 2 a trilha sonora de “007” foi a que gastou o maior tempo. Talvez porque nesta turma o fator compreensão da atividade possa ter influenciado, uma vez que esta foi a primeira música a ser executada.

Quanto aos termos, chamam atenção as diferentes percepções sobre uma mesma música dentro da mesma turma. Isso ocorreu com a trilha sonora de ‘007’, com a atribuição dos termos ‘legal’ e ‘chata’ pelo grupo 1, em ‘La casa de papel’ os termos “horível” e “boa” pelo grupo 2.

O caráter de antiguidade atribuído a duas das três músicas de caráter “erudito”: “Antiga” para “007” e “medieval” para “Os dez mandamentos” revelam um pouco do distanciamento e da relação dos jovens com a música erudita. Nesse sentido, chamam ainda atenção os termos ‘estranha’ e ‘chata’, citados pelo grupo 2 para a trilha de “Os dez mandamentos”, que também é uma peça orquestral.

Isso pode indicar por um lado, a influência da indústria do cinema que cria toda uma atmosfera para o lançamento, nos diversos veículos de comunicação, das produções citadas, o que torna as canções conhecidas do público mais jovem. Contudo, a linguagem do filme e da novela e da trilha sonora das produções, mais próximas de um público adulto, pode explicar a visão negativa expressa por alguns estudantes.

Enquanto isso, à “Bate poeira” foram atribuídos termos como ‘geração’ e ‘adolescência’, reforçando o caráter temporal associado aos diferentes tipos de música. “Motivação’, ‘animadora’, ‘realidade’ e ‘Liberdade’ foram termos atribuídos à música, possivelmente por sua temática e proposta de ressaltar e valorizar as diferenças.

Os termos ‘braba’, ‘maneira’, ‘lixo’, ‘animada’, ‘traição’ aparecem no grupo 2. Este último está, possivelmente, associado a cenas e fatos ocorridos na novela. O termo ‘lixo’ pode estar associado ao conteúdo da letra, que fala sobre diversidades, revelando ainda pouca abertura às diferenças, uma vez que, por uma construção social grandemente influenciada por aspectos religiosos, nossa sociedade ainda recrimina determinadas posturas que fogem ao considerado socialmente aceitável. A grande questão é que o aceitável ainda é justamente o padrão idealizado pelos europeus. Desta forma, a religião, a sexualidade, a raça e o gênero dominantes estão definidos. Quanto mais se distancia dos padrões dominantes, menor a possibilidade de aceitação social.

O termo ‘rebelde’, citado logo no início dos debates sobre a canção na turma 1, nos remete a uma reflexão sobre o modo como as diferenças podem ainda ser vistas: como rebeldia, fuga à regra e talvez até passível de punição. Talvez esta percepção tenha se dado

pela associação com o programa, pela própria letra da música ou pela questão religiosa, por exemplo. Nesse sentido, chama à atenção a menção de um estudante ao versículo bíblico sem enuncia-lo publicamente. Em pesquisa posterior, verificou-se que a passagem indicava o seguinte texto: “Não vos conformeis com este mundo, mas transformai-vos pela renovação da vossa mente, para que experimenteis qual seja a boa, agradável e perfeita vontade de Deus.” Esse fato demonstra a influência que os pertencimentos religiosos têm atualmente na definição das percepções e dos gostos musicais de estudantes.

Outra reflexão importante sobre as atividades com o tema nas turmas remete ao fato da associação das percepções e gostos musicais com os demais elementos das produções artísticas. A série La Casa de Papel teve sua trilha identificada mais rapidamente em virtude de sua popularização entre os estudantes. Já Central do Brasil, um filme pouco conhecido pelos alunos, não teve sua trilha sonora identificada.

Entretanto, a análise da trilha sonora separada dos demais elementos das produções também colabora na reflexão de outro impacto da música sobre os sujeitos. No caso de Central do Brasil, os estudantes apesar de não conhecerem o filme, foram capazes de identificar a abordagem do filme, por conta da música da trilha sonora. Expressões como solidão, tristeza, drama aparecerem em seus discursos sobre o filme, revelando os impactos das construções culturais e sociais sobre a construção coletiva das percepções. Sobre isso, Pecker (2009, p. 21) afirma: “*Desta forma, o que se ouve não é neutro emocionalmente, carrega consigo fortes significações da cultura que se está incluso*”

A partir das atividades propostas foi possível introduzir conceitos e conhecimentos históricos relacionados à trilha sonora a partir de atividade lúdica, captar o discurso dos estudantes sobre os tipos de música executados, ao mesmo tempo em que permitiu apresentar o padrões hegemônicos consolidados pela indústria do audiovisual.

Desse modo, os discursos apresentados pelos estudantes indicam a influência ideológica na formação dos gostos musicais. Num cenário em que a indústria cultural – em suas várias vertentes, inclusive a religiosa – torna familiar determinados ritmos e silencia ou secundariza outros, a identificação das trilhas sonoras e sua classificação pelo alunado, demonstra como os discursos sobre essas produções reproduzem o modo como as músicas que compõem as trilhas são interpretadas socialmente pelo público da amostra.

5.1.2 Tema 2: Trilha sonora da vida

Objetivo
Trabalhar as possibilidades musicais da “Paisagem sonora” e compreendê-la enquanto trilha sonora da vida, cuja seleção dos sons é livremente realizada pelo sujeito e suas

necessidades, relacionando o processo de seleção ao controle exercido pela indústria cultural ao que é ofertado para o público.

Para esta aula, a escolha das músicas se deu pelo tema. Deveriam ser apresentadas músicas com elementos sonoros diferentes dos convencionais. Desta forma, Hermeto Pascoal³⁵, que possui uma série de composições que propõe um uso diferenciado para os instrumentos convencionais, bem como utiliza-se de instrumentos não convencionais foi utilizado. John Cage³⁶, com sua proposta de Piano preparado também foi apresentado aos estudantes. As músicas tiveram como foco o uso de instrumentos alternativos, corpo como instrumento, representação de sons da natureza por instrumentos convencionais, intervenções físicas que geram modificações sonoras em instrumentos musicais convencionais.

Para esta aula também foi necessária uma inversão das atividades propostas no grupo 1. No grupo 2, entretanto, as atividades ocorreram na ordem planejada.³⁷ Enquanto no grupo 1 a aula teve início com um passeio pela escola, a escuta das músicas marcou o início das atividades para o grupo 2. A construção das representações gráficas dos sons ouvidos ocorreu sempre após o passeio pela escola e as discussões provenientes dessa atividade. Sempre após a escuta e o passeio ocorriam discussões.

Em ambos os grupos, para o passeio, os estudantes foram direcionados a diferentes pontos da escola. A saber: quadra esportiva(vazia), refeitório (no momento de preparo de refeições, porém sem estudantes), corredor da escola, espaço próximo ao portão de saída da escola, estacionamento e a própria sala de aula, porém sem os estudantes. Lá deveriam ouvir e registrar o máximo de sons possível.

A escola em questão atende apenas 6 turmas de ensino médio por turno, sendo um ambiente considerado silencioso para uma escola³⁸. Cada grupo de estudantes ficou em

³⁵ Hermeto Pascoal é um artista brasileiro. Compositor, arranjador, multi-instrumentista, Hermeto inova em suas composições e arranjos ao associar as músicas, ritmos e instrumentos convencionais aos não convencionais. Utiliza-se de instrumentos tradicionais para criar sons não comumente utilizados em música utiliza-se de fontes sonoras diversas para produzir suas composições.

³⁶ John Cage é um artista estadunidense. Compositor, teórico musical e estudioso, John Cage foi um dos pioneiros no uso dos instrumentos não convencionais nas composições musicais. Inovou, inclusive, em sua conceituação de música e trabalho e investigações sobre o som e silêncio.

³⁷ A proposta inicial de apresentar as músicas também não foi possível nesta aula, uma vez que as tomadas da sala não estavam funcionando, e a extensão da escola havia sumido, impedindo que a caixa de som fosse ligada. Para a aplicação da aula ao grupo 2, resolvemos comprar uma extensão que ficaria à nossa disposição junto à caixa de som. Foram apresentadas as músicas constantes nos planos de aula em anexo.

³⁸ Uma das sugestões do plano de aula é a realização de uma atividade com o aplicativo “*decibelímetro*”, visando a medição dos decibéis, para uma posterior discussão sobre os níveis sonoros encontrados e a saúde auditiva. Na presente pesquisa não desenvolvemos esta atividade tendo em vista o fato da escola pesquisada

determinado espaço a fim de perceber e registrar todos os sons daquele determinado ambiente, assim como as características desses sons.

A atividade de percepção das paisagens sonoras durou por cerca de 10 minutos para ambos os grupos. Ao final da atividade discutimos em conjunto o que foi ouvido e como conseguiram perceber sons da natureza e sons produzidos fora do ambiente escolar, o que não percebem quando não estão atentos a estes sons.

Os estudantes gostaram bastante da atividade de percepção das paisagens sonoras dos diversos ambientes da escola. Até mesmo o comportamento, temido em atividades que tiram os estudantes da rotina de sala de aula, foi bastante cooperativo. Esta percepção se deu pela observação das feições de prazer e alegria demonstradas pelos estudantes, além dos discursos por eles proferidos. Um deles disse: “*Professora, nós tinha que ter mais aula assim*”.[sic] (estudante 1)³⁹ Outra respondeu: “*É mesmo, muito show, mané!*”[sic]. (estudante 2)

Houve uma breve discussão sobre o significado do termo “Paisagem sonora” e “Poluição sonora”, assim como a “saúde auditiva” e o excesso de sons disponíveis ao nosso redor. Iniciamos uma discussão sobre a relação entre os sons à disposição na paisagem sonora e a variedade de músicas à disposição nos meios de comunicação. Foi discutido sobre como os sons do nosso ambiente são como a trilha sonora da nossa vida, mas que nem sempre estamos atentos a todos os que estão à nossa disposição. Eles estão lá e nos atentamos a eles de acordo com nossas necessidades momentâneas, mas os meios de comunicação não disponibilizam todos os tipos de música e ritmos que são produzidos no Brasil, contribuindo para a padronização dos gostos.

E como nossas preferências e escolhas têm relação com nossos hábitos, ou hábitos de escuta de grupos dos quais fazemos parte, tais como familiares, ambientes religiosos, amigos, cursos, escolas, televisão, internet, entre outros. Após essa discussão os grupos foram orientados a elaborar esquemas gráficos de representação desses sons. Foram disponibilizadas folhas de papel ofício, giz de cera, caneta hidrográfica e lápis de cor.

Para a atividade de escuta, foram apresentadas as músicas constantes no quadro que apresenta o plano de aula 2. Esta atividade teve excelente receptividade pelos estudantes, apesar do estranhamento com relação às canções executadas. Termos utilizados: “*música*

ser silenciosa. Seria possível realizar a atividade e observar as adequações a fim de que os estudantes levassem o aprendizado para análise e produção de novas práticas auditivas em outros ambientes, mas diante do reduzido tempo para realização e o foco da pesquisa, optamos por não realiza-la.

³⁹ A numeração atribuída aos estudantes se deu em função da ordem de aparição de suas falas no texto.

estranha”, “isto não é música”, “isso é música onde?”(estudante 1), “gente, que esquisito isso”, (estudante2) “professora, esse pessoal fica rico fazendo isso? vou fazer música assim também”, (estudante 2) “coisa chata”, (estudante 3) “dor de cabeça”(estudante 1), “tira isso, professora, bota uma música aí porque isso não é música não”.(estudante 3)

Discutimos ainda o estranhamento como consequência do desconhecimento deste tipo de produção musical, bem como o conceito de Música. Muitos estudantes trouxeram definições de música. Algumas delas prontas e outras construídas por eles. “Música é arte” (estudante 3), “música é uma coisa que anima” (estudante 4), “música é uma coisa que a gente escuta” (estudantes5), “música é a arte dos sons” (estudante 6) foram definições dadas. Discutimos então se a música é a arte dos sons, porque alguns não consideram música algumas das produções ouvidas em aula? Responderam: “porque é estranha.” (estudante 7) “Não tem instrumento normal” (estudante 3), “não é certinha”(estudante 3). Como questionamento e para reflexão foi deixada a seguinte pergunta: É estranha ou consideramos estranha porque não estamos acostumados e desconhecemos essas formas de construção musical?

Durante as discussões no grupo 2, um estudante em especial resistiu bastante à ideia da construção social do gosto e das influências, apontando para o fato de muitos construírem seus gostos por si mesmos, revelando no discurso a ideia do “inatismo”:

“Mas professora, eu discordo. Tem gente que já vai gostar de um tipo de música independente de onde tá, tá ligado? Eu mesmo só ouço pop e mpb, mas na minha família todo mundo gosta de funk ou pagode. É de mim, não tive influência de nada. Eu me crio.” (estudante 8)

Ao ser questionado sobre os outros grupos do qual faz parte, e que podem ter influenciado seu gosto e até a mídia, o estudante respondeu: “Mas cada um que eu conheço gosta de uma coisa. Ninguém me influenciou não.” (estudante 8)

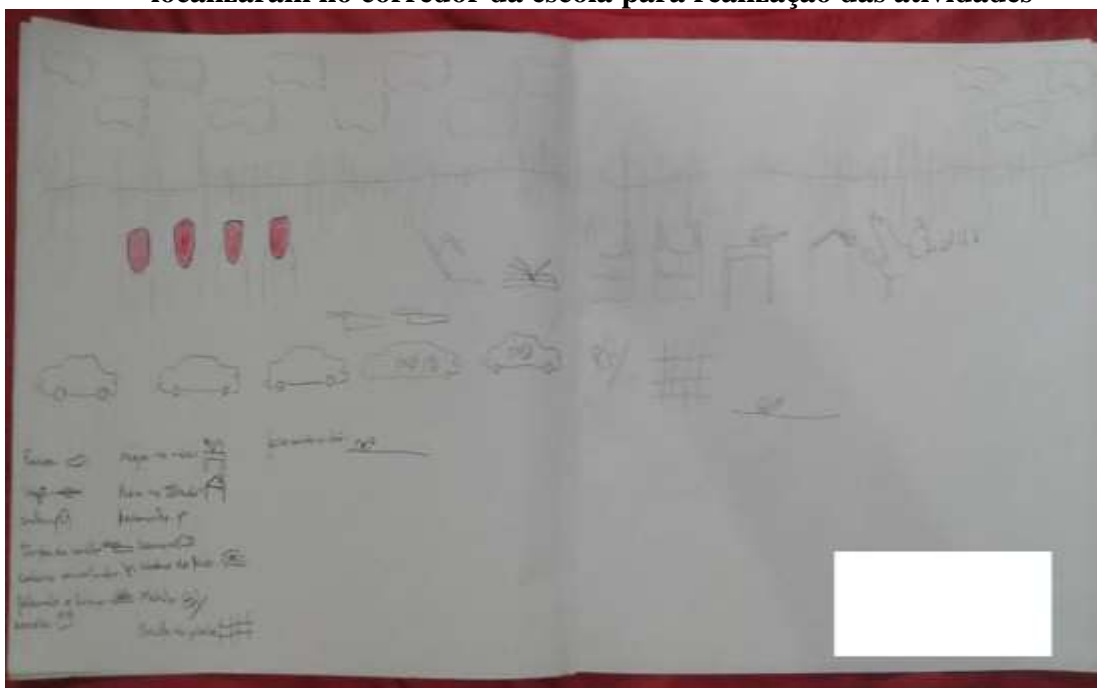
Após esta fala do estudante, foi colocado que as influências acontecem mesmo que não percebamos. São sutis, mas estão lá. Só podemos gostar daquilo que temos acesso, de certa forma nos foi apresentado. E em algum momento ou lugar aquelas músicas das quais ele gostava foram apresentadas a ele. Dependendo da forma ou por quem foram apresentadas, pode ter ocorrido a influência.

Após essa discussão estudantes foram orientados a elaborar esquemas gráficos de representação desses sons. Foram disponibilizadas folhas de papel ofício, giz de cera, caneta hidrográfica e lápis de cor.

Os estudantes que se afinam às Artes Visuais gostaram bastante da atividade de construção das representações gráficas, fato percebido a partir das feições de prazer e alegria demonstradas pelos estudantes, além do discurso. Um dos meninos do grupo 1 disse: *“Fessora, sua aula é até legal, mas eu gosto mesmo é disso aqui, ó!”* (estudante 1), direcionando o rosto e olhar à folha com os desenhos que estavam construindo para representarem os sons ouvidos.

Na fotografia 1, a construção dos estudantes revela a preocupação em registrar a duração dos sons ouvidos. Esse havia sido um dos parâmetros do som trabalhados no bimestre anterior, o que revela a continuidade dos conteúdos, que devem apresentar desdobramentos em atividades subsequentes para que não tenham fim em si mesmos. O registro das intensidades foi observado nas figuras 2 e 4. Na figura 2 os estudantes relataram a associação entre cores e intensidade, enquanto os estudantes que construíram a imagem representada na figura 4 fizeram uma legenda, com o uso de cores, para esclarecer a intensidade de cada som ouvido. A figura 3 apresenta uma forma diferente de representar os sons, ao retratar o cenário em que os estudantes estavam.

Fotografia 1 - Representação gráfica construída por estudantes do grupo 1 que se localizaram no corredor da escola para realização das atividades



Fonte: A autora, 2018.

Fotografia 2 - Representação gráfica feita por estudantes do grupo 2 que permaneceram na sala para realização das atividades



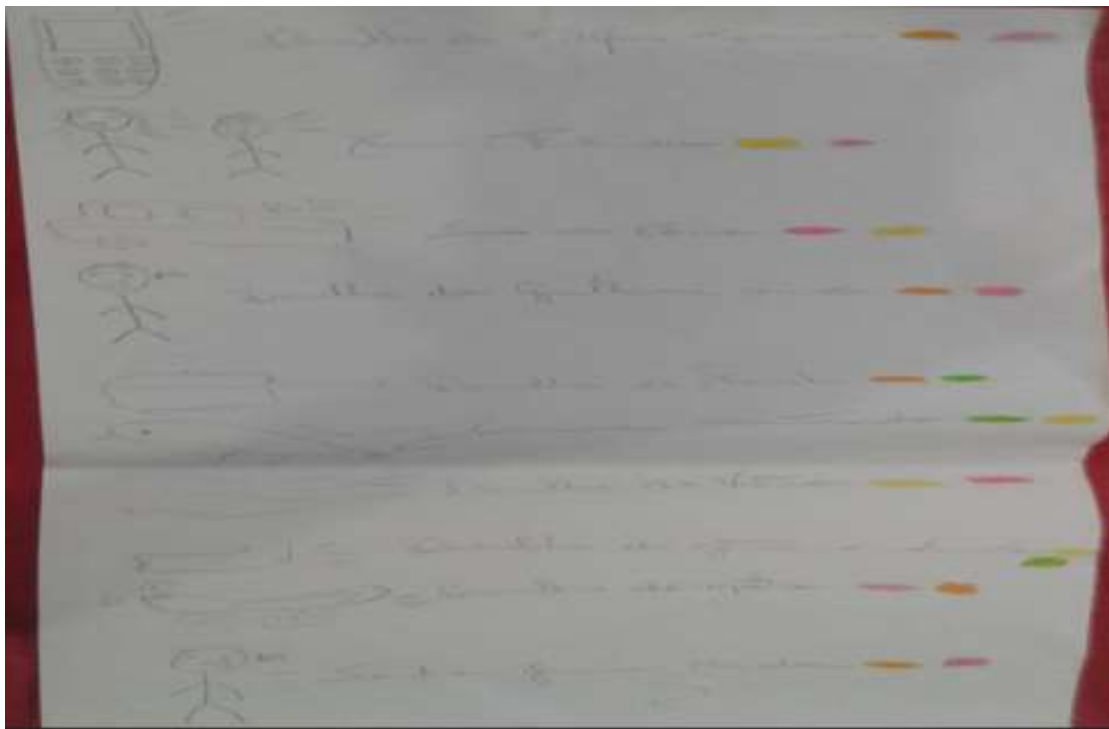
Fonte: A autora, 2018.

Fotografia 3 - Construção gráfica dos estudantes do grupo 1 que foram para a quadra



Fonte: A autora, 2018.

Fotografia 4 - Representação gráfica dos estudantes do grupo 2 que foram para o espaço de estacionamento



Fonte: A autora, 2018.

Quanto aos áudios ouvidos nessa aula, percebeu-se, a partir de alguns dos discursos dos estudantes, o conceito de música adotado e expresso. São consideradas músicas apenas aquelas composições que se utilizam de instrumentos musicais convencionais e alturas padronizadas, como as discutidas no capítulo 3 deste trabalho.

O conceito construído na Europa, trabalhado nas músicas europeias até o século XIX, que serve de base para grande parte das composições populares brasileiras, principalmente as predominantes na indústria cultural, permanece no imaginário de muitos estudantes como sendo o padrão de música.

Estas ideias impactam diretamente na construção de discursos quando caracterizam as composições ouvidas como ruins ou não música. Músicas que apresentam elementos sonoros que não os ritmos predominantes, os instrumentos convencionais e as alturas padronizadas pelo sistema temperado (vide discussão em capítulo anterior) são reduzidas à categoria de não música. Desta forma, são revelados os impactos que a Europa e a indústria cultural, que perpetua muitos dos padrões europeus na música popular, apresentam sobre as construções subjetivas quanto ao conceito de música. Composições diferentes são inferiorizadas e reduzidas à categoria de não música. A partir da análise

crítica do discurso podemos perceber as influências das relações de poder e da colonialidade⁴⁰ nas interpretações e nas falas dos estudantes.

A partir das atividades e discussões foi possível conhecer as possibilidades musicais da “Paisagem sonora” e compreendê-la enquanto trilha sonora da vida, cuja seleção dos sons é livremente realizada pelo sujeito e suas necessidades. Foi ainda possível discutir aspectos e influências exercidas pela indústria cultural na construção de discursos.

5.1.3. Temas 3 e 4: O multiculturalismo crítico – partes 1 e 2⁴¹

Objetivo
Reconhecer a diversidade cultural como elemento presente e definitivo da música popular brasileira, por meio da apreciação de áudios e discussões, buscando esclarecer de que forma a indústria cultural age na manutenção dos gostos e discursos que excluem as produções culturais das minorias.

O grupo 2 iniciou este tema com a leitura dos textos propostos, com discussões sobre o multiculturalismo, indústria cultural e hegemonia”.

Como atividade deste tema foram executadas as músicas propostas no plano de aula 3, as de matriz africana: “Vapor da Paraíba” (Jongo da Serrinha) e uma orquestra de tambores. No grupo 1 esta atividade iniciou o tema, enquanto no grupo 2 isso ocorreu como segunda atividade do tema. Sobre as músicas apreciadas os estudantes falaram e escreveram.

Os discursos falados estão descritos no quadro 10:

Quadro 10 - Falas dos estudantes sobre as músicas ouvidas durante aplicação do tema 3

	Música Vapor da Paraíba	Orquestra de tambores
Termos utilizados	Macumbinha	Macumba

⁴⁰ Colonialidade é um termo cunhado por Aníbal Quijano. Nascimento, discutindo a colonialidade, afirma: “A colonialidade seria exatamente esse regime de poder que, fundado em uma ideia de desenvolvimento, impõe padrões econômicos, políticos, morais e epistemológicos sobre outros povos não apenas para estabelecer um mecanismo de expansão dos Estados-Nação desenvolvidos, mas para a própria criação da identidade europeia (e estadunidense).” (2009, p.6) O autor aponta 4 traços que caracterizam a colonialidade: 1. A racialização, que classifica socialmente, naturalizando a dominação pelo critério da raça.; 2. Direcionamento da forma hegemônica de trabalho para a construção do capital; 3. O eurocentrismo como modo de produção do conhecimento, estando a Europa no centro da produção do conhecimento considerado legítimo e 4. A formação do Estados-Nação como forma de legitimar o exercício do poder.

⁴¹ Mais uma vez as atividades da escola interferiram na ordem dos eventos durante a aplicação do produto. Desta vez a interferência se deu na turma 2. Nesta aula, para a turma 2, destinamos parte do tempo para discussão sobre o projeto que estava ocorrendo na escola como um todo. O tempo disponível para aplicação do produto educacional ficou reduzido. Neste caso, a turma só realizou a leitura dos textos propostos, tendo ouvido os áudios apenas na aula seguinte. Como o tema tratado é o mesmo, resolvemos juntar, para efeitos de descrição, as atividades propostas nos planos de aula 3 e 4

	Dançante Animada Estranha “Sei lá, não dá pra entender”	Tambor Escravidão “Isso não é de Deus”
--	--	--

Fonte: A autora, 2018.

Nos textos escritos apareceram frases como: “Parece com ritmo de candomblé. (estudante 9) Ouve-se tambores e uma moça que canta muito bem”, “Essa fica só no ritmo com tambores e pandeiro. É bem estranha, mas eles tocam bem sincronizados”.(estudante 10) “ A música é bem bonita. Tem a batida legal que parece samba, batida de tambor, samba raiz”. (estudante 3)

Nos discursos escritos nota-se a intenção em polir e amenizar o efeito de algumas palavras. As palavras macumba e macumbinha foram trocadas por Candomblé. Além disso, nos escritos percebeu-se a busca e apresentação de qualidades positivas para a música, muito mais do que nos discursos falados.

Posteriormente foram questionados sobre a que programas de tv estariam relacionadas as músicas executadas, ao que prontamente responderam: “*de escravos*”, (estudante 2) “*Escravidão*”, (estudante 8) “*Macumba*” (estudante 7), “daquelas pessoas que saem de casa e vão morar em outro lugar” (estudante 11) (compreendidos no momento como migrantes). Uma das estudantes relatou já ter ouvido canções com características similares em programas da tv cultura.

Ao serem questionados sobre os motivos pelos quais essas músicas estão sempre associadas a esses programas, os estudantes responderam: “É por causa do preconceito” (estudante 8), “por preconceito” (estudante 12). Os estudantes foram questionados: Alguém classificou uma das músicas como estranhas. Por que tendemos a estranhar essas músicas?

No grupo 1, uma das estudantes respondeu: “*porque é estranha*” (estudante 8). Outro respondeu: “*Só porque é música de preto. Sai daí, sua preconceituosa*” (estudante 7). A menina voltou a responder: “*Preconceito não. É estranha*”. (estudante 8) Neste momento, intervi no diálogo, que tomava contornos de brincadeira. No grupo 2 responderam de forma similar: “*por preconceito*”.

Relatei que tendemos a estranhar aquilo que não conhecemos, ou que temos pouco contato ou conhecimento. E na música, grande parte do que conhecemos, conhecemos pela divulgação nos meios de comunicação em massa. E essas músicas não costumam aparecer

ou não aparecem com frequência em programas de tv, a menos que a temática esteja relacionada à ...Eles completaram nas duas turmas: “*escravidão*”

Neste momento, introduzimos o conceito de indústria cultural para o grupo 2. Já no grupo 1 solicitei ajuda dos estudantes que leram sobre este tema. Em linhas gerais foi dito que o termo se refere à oferta massiva de produtos artísticos, mas com reduzidas diferenças entre um e outro. Uma seleção prévia sobre o que vai ou não ser divulgado, gerando uma padronização dos gostos e pouca reflexividade ante aos produtos artísticos.

Foram questionados sobre motivos pelos quais essas músicas não fazem parte das escolhas dos produtores de filmes que têm como objetivo o mercado. A esta pergunta responderam que é porque são músicas de preto, negro, por causa do preconceito.

Ao ouvir esta resposta, iniciamos uma discussão sobre Hegemonia, relatando a dominação, supremacia de um grupo sobre outro. Os europeus, colonizadores, impuseram sua cultura como superior, sendo consideradas inferiores as outras culturas, que acabam sendo vistas como folclórica, exótica e estranha. Até mesmo pelos inseridos nestas culturas existe a sensação de inferioridade. Foi citado o exemplo do globo (mundo). Foi feita uma esfera com algumas folhas de papel que os estudantes haviam jogado fora. Perguntei qual era a forma geométrica, os estudantes responderam que era a esfera. Perguntei então onde era a parte de baixo e eles apontaram. Perguntei novamente qual era a forma e apontaram para a parte que agora estava em baixo. Perguntei: Mudou o que era a base e o topo? Responderam que sim. Apresentei então o fato do globo ser uma esfera, no entanto representa a Europa no centro e acima.

O grupo 1 teve a discussão encerrada neste ponto. Após esta etapa foram divididos em grupos menores, que receberam os textos sugeridos no plano de aula sobre “Multiculturalismo”, “Indústria cultural” e “Hegemonia”. Os grupos realizaram a leitura sob supervisão.

No grupo 2 a discussão não terminou aí. Na verdade, a participação dos estudantes se intensificou a partir desse momento. Um dos estudantes (estudante 8) exaltou as músicas europeias e citou o funk como não sendo cultura, e que existem outras músicas muito superiores, daí não vale tirar o mérito de quem faz essas músicas e dizer que funk é música. O estudante falou que os europeus são reconhecidos porque tem mérito, colocou-se como favorável à meritocracia⁴² e entrou em questões sociais. Citou algumas pessoas que “venceram na vida” como Silvio Santos, Cristiano Ronaldo e Barack Obama, que

⁴² Sistema de premiação, recompensa, promoção por alcance de metas.

venceram porque se esforçaram muito. Ao ser inquirido sobre a concentração de riquezas no Brasil, relatou que os muito ricos no Brasil são ricos porque seus pais trabalharam muito.

A partir desse discurso, chamamos atenção para o fato da proposta da meritocracia não premiar pelo esforço de fato. Pessoas com oportunidades diferentes imprimem esforços diferentes. Aqueles que estão em situações onde as oportunidades são menores, se esforçam muito mais, mas o prêmio não é muito maior, muitas vezes nem mesmo igual. Na meritocracia como temos, o prêmio é pelo ponto de chegada, e não pelo percurso. Novamente é possível perceber a influência das relações de poder na formação dos discursos dos estudantes.

Além disso, levantou-se que o conceito de música que adotamos e discutimos também recebe muita influência da construção europeia de música. No entanto, diversas propostas modernas e contemporâneas desconstroem essa ideia inicial. Outros colegas também participaram da discussão, indicando seus pontos de vista.

Quanto aos textos lidos, tanto no grupo 1 quanto no grupo 2 notamos uma dificuldade de compreensão dos temas na primeira leitura, sendo necessária explicação complementar, que foi realizada, em ambas as turmas, na etapa de produção do vídeo proposto aos estudantes, que ocorreu a partir da aula 6. Com estas novas exposições percebeu-se uma maior compreensão dos assuntos. Neste tema, o grupo 1 mostrou-se bem menos questionadora e participativa que o grupo 2.

O discurso dos estudantes revela a visão que muitos deles apresentam com relação às composições de matriz afro brasileira. Termos usados pejorativamente (macumba, macumbinha) diminuem o valor das composições e revelam o distanciamento com relação a muitos dos elementos que estão presentes na própria cultura dos estudantes. Nos discursos falados nota-se maior distanciamento (“sei lá, não dá pra entender” (estudante 8)) e inferiorização, enquanto nos discursos escritos ocorre o polimento das falas. Nesses últimos é possível perceber a associação que os estudantes conseguem fazer das músicas em um segundo momento, após uma maior reflexão.

Observa-se que existe um conceito de música predominante no imaginário dos estudantes. O que foge a esse conceito tende a ser menosprezado ou reduzido à categoria de não música. A construção europeia ainda é privilegiada. Enquanto isso, as que são produzidas fora de padrões disseminados pela indústria cultural (mesmo que façam parte da cultura brasileira) ou as de matriz afro, são relegadas à um espaço de inferioridade nos

discursos, mesmo estando musicalmente tão próximas das composições que os estudantes ouvem na indústria cultural.

É revelada, então a grande influência da indústria cultural na formação das percepções, gostos e, portanto, discursos. A ausência de música que representem diferentes culturas e diferentes formas de composição musical na indústria cultural perpetua o distanciamento com relação a essas músicas.

Grande impacto sobre a construção desses discursos também é proveniente da demonização das religiões afro pela cultura cristã. Dessa forma, elementos da cultura afro, como a música, também acabam sendo demonizados.

São necessárias ações que levem ao conhecimento e aproximação dos estudantes com as músicas consideradas diferentes, pois como discutido, o estranhamento parte do desconhecimento. O desconhecimento gera discursos de menosprezo e perpetua a visão ruim sobre as diversidades.

A partir das atividades e discussões foi possível abordar um pouco da diversidade cultural e vê-la como elemento presente na música popular brasileira. Foi possível ainda discutir de que forma a indústria cultural age na manutenção dos gostos e discursos que excluem as produções culturais das minorias.

5.1.4 Tema 5: Construção de instrumentos musicais com materiais alternativos

Objetivo
Construir instrumentos musicais rítmicos a partir de sucatas levadas pelos estudantes

Aplicação tema 5

Para esta aula foi necessário um intenso trabalho de solicitação dos materiais para confecção dos instrumentos musicais em ambas as turmas. Ao grupo 1 solicitei com 2 semanas de antecedência e entrei em contato com os estudantes várias vezes até a data, o que foi facilitado pelo fato de um bom número de estudantes dessa turma participar do coral escolar regido por mim. Desta forma, temos contato extra sala de aula.

No grupo 2 o trabalho foi ainda maior, tendo iniciado três semanas antes da aula. Pelo trabalho anterior com estudantes, reconheço a dificuldade que eles apresentam em lembrar-se de levar materiais solicitados para as aulas. Na primeira semana solicitei o material (expresso no plano de aula), mas ninguém levou. Na semana seguinte apenas 4 estudantes levaram o material, que deixei guardado na sala dos professores para que não esquecessem. No dia da aula todo o grupo levou ao menos um item do material solicitado.

Os estudantes organizaram-se com o material solicitado. No grupo 1 levaram grãos, copos de guaraná natural, lata de leite e lata de achocolatado vazias, garrafas pet, tesouras e fita adesiva. Seguindo as orientações, os estudantes confeccionaram os instrumentos, tendo ainda se destacado com a criação de instrumentos diferentes dos propostos. Após a confecção, nomearam os instrumentos criados.

No grupo 2 levaram cabos de vassoura⁴³, garrafa pet, lata de leite vazia, potes de iogurte e grão. O destaque da turma 2 foi a improvisação de meios para construir os instrumentos. Não tendo levado itens como fita adesiva e até tesoura em quantidade suficiente para uso, ainda assim os estudantes se organizaram e conseguiram produzir os instrumentos.

Após esta etapa, foi realizada uma breve exposição sobre classificação de instrumentos musicais, e os estudantes puderam classificar suas produções de acordo com os critérios apontados. Foi ainda discutido sobre a origem de instrumentos musicais com técnicas de execução semelhantes aos instrumentos criados.

Após esta etapa, os estudantes tiveram a liberdade de experimentação dos sons, bem como de execução de ritmos e levadas propostos pela professora mediadora. A animação foi perceptível com os resultados sonoros de suas produções. Ao final, foram ensaiados alguns ritmos em conjunto e feitas umas gravações por eles próprios, que ficaram bastante empolgados com o resultado sonoro de suas produções.

5.1.5 Tema 6: Colocando a teoria em prática

Objetivo
Construir um produto que sintetize as ideias discutidas, realizando composição musical e a construção de um vídeo.

Para ambos os grupos foi solicitado um produto final construído ao longo das aulas seguintes. O produto partiria de uma composição musical feita pelos próprios estudantes e um vídeo utilizando a composição. O tema deveria ser a diversidade. Ao longo desse processo foram retomados os conceitos trabalhados em aula, e atividades práticas e de escuta voltadas às diversidades foram realizadas.

⁴³ Este material seria levado para ser cerrado pela pesquisadora com vistas a construir clavas e baquetas para uso em atividades subsequentes, mas os estudantes improvisaram meios de construir os instrumentos na sala mesmo.

Com os produtos criados percebeu-se que a desconstrução dos padrões consolidados pela indústria cultural é um processo longo e de difícil execução. As produções mantiveram, inclusive nas letras, os critérios e modelos da indústria cultural.

5.1.6. Breve reflexão sobre a aplicação do produto

Ao longo da aplicação do produto observou-se as diferentes recepções pelos estudantes. Enquanto o grupo 2 participou com bastante empenho e gosto das atividades relacionadas à aula da paisagem sonora, andando pela escola e registrando os diferentes sons pela escrita e posteriormente pelos desenhos, assim como também dos debates teóricos propostos, o grupo 1 participou com mais empenho das atividades de escuta e nestas se empenharam mais diante do que era proposto.

A aula de construção dos instrumentos a partir dos materiais recicláveis agradou bastante às duas turmas. Os estudantes do grupo 1 aproveitaram o momento criativo e construíram, inclusive, instrumentos diferentes dos propostos a partir das sobras dos materiais utilizados. O grupo 2, por sua vez, surpreendeu ao elaborar métodos para lidar com o material coletado na ausência de recursos como tesoura, fita durex e improvisaram até mesmo um cerrote para produzir clavas a partir de cabos de vassoura.

Ambo os grupos criaram seus instrumentos e experimentaram o material produzido executando levadas propostas. Os próprios estudantes interessaram-se em gravar vídeos com seus produtos musicais.

É interessante notar como, através dos discursos, os estudantes revelam suas visões de mundo, de cultura, definições próprias de música, estereótipos musicais. Através desses discursos revelam-nos também quão longo é o caminho até a desconstrução de preconceitos e o quão importante é o papel da educação musical na construção de novos discursos sobre as diversidades. Neste contexto, as aulas de Música constituem-se espaço para apreciação, exploração, reflexão, discussão, criação e execução. Sobre essas ações, espera-se que levem à reconstrução de discursos, estes agora elaborados sobre bases refletidas.

Após a aplicação das aulas, percebeu-se que outras atividades podem ser realizadas com vista ao enriquecimento das atividades. Não foi possível, devido ao tempo, aplicar todas as propostas que foram pensadas posteriormente, mas elas serão disponibilizadas nos planos de aula finais (constam nos apêndices deste trabalho) e serão apresentadas no produto educacional que se originará desta pesquisa como sugestões ao professor.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Música sempre esteve no currículo destinado às classes dominantes. No entanto, para as classes mais pobres, que nem sempre tiveram acesso ao sistema escolar, os currículos apresentam um ir e vir da disciplina. Diversos fatores contribuíram para a instabilidade da Música na educação básica, mas lutas têm sido travadas por educadores musicais com vistas a possibilitar o acesso ao ensino de Música na educação básica.

A rede estadual de ensino do Rio de Janeiro reflete bem a instabilidade da Música na legislação. Com certa frequência, os docentes de Música que atuam na rede não encontram as condições necessárias para atuação. Precisam, então, usar da criatividade para promover o ensino de Música. Além disso, os docentes da rede contam com um Currículo Mínimo a seguir, mas pouco auxílio para o desempenho de seu trabalho. Dificilmente contam com a possibilidade de troca com os pares ou material didático que possa efetivamente ser utilizado na específica realidade.

Além disso, observa-se ainda a necessidade de um trabalho musical voltado às diversidade, o que é uma recomendação dos documentos legais, incluindo os PCNs e o próprio Currículo Mínimo, assim como é uma necessidade latente da sociedade. Desta forma, buscou-se apresentar um levantamento histórico, investigar a partir de questionários e propor soluções para alguns dos problemas enfrentados pelos docentes de Música em exercício na rede.

O presente trabalho buscou, então, contribuir para o ensino de Música através da elaboração de um caderno de atividades com propostas interligadas pela temática do multiculturalismo crítico, com sugestões para a superação das dificuldades de aplicação do Currículo Mínimo de Música da Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro.

Foi realizado um resgate da trajetória do ensino de Música nas escolas brasileiras com suas possibilidades e limites, bem como uma investigação sobre os impactos da polivalência na prática docente e nas vivências e percepções dos estudantes quanto ao Ensino de Música. Discutiu-se ainda sobre a importância da educação musical para a formação do estudante.

Através de questionários, levantaram-se, junto aos professores, dificuldades quanto ao desenvolvimento de conteúdos relacionados à Música, bem como as formas de superação encontradas por eles. Foi ainda aplicado um questionário junto a estudantes, questionário este que buscou levantar as experiências prévias dos estudantes com o ensino de Arte e de Música. A partir dessas informações foi construído e aplicado um caderno de

atividades pautado pela teoria do multiculturalismo crítico entre os estudantes participantes da pesquisa, e foi averiguado o impacto da utilização do caderno.

O caderno de atividades buscou pautar-se pelas discussões e apresentação de propostas voltadas à diversidade, uma vez que consideramos importante que os estudantes conheçam as diversas expressões musicais e reconheçam na diversidade a riqueza, em vez da superioridade ou inferioridade. É importante ainda que compreendam que suas construções intelectuais e seus olhares são culturais, que a música não é estranha, mas me⁴⁴ soa estranho. Compreender que quem cria aquela música não é esquisito, apenas utiliza meios diferentes de expressão musical, ou apresenta concepções diferentes sobre música. Enxergar que elementos presentes na música estranha convergem com elementos presentes na minha música.

Acreditamos que o trabalho deve ser contínuo. A exposição e reflexão sobre as diferenças devem ser ininterruptas. Acreditamos que uma única exposição ao tema não mudará, como que por milagre, a forma como os jovens pensam e se referem às diferentes músicas, afinal consideramos os critérios avaliativos como construções culturais, e portanto se consolidam com o tempo, assim como sua desconstrução se faz com o tempo.

Apesar de não termos observado em longo prazo a reconstrução dos discursos, consideramos que as ações aqui adotadas foram positivas na medida em que deixaram a semente da reflexão, essencial à redução das discriminações e ofensas provenientes de discursos destituídos do pensar.

As atividades aqui ainda foram adequadas à uma realidade de escassez e, conforme apresentado por diversas vezes ao longo da aplicação do produto, sentimos as especificidades e dificuldades na pele. Mas, ao final, conseguimos proporcionar aos estudantes a apreciação, execução, a criação e a literatura (dentro do modelo TECLA do Swanwick). A teoria musical tradicional não foi abordada, no entanto, não se constituiu em perda significativa, levando em consideração o contexto em que trabalhamos e os objetivos que traçamos.

Ouvir as diversas músicas ao longo do processo, a partir de uma proposta reflexiva sobre o conteúdo ouvido, proporcionou a possibilidade de uma apreciação (A) crítica. A construção dos instrumentos a partir de materiais reciclados permitiu a execução (E) de propostas rítmicas, assim como o canto durante o processo de gravação dos vídeos. A

⁴⁴ Utilizamos o pronome “me” neste ponto para dar um caráter individual e pessoal às percepções sobre o estranhamento. Me soa estranho significa que não soa estranho para todos e que não é estranho, mas por algum motivo o indivíduo a vê como estranha. O motivo, possivelmente é o distanciamento.

criação das músicas com a temática da diversidade possibilitou a composição (C) por parte dos estudantes. A literatura (L) ficou por conta dos estudos teóricos sobre a diversidade e as discussões sobre as características musicais de cada música ouvida ao longo do processo.

Desta forma, consideramos o produto educacional aqui criado e aplicado como um importante recurso que pode ser utilizado pelo docente da rede estadual de educação do Rio de Janeiro. Poderá ser utilizado também por docentes que atuem em contextos similares, desde que efetuadas as devidas adequações, uma vez que aqui mesmo apresentamos que de uma turma para outra, dentro da mesma unidade escolar, houve diferenças na aplicação. Houve necessidade de adequação do plano inicial por questões de ordem pedagógica e pela ausência de recursos necessários. As turmas também responderam às propostas de formas diferentes.

Chamamos atenção para a necessidade de continuidade dos conteúdos abordados em ações subsequentes. O produto faz parte de um processo a ser construído pelos participantes do processo educativo. Ajuda, porém não se esgota em si mesmo. Dá diretrizes que podem e devem ser ampliadas a partir da riqueza das relações no espaço escolar

Pretendemos continuar os estudos investigando os impactos dessas e outras ações sobre os discursos em longo prazo, uma vez que a presente pesquisa captou os discursos prévios, mas não pôde observar se houve mudanças nos discursos e maior aceitação de propostas práticas após o final da intervenção.

7 REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor e HORKHEIMER, Max. **A indústria cultural: O iluminismo como mistificação das massas.** In: ADORNO, Theodor. Indústria cultural e sociedade. Seleção de Textos de Jorge Mattos Brito de Almeida, São Paulo: Paz e Terra, 2006.

ALVES-MAZOTTI, Alda j.; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais:** pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1999.

ALVIM, Alexandre Marque. **A prática de ritmos musicais afro-brasileiros como forma de desconstrução de preconceitos.** 2018. 129f. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2018.

ARROYO, Margarete. **Música na educação básica:** situações e reações nesta fase pós-LDBEN/96. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 10, p.29-34, 2004.

BARBOSA, Ana Mae. Recorte e colagem. **A influência de John Dewey no ensino de Arte no Brasil,** São Paulo: Autores Associados/Cortez. 1989.

BAUAB, Magiba. **História da educação musical.** Rio de Janeiro: Editora Livros Organizações Simões. 1960.

BEHRENS, Marilda Aparecida. A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** Brasília, v. 80, n. 196, p. 383-403, set./dez. 1999. Disponível em <file:///C:/Users/beto/Downloads/977-1034-1-PB.pdf> Acesso em: 28/11/2018.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas, SP: Papirus. 2000.

BENNET, Roy **Uma Breve História da Música.** trad. Maria Teresa Resende Costa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1986.

BRASAO, Heber Junio Pereira. Gramsci, Fiori e Freire-educação popular para a liberdade. **Cadernos da FUCAMP,** v. 11, n. 15, p. 102-113. 2012. <file:///C:/Users/beto/Downloads/237-945-1-PB.pdf> Acesso em: 28/11/2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar.** Terceira versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf> Acesso em 29/06/2017 Acesso em: 28/11/2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 5692/71.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em 30/04/2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9394/96** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf> Acesso em 30/04/2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.278** de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Presidência da República, Casa Civil, DF, 02/05/2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_3/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.Htm> Acesso em: 30/04/2017.

BRASIL. Ministério Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, Códigos e suas tecnologias.** 2006. Disponível em file:///C:/Users/beto/Downloads/Orient+Curric_01_Linguagem+C%C3%B3digos+e+suas+Tecnologias+1.pdf> Acesso em 30/04/2017.

BRASIL. Ministério Educação. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio.** Brasília. 2000. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf> Acesso em 30/04/2017

BRASIL. Ministério Educação. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Arte.** 1997. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>> Acesso em 29/06/2017

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação Musical:** bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo: Átomo, 2003.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem fronteiras**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.

CANDAU, Vera. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012.

Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a15.pdf> Acesso em: 28/11/2018.

CANEN, Ana. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. **Revista Comunicação e política**, [s.l.], v. 25, n. 2, p. 91-107, 2007.

CASTRO, Vanessa Weber De. **A Música nas Escolas Públicas do Rio de Janeiro**. Curitiba: Ed. Prismas, 2015.

CERESER, Cristina Mie Ito. **A formação de professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura**. 2003. 153f. Dissertação (Mestrado em música) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

CERESER, Cristina Mie Ito. A formação inicial de professores de música sob a perspectiva dos licenciandos: o espaço escolar. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 11, p.27-36, 2004.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva; BATISTA NETO, José. A polivalência no contexto da docência nos anos iniciais da escolarização básica: refletindo sobre experiências de pesquisas. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.] v. 17, n. 50, 2012.

DA MATTA, Roberto. Você tem cultura? Explorações: ensaios de sociologia interpretativa. **Jornal da Embratel**. Rio de Janeiro: Rocco, 1981. Disponível em: <<http://www.adriano.deleon.com/wp-content/uploads/2014/02/voce-tem-cultura.pdf>> Acesso em: 28/11/2018.

DELLA FONTE, Sandra. A formação humana em debate. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 379-395, Abril./Junho. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v35n127/v35n127a03.pdf>> Acesso em 30/04/2017.

DEWES, João Osvaldo. **Amostragem em Bola de Neve e Respondent-Driven Sampling: uma descrição dos métodos**. 2013. 53f. Trabalho de conclusão de curso-monografia (Bacharelado em Estatística) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

DIA, Sheila Grazielle Acosta; LARA, Ângela Mara de Barros. A Legislação brasileira para o ensino de Artes e de Música 1920 A 1996. In: IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE NO BRASIL”. Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos. João Pessoa: UFP, 2012. Disponível em:

http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.16.pdf
Acesso em: 22/11/2018.

FAÇANHA, T. M. M. A implantação da Lei nº 11.769/2008: uma análise em quatro estabelecimentos da Segunda Unidade SEDUC na Escola, em Belém-Pa. In: IX ENCONTRO REGIONAL NORTE DA ABEM. Rio Branco, 2014. Disponível em <http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/regional_norte/regional_norte/paper/viewFile/843/317> Acesso em: 03 Mar. 2017.

FAIRCLOUGH, Norman. Análise crítica do discurso como método em pesquisa social científica. **Linha d'Água**, USP: São Paulo, n. 25 (2), p. 307-329, 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.usp.br/linhadagua/article/download/47728/51460>>. Acesso em: 22 de nov. de 2018.

FERNANDES, José Nunes. Normatização, estrutura e organização do ensino da música nas escolas de educação básica do Brasil: LDBEN/96, PCN e currículos oficiais em questão. **Revista da ABEM**, Porto Alegre. v. 12, n. 10, p. 75-87, 2004.

FERRAZ, MHC de T.; FUSARI, MF de R. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1992.

FERREIRA, Taís; FALKEMBACH, Maria Fonseca. **Teatro e dança nos anos iniciais**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

FIGUEIREDO, Sérgio. Currículo escolar e educação musical: uma análise das possibilidades e desafios para o ensino de música na escola brasileira na contemporaneidade. **InterMeio**: revista do Programa de Pós Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 19, n.37, p. 29-52, 2013.

FIGUEIREDO, Sérgio. O processo de aprovação da Lei 11.769/2008 e a obrigatoriedade da música na Educação Básica. In: XV ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente, Belo Horizonte, v. 15, 2010. [Anais...]. 2010.

FRANÇA, Cecília Cavalieri; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. **Em Pauta**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, v. 13, n. 21, p. 5-41, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

GROSSI, Cristina. A educação musical na perspectiva de um concurso público para professor da disciplina de Arte. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, l v. 15, n. 16, p.39-47 mar. 2007.

HAAS, Celia Maria. A Interdisciplinaridade em Ivani Fazenda: construção de uma atitude pedagógica. In: INTERNATIONAL STUDIES ON LAW AND EDUCATION. CEMOrOc-Feusp / IJI - Univ. do Porto. mai-ago. 2011.

HIRSCH, Isabel Bonat. **Música nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio: um survey com professores de arte/música de escolas estaduais da região sul do Rio Grande do Sul**. 105f. Dissertação (Mestrado em música). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

HOUAISS A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva; 2001

HUMMES, Julia Maria. **As funções do ensino de música na escola sob a ótica da direção escolar: Um estudo nas escolas de Montenegro**. 121f. Dissertação (Mestrado em música). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

IVENICKI, Ana; CANEN, Alberto Gabbay. **Metodologia da Pesquisa: rompendo fronteiras curriculares**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, v. 1, 2016.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura. Um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 14ª edição, 2001.

LEONINI, Márcio; KEBACH, Patrícia. Educação musical no Ensino Médio: modos alternativos de se aprender música. **Revista Liberato**, Novo Hamburgo, v. 8, n. 16, p. 88-188, 2010.

LOPES, Andréa Cintra et al. Condições de saúde auditiva no trabalho: investigação dos efeitos auditivos em trabalhadores expostos ao ruído ocupacional. **Arq Int Otorrinolaringol**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 49-54, 2009.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **Ensino de Música Na Escola Fundamental**. Campinas – SP: Papyrus Editora, 7ª ed. 2010.

MED, Bohumil. **Teoria da música**. Brasília: Musimed, 1996.

MELO, Iran Ferreira de. Análise do discurso e análise crítica do discurso: desdobramentos e intersecções. **Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura**, São Paulo, ano 05, n.11, 2º semestre de 2009. Disponível em: [https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/30732102/adeacd.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1543462762&Signature=6i23%2Brs8xSoNib9Zx7Xss7y6oJA%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DANALISE DO DISCURSO E ANALISE CRITICA DO.pdf](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/30732102/adeacd.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1543462762&Signature=6i23%2Brs8xSoNib9Zx7Xss7y6oJA%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DANALISE+DO+DISCURSO+E+ANALISE+CRITICA+DO.pdf) Acesso em: 28/11/2018.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p. 169-184, 2007.< <http://site1392986865.hospedagemdesites.ws/MEDH2/arquivos/Curriculo,conhecimento,culturaVeraAntonioFlavio.pdf>> Acesso em 03/03/2017

MOREIRA, Marco Antônio. **Pesquisa em ensino: Aspectos metodológicos**. Instituto De física: UFRGS, Porto Alegre, 2ª edição revisada. 2016.

NAKANO, Tatiana de Cássia Revista. Criatividade na visão de professores: definição e uso na prática profissional. **Intellectus**. Revista Acadêmica Digital das Faculdades UNOPEC. v. 7 p.7-28. Out/Dez 2011. Disponível em: <http://www.revistaintellectus.com.br/DownloadArtigo.ashx?codigo=174> Acesso em: 01/05/2017.

NASCIMENTO, Vanderson Flor do. A modernidade vista desde o Sul: perspectivas a partir das investigações acerca da colonialidade. **Padê: Estudos em Filosofia, Raça, Gênero e Direitos Humanos**, Brasília, v. 1, n. 1/2, p. 1-19, jan./dez. 2009.

NOGUEIRA, Ilza. O modelo atual da educação musical no Brasil: um drama em três atos incongruentes. **Revista da ABEM**, Salvador-Ba. Nº4, ano4, p.9-23, set.1997.

NUNES, Ana Luiza Ruschel. O Ensino de Arte na Educação Básica. In: XVII CONFAEB – CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES DO BRASIL. [Anais..] v.17, 2007. Disponível em< http://www.ppgdesign.udesc.br/confaeb/Anais/ana_luiza_rachel.pdf> Acesso em 30/04/2017.

OLIVEIRA, Alda. 1992. A Educação Musical no Brasil: ABEM. In: **Revista da ABEM**, nº 1. Pág. 35-40. 1992.

OLIVEIRA, Fernanda 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, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 661-690 out. 2007.

PECKER, Paula. **As condutas musicais das crianças entre dois e cinco anos: trabalhando com os modos do Sistema Tonal**. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, UFRGS. Porto Alegre, 2009.

PENNA, Maura. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: II – da legislação à prática escolar. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 11, p. 7-16, 2004.

PENNA, Maura. A formação inicial do professor de música: por que uma licenciatura. In: XVII CONFAEB (Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil). IV Colóquio de Arte, [Anais...], Florianópolis. 2007.

PENNA, Maura. *Música (s) e seu Ensino*. Porto Alegre: Sulina. 2ª ed. 2015.

PENNA, Maura. **Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa**. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 7, p. 7-19, 2002.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. **Revista da ABEM**, v. 22, n. 32, 2014. [file:///C:/Users/beto/Downloads/464-1706-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/beto/Downloads/464-1706-1-PB%20(2).pdf) Acesso em: 28/11/2018.

PÉREZ, Leonardo Fabio Martínez. **Questões sociocientíficas na prática docente: Ideologia, autonomia e formação de professores** [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2012. <<http://books.scielo.org/id/bd67t/pdf/martinez-9788539303540.pdf>>

PFEIFER, Suzana Susi et al. **Criatividade: um estudo nas fronteiras da ciência, da arte e da espiritualidade**. 256 f. Tese (Doutorado em Engenharia da Produção). Florianópolis: UFSC, 2001.

PIRES, Nair. A identidade das licenciaturas na área de música: multiplicidade e hierarquia. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 9, p. 81-88, 2003.

PONTES, Luiz Fernando. **O bancário, o banco e a criatividade: aspectos históricos-culturais para uma sociedade criativa**. 405f. Tese (Doutorado em Psicologia social e do trabalho). Brasília: UNB, 2007. Disponível em <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/3015/1/2007_LuizFernandoPontes.pdf> Acesso em: 28/11/2018.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**. 2ª edição. Novo Hamburgo: Feevale, 2009. Disponível em <http://www.sucena.eng.br/eng_producao/2018/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf> Acesso em: 28/11/2018.

QUEIROZ, Luis Ricardo da Silva. Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11.769/2008. **Revista da ABEM**, Porto Alegre. v. 20, n. 29, 2013.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Diversidade musical e ensino de música. **Salto para o Futuro-Educação**, [on line]. Ano XXI, boletim 08, p.17-23, 2011. Disponível em <<http://files.marconeves.webnode.com.br/200000054-a8549a94e8/Edu.MusinaescolaSaltoFuturo.pdf#page=17>> Acesso em 28/11/2018.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Formação intercultural em música: perspectivas para uma pedagogia do conflito e a erradicação de epistemicídios musicais. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação- Universidade Federal do Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, v. 23, n. 45, 2017.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11.769/2008. **Revista da ABEM**, v. 20, n. 29, 2013.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Práticas para o ensino da música nas escolas de educação básica. **Música na educação básica**. Porto Alegre, v. 1, n. 1, Out. p.60-75, 2009.

RATTON, Miguel. **Escalas musicais-quando a matemática rege a música**. 2006. Disponível em: <http://www.dirsom.com.br/index_htm_files/Matematica%20%26%20Escalas%20Musicais.pdf> Acesso em: 28 de Novembro de 2018.

RIO DE JANEIRO. **Currículo Mínimo**. Governo do Estado do Rio de Janeiro. Secretaria de Estado de Educação, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em:

<http://www.rj.gov.br/c/document_library/get_file?uuid=5c3c7b44-9c42-4cc2-bed1-85b10a7754d4&groupId=91317> Acesso em: 29 de Novembro de 2018.

ROSSI, Maria Helena Wagner. **Imagens que falam: leitura da arte na escola**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

SANTOS, José Luiz. **O que é cultura**. São Paulo: Brasiliense. 16ª edição, 1987.

SANTOS, Regina Marcia Simão. Música, a realidade nas escolas e políticas de formação. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 12, 49- 56, mar. 2005.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SAVIANI, Demerval. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, v.15, n. 45, p.422-433. 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/02>> Acesso em 30/04/2017.

SCHAFFER, R. Murray. **A afinação do mundo**. São Paulo: UNESP, v. 38, 2001.

SCHAFFER, R. Murray, **O Ouvido pensante**. Tradução: Marisa Trench Fonterrada. 2ª ed. São Paulo: Unesp, 1991.

SHIMIZU, Alessandra de Moraes; MENIN, Maria Suzana De Stefano. Social representations of law, justice and injustice: a research with Argentinean and Brazilian youngsters using the free evocation of words technique. São Paulo. **Estudos de Psicologia** (Natal), v. 9, n. 2, p. 239-247, 2004.

SILVA, Conrado. O século mais instigante de toda a história da música. **Um século de conhecimento**. In: SIMON, Samuel (org.). Um século de conhecimento: arte, filosofia, ciência e tecnologia no século XX. Brasília: EdUnB, p. 1049-1067. 2011. http://www.conradosilva.com.br/PDF/o_seculo_mais_instigante.pdf Acesso em: 28/11/2018.

SILVA, Kátia Regina Xavier da. **Criatividade e inclusão na formação de professores**. Rio de Janeiro. In: SEMANA DE INTEGRAÇÃO ACADÊMICA DO CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS. CFCH/UFRJ, 2007. Disponível em: <http://www.lapeade.com.br/publicacoes/artigos/Criatividade%20e%20inclusao.pdf> Acesso em: 28/11/2018.

SOARES, Bruno Rafael et al. **Articulando criatividade e interculturalidade no processo de (auto)formação continuada**. In: SILVA, Kátia Regina Xavier Pereira da; AMPARO, Flávia Vieira da Silva do (org.). *Criatividade e interculturalidade. Série: Desafios, possibilidades e práticas na educação básica*. Curitiba: CRV, 2015. p 31-54

SUBTIL, Maria José Dozza. A lei n. 5.692/71 e a obrigatoriedade da educação artística nas escolas: passados quarenta anos, prestando contas ao presente. Campinas–SP. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 12, n. 3 [30], p. 125-151, 2013.

SWANWICK, Keith. **Ensinando Música Musicalmente**. Trad. Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo. Moderna, 2003.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

VALENTIM, Marta Lígia Pomim. *Criatividade e inovação na atuação profissional*. São Paulo. **CRB-8 Digital**, v. 1, n. 1, p. 3-9, 2008. <http://www.humanativa.com.br/wp-content/uploads/2016/08/Artigo-criatividade-e-inova%C3%A7%C3%A3o.pdf> Acesso em: 28/11/2018.

VIEIRA, Niágara da Cruz; SILVA, Paulo Roberto Teles da. *Oficina de construção de instrumentos alternativos: um espaço para a criação de novas estratégias para sala de aula?*. Rio de Janeiro: **Interlúdio**-Revista do Departamento de Educação Musical do Colégio Pedro II, v. 3, n. 3, p. 32-36, 2015.

ZAN, José Roberto. *Música popular brasileira, indústria cultural e identidade*. São Paulo. **EccoS revista científica**, v. 3, n. 1, p. 105-122, 2008.

ZUMPANO, Nivia G.; GOLDEMBERG, Ricardo. *Princípios de Técnica e História do Temperamento Musical*. **Sonora**. Campinas, SP. v. 2, n. 4, 2016. <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/sonora/article/viewFile/638/611> Acesso em: 28/11/2018.

APÊNDICE A – PLANOS DE AULA SUGESTÃO FINAL

(Apresentação em aulas)

Quadro 1 – Aula 1

Aula 1 – Trilha sonora	
Tema	Trilha sonora
Duração da aula	100 minutos
Objetivos	- Identificar trilhas sonoras dos diversos gêneros de produção audiovisual, conhecer e discutir suas características.
Conteúdos abordados:	- Trilha sonora
Procedimentos:	- Executar trilha sonora e solicitar que estudantes identifiquem a que programas são relacionados os áudios (Programa exato ou temática do programa) - Compor uma cena em grupo com trilha sonora para ser apresentada em sala para os colegas. Para compor a trilha sonora, podem ser utilizados sons corporais ou materiais e objetos à disposição em sala de aula.
Avaliação:	- Participação nas dinâmicas perceptivas e atividades propostas.
Recursos	- Caixa de som - Pen drive com áudios baixados ou celular com cabo USB ou bluetooth disponível
Músicas utilizadas:	- Bate a poeira – Trilha sonora da telenovela “Malhação”- Karol Conká - Trilha sonora da série de filmes “007”- John Barry - Trilha sonora do filme “Central do Brasil” – Antônio Alves Pinto e Jacques Morelenbaum - Trilha sonora da telenovela “Os dez mandamentos” – Daniel Figueiredo - My life is going on – Trilha sonora da série “La casa de papel” - Manel Santisteban e Cecilia Krull
Bibliografia	- BAPTISTA, André; FREIRE, Sérgio. As funções da música no cinema segundo Gorbman, Wingstedt e Cook: novos elementos para a composição musical aplicada. In: XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Música. Anais... Brasília: Universidade de Brasília. 2006. p. 745-749. - CARVALHO, Marcia. A trilha sonora do cinema: proposta para um “ouvir” analítico. Caligrama (São Paulo. Online), v. 3, n. 1, 2007. - ALVES, Bernardo Marquez. Trilha Sonora: o cinema e seus sons. Novos Olhares, v. 1, n. 2, p. 90-95, 2012.
Outras sugestões bibliográficas	Caderno de atividades autorreguladas Seeduc RJ file:///C:/Users/Home/AppData/Local/Temp/Temp1_ARTE.zip/ARTE/2%C2%B0S%C3%A9rie_ART_ALUNO_1%C2%B0BI.pdf

	<p>file:///C:/Users/Home/AppData/Local/Temp/Temp1_Arte%20(1).zip/Arte/2%C2%AA%20s%C3%A9rie_ART_ALUNO_%202%C2%BABI.pdf</p> <p>file:///C:/Users/Home/AppData/Local/Temp/Temp1_Arte%20(2).zip/Arte/2%C2%AA%20s%C3%A9rie_Arte_PROF_3%C2%B0BI.pdf</p> <p>file:///C:/Users/Home/AppData/Local/Temp/Temp1_Arte%20(5).zip/Arte/2%C2%AAs%C3%A9rie_ART_ALUNO_4%C2%BA BI.pdf</p>
--	--

Fonte: A autora, 2018

Quadro 2: Aula 2

Aula 2 – Trilha sonora da vida	
Tema	Trilha sonora
Duração da aula	100 minutos
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as origens do cinema (Cinema mudo e cinema sonoro) - Discutir as definições de trilha sonora - Reconhecer os diferentes tipos de sons que compõem uma peça audiovisual - Compreender as funções das músicas e sons em geral nas peças audiovisuais
Conteúdos abordados:	<ul style="list-style-type: none"> - As origens do cinema - As primeiras trilhas sonoras - Definição e composição da trilha sonora - Funções da trilha sonora
Procedimentos:	<ul style="list-style-type: none"> - Relembrar as atividades da aula anterior, buscando identificar, nos áudios ouvidos e nas cenas criadas e apresentadas pelos estudantes, as funções da trilha sonora. (Os áudios podem, inclusive, ser ouvidos novamente) - Dividir a turma em 6 grupos. Cada grupo receberá um dos textos anexados nos recursos - Após leitura, cada grupo apresenta seu texto para a turma e abre-se um espaço para discussões.
Avaliação:	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação dos textos - Participação nas discussões
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Caixa de som - Pen drive com áudios baixados ou celular com cabo USB ou bluetooth disponível - Trechos dos textos para discussão - Textos e trechos utilizados: <p>http://www4.unirio.br/mpb/textos/AnaisANPPOM/Anppom%202006/060830_1122%20(D)/CDROM/COM/07_Com_TeoComp/sessao01/07COM_TeoComp_0103-182.pdf</p>

	<p>- Texto SEEDUC/RJ Cadernos de atividades autorreguladas: 2º bimestre aula 3; 3º bimestre 1º e 2º parágrafos da aula 2; 4º bimestre aula 3</p> <p>- BAPTISTA, André; FREIRE, Sérgio. As funções da música no cinema segundo Gorbman, Wingstedt e Cook: novos elementos para a composição musical aplicada. In: XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Música. Anais... Brasília: Universidade de Brasília. 2006. p. 745-749.</p> <p>- CARVALHO, Marcia. A trilha sonora do cinema: proposta para um “ouvir” analítico. Caligrama (São Paulo. Online), v. 3, n. 1, 2007.</p> <p>- ALVES, Bernardo Marquez. Trilha Sonora: o cinema e seus sons. Novos Olhares, v. 1, n. 2, p. 90-95, 2012.</p>
Músicas utilizadas:	<p>- Bate a poeira – Trilha sonora da telenovela “Malhação”- Karol Conká</p> <p>- Trilha sonora da série de filmes “007”- John Barry</p> <p>- Trilha sonora do filme “Central do Brasil” – Antônio Alves Pinto e Jacques Morelenbaum</p> <p>- Trilha sonora da telenovela “Os dez mandamentos” – Daniel Figueiredo</p> <p>- My life is going on – Trilha sonora da série “La casa de papel”</p> <p>- Manel Santisteban e Cecilia Krull</p>
Divisão dos grupos por temas abordados	<p>Grupo 1- História do cinema</p> <p>Grupo 5- História do cinema no Brasil</p> <p>Grupo 3 – História da trilha sonora</p> <p>Grupo 4 – Definição de trilha sonora</p> <p>Grupo 5 – Composição da trilha sonora (4 elementos constitutivos)</p> <p>Grupo 6 – Funções da trilha sonora</p>
Bibliografia	<p>http://www4.unirio.br/mpb/textos/AnaisANPPOM/Anppom%202006/060830_1122%20(D)/CDROM/COM/07_Com_TeoComp/sessao01/07COM_TeoComp_0103-182.pdf</p> <p>- Texto SEEDUC/RJ Cadernos de atividades autorreguladas: 2º bimestre aula 3; 3º bimestre 1º e 2º parágrafos da aula 2; 4º bimestre aula 3</p> <p>file:///C:/Users/Home/AppData/Local/Temp/Temp1_ARTE.zip/ARTE/2%C2%B0S%C3%A9rie_ART_ALUNO_1%C2%B0BI.pdf</p> <p>file:///C:/Users/Home/AppData/Local/Temp/Temp1_Arte%20(1).zip/Arte/2%C2%AA%20s%C3%A9rie_ART_ALUNO_%202%C2%B0BI.pdf</p> <p>file:///C:/Users/Home/AppData/Local/Temp/Temp1_Arte%20(2).zip/Arte/2%C2%AA%20s%C3%A9rie_Arte_PROF_3%C2%B0BI.pdf</p> <p>file:///C:/Users/Home/AppData/Local/Temp/Temp1_Arte%20(5).zip/Arte/2%C2%AA%20s%C3%A9rie_ART_ALUNO_4%C2%BA</p>

	<p><u>BI.pdf</u></p> <p>- BAPTISTA, André; FREIRE, Sérgio. As funções da música no cinema segundo Gorbman, Wingstedt e Cook: novos elementos para a composição musical aplicada. In: XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Música. Anais... Brasília: Universidade de Brasília. 2006. p. 745-749.</p> <p>- CARVALHO, Marcia. A trilha sonora do cinema: proposta para um “ouvir” analítico. Caligrama (São Paulo. Online), v. 3, n. 1, 2007.</p> <p>- ALVES, Bernardo Marquez. Trilha Sonora: o cinema e seus sons. Novos Olhares, v. 1, n. 2, p. 90-95, 2012.</p>
Outras sugestões bibliográficas	<p>Caderno de atividades autorreguladas Seeduc RJ</p> <p><u>file:///C:/Users/Home/AppData/Local/Temp/Temp1_ARTE.zip/ARTE/2%C2%B0S%C3%A9rie_ART_ALUNO_1%C2%B0BI.pdf</u></p> <p><u>file:///C:/Users/Home/AppData/Local/Temp/Temp1_Arte%20(1).zip/Arte/2%C2%AA%20s%C3%A9rie_ART_ALUNO_%202%C2%BABI.pdf</u></p> <p><u>file:///C:/Users/Home/AppData/Local/Temp/Temp1_Arte%20(2).zip/Arte/2%C2%AA%20s%C3%A9rie_Arte_PROF_3%C2%B0BI.pdf</u></p> <p><u>file:///C:/Users/Home/AppData/Local/Temp/Temp1_Arte%20(5).zip/Arte/2%C2%AAs%C3%A9rie_ART_ALUNO_4%C2%BA BI.pdf</u></p>

Fonte: A autora, 2018.

Quadro 3 – Aula 3

Aula 3 – Trilha sonora – escrevendo e executando	
Tema:	Paisagem sonora
Duração da aula:	100 minutos
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Ampliar o repertório e conhecimento sobre as possibilidades de criação musical - Elevar a atenção à diversidade sonora através de uma escuta ativa - Discutir a disponibilidade de sons e seletividade do ouvido - Produzir representações gráficas para os sons
Conteúdos abordados:	<ul style="list-style-type: none"> - Diversidade sonora e produção musical - Paisagem sonora - Representação gráfica de sons - Diversidade sonora
Procedimentos:	<ul style="list-style-type: none"> - Executar as músicas selecionadas para a aula e discutir estranhamento. (Justificativas destas produções) - Separar estudantes em grupos, para que cada grupo fique responsável por um ambiente da escola

	<ul style="list-style-type: none"> - Encaminhar os grupos para seus ambientes a fim de que realizem uma escuta atenta e ativa dos sons desse ambiente (Quadra, refeitório, sala de aula de outra turma, corredores da escola, secretaria), registrando os sons ouvidos - Orientar registro de decibéis com decibelímetro - aplicativo que registra decibéis e pode ser baixado gratuitamente no <i>smartphone</i> - para posterior discussão sobre saúde auditiva e relação entre valores de decibéis encontrados com a ética ao ouvir música e produzir sons intensos em espaços coletivos. (Deixar como sugestão, uma vez que minha escola é silenciosa, o que reduziu a necessidade de uma discussão como essa, frente ao tempo que tivemos para aplicação e avaliação). - Retornar à sala para discussão dos sons ouvidos e discutir o termo paisagem sonora em associação com trilha sonora - Orientar produção de uma partitura com a representação dos sons ouvidos.
Avaliação:	<ul style="list-style-type: none"> - Observação da diversidade de sons ouvidos e criatividade dos registros visuais. - Participação nas discussões e dinâmicas perceptivas.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Caixa de som - Pen drive com áudios baixados ou celular com cabo USB ou bluetooth disponível - Folha de papel ofício, lápis de cor, giz de cera e caneta hidrográfica
Músicas utilizadas:	<p>Riacho das pedras – Hermeto Pascoal Orquestra maluca – Barbatuques Sonata IV – John Cage Respirando - Barbatuques</p>
Bibliografia	Murray Schaffer – Ouvido pensante sons do mundo.
Outras sugestões bibliográficas	FELIPE, Elisama de Mendonça; SOUZA, Shirley Goes de Oliveira. Da paisagem à poluição sonora: O uso do Smartphone em uma prática pedagógica interdisciplinar. In: COSTA, Christine Sertã; MATTOS, Francisco Roberto Pinto de. Tecnologia na Sala de Aula em Relatos de Professores (org.) EDITORA CRV Curitiba, 2016. p. 67-86.

Fonte: A autora, 2018.

Quadro 4: Aula 4

Aula 4 – Trilha sonora da vida	
Tema:	Paisagem sonora
Duração da aula:	100 minutos
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Discutir a disponibilidade de sons e seletividade do ouvido - Produzir e codificar representações gráficas para os sons
Conteúdos abordados:	<ul style="list-style-type: none"> - Diversidade sonora e produção musical - Paisagem sonora - Representação gráfica de sons - Diversidade sonora
Procedimentos:	- Lembrar as atividades desenvolvidas na aula anterior

	<p>- Tentar reproduzir, por meio de sons vocais e corporais, o que foi desenhado pelos estudantes na aula anterior. Grupos podem trocar de “partituras” para que um tente compreender o que representa cada desenho e simbolismo utilizado pelo outro.</p> <p>- Discutir a disponibilidade de sons a nossa volta, e a seletividade de nossos ouvidos.</p> <p>Nossos ouvidos selecionam os sons que ouvimos, mas não seleciona os sons à disposição. Já a mídia de massa busca selecionar o que está à disposição também. Terminar a aula com esta reflexão..</p>
Avaliação:	- Participação nas discussões e dinâmicas perceptivas.
Recursos	<p>- Caixa de som</p> <p>- Pen drive com áudios baixados ou celular com cabo USB ou bluetooth disponível</p> <p>- Folha de papel ofício, lápis de cor, giz de cera e caneta hidrográfica</p>
Bibliografia	Murray Schaffer – Ouvido pensante (1991) e Sons do mundo (2001).
Outras sugestões bibliográficas	FELIPE, Elisama de Mendonça; SOUZA, Shirley Goes de Oliveira. Da paisagem à poluição sonora: O uso do Smartphone em uma prática pedagógica interdisciplinar. In: COSTA, Christine Sertã; MATTOS, Francisco Roberto Pinto de. Tecnologia na Sala de Aula em Relatos de Professores (org.) EDITORA CRV Curitiba, 2016. p. 67-86.

Fonte: A autora, 2018.

Quadro 5 – Aula 5

Aula 5 – O multiculturalismo – parte 1	
Tema:	Multiculturalismo
Duração da aula:	100 minutos
Objetivos	<p>- Reconhecer a diversidade cultural como elemento presente e definitivo da música, principalmente, mas não exclusivamente a brasileira</p> <p>- Discutir as representações da música</p> <p>- Discutir a seletividade (critérios de seleção) das músicas apresentadas pelas mídias de massa em programas em geral, e nas trilhas sonoras</p>
Conteúdos abordados:	<p>- Diversidade musical</p> <p>- Preconceitos musicais</p> <p>- Desvalorização das culturas dos povos dominados</p> <p>- Prática rítmica corporal coletiva</p>
Procedimentos:	<p>- Executar músicas escolhidas utilizando aparelho de som</p> <p>- Questionar a que temática de programa estariam associadas as músicas ouvidas</p> <p>- Orientar que estudantes anotem reflexões sobre as músicas ouvidas</p> <p>- Questionar os motivos do estranhamento</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Questionar se essas músicas estão presentes em filmes e novelas que eles costumam ver. Quais? - Questionar motivos pelos quais essas músicas não fazem parte das escolhas dos produtores de filmes que tem como objetivo o mercado. - Chamar atenção para a presença dos mesmos elementos presentes isoladamente por exemplo no jongo ou orquestra de tambores inseridos nas músicas que ouviríamos... - Enfatizar o fato desses elementos estarem presentes, porém diluídos entre elementos da cultura europeia, tornando-os mais aceitáveis.
Avaliação:	- Participação nas discussões e atividades propostas
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Caixa de som - Pen drive com áudios baixados ou celular com cabo USB ou bluetooth disponível
Músicas utilizadas:	Orquestra de tambores africanos de Alagoas, Jongo Vapor da Paraíba.
Bibliografia	Dicionário da língua portuguesa, dicionário do folclore brasileiro
Outras sugestões bibliográficas	<ul style="list-style-type: none"> - NASCIMENTO, Vanderson Flor do. A modernidade vista desde o Sul: perspectivas a partir das investigações acerca da colonialidade. Padê: Est. em Filos., Raça, Gên.e Dir. Hum., Brasília, v. 1, n. 1/2, p. 1-19, jan./dez. 2009. - SAID, Edward W. Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente. Editora Companhia das Letras, 2007. - QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M.P. (Org.). Epistemologias do Sul. Coimbra: Almedina, 2009.

Fonte: A autora, 2018.

Quadro 6: Aula 6

Aula 6 – Multiculturalismo – parte 2	
Tema:	Multiculturlismo
Duração da aula:	100 minutos
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a diversidade cultural como elemento presente e definitivo da música popular brasileira - Discutir a seletividade (critérios de seleção) das músicas apresentadas pelas mídias de massa em programas em geral, e nas trilhas sonoras - Apresentar os textos que trabalham conceitos de Hegemonia, Indústria cultural e multiculturalismo
Conteúdos abordados:	<ul style="list-style-type: none"> - Diversidade musical - Preconceitos musicais - Multiculturalismo - Indústria cultural - Hegemonia
Procedimentos:	<ul style="list-style-type: none"> - Dividir a turma em grupos - Distribuir textos com conceitos de Multiculturalismo, Indústria cultural e Hegemonia - Discutir os conceitos com os grupos

	- Iniciar momento de apresentação dos conceitos
Avaliação:	-Participação da apresentação. - Participação nas discussões
Recursos	- Caixa de som - Textos: CANDAUI, Vera. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos . In Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a15.pdf Acesso em: 28/11/2018. BRASAO, Heber Junio Pereira. Gramsci, Fiori e Freire- educação popular para a liberdade . Cadernos da FUCAMP, v. 11, n. 15, 2013. file:///C:/Users/beto/Downloads/237-945-1-PB.pdf Acesso em: 28/11/2018. COELHO, Teixeira. O que é indústria cultural . Brasiliense, 1980. ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas . Dialética do esclarecimento , v. 2, p. 113-156, 1985.
Músicas utilizadas:	A critério dos estudantes, caso desejem
Bibliografia	Textos distribuídos aos estudantes (Multiculturalismo, Hegemonia e Indústria cultural)
Outras sugestões bibliográficas	- NASCIMENTO, Vanderson Flor do. A modernidade vista desde o Sul : perspectivas a partir das investigações acerca da colonialidade. Padê: Est. em Filos., Raça, Gên.e Dir. Hum., Brasília, v. 1, n. 1/2, p. 1-19, jan./dez. 2009. - SAID, Edward W. Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente . Editora Companhia das Letras, 2007. - QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M.P. (Org.). Epistemologias do Sul . Coimbra: Almedina, 2009. -CANDAUI, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas . Currículo sem fronteiras, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011. -CANDAUI, Vera. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos . In Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a15.pdf Acesso em: 28/11/2018. - CANEN, Ana. O multiculturalismo e seus dilemas : implicações na educação. Comunicação e política, v. 25, n. 2, p. 91-107, 2007.

Fonte: A autora, 2018.

Quadro 7 – Aula 7

Aula 7 - Construindo os recursos	
Tema:	Construção de instrumentos musicais com materiais alternativos
Duração da aula:	100 minutos

Objetivos	- Construir instrumentos musicais rítmicos a partir de sucatas levadas pelos estudantes
Conteúdos abordados:	- Classificação de instrumentos musicais - Origens de alguns instrumentos musicais - Parâmetros do som
Procedimentos:	- Solicitar previamente aos estudantes que levem os materiais - De posse do material, seguir as instruções para confecção de cada instrumento - Apresentar alguns instrumentos musicais convencionais disponíveis e conversar sobre as origens - Propor execução de algumas levadas com os instrumentos construídos
Avaliação:	Observação da participação nas atividades propostas
Recursos	- Instrumentos musicais convencionais, caso disponíveis. Se não estiverem disponíveis, podem ser levadas imagens de instrumentos similares aos construídos em sala - Tesoura de ponta fina - Garrafa pet - Grãos crus(arroz, feijão o outros) - Copos de guaraná natural vazios - Latinha de suco ou refrigerante - Copos de iogurte - Cabo de vassoura - Lata de leite, achocolatado, ou outros - Garrafas de vidro (para encher com água e produzir diferentes alturas)
Músicas utilizadas:	-
Bibliografia	VIEIRA, Niágara da Cruz; SILVA, Paulo Roberto Teles da. Oficina de construção de instrumentos alternativos: um espaço para a criação de novas estratégias para sala de aula?. Interlúdio-Revista do Departamento de Educação Musical do Colégio Pedro II, v. 3, n. 3, p. 32-36, 2015.
Outras sugestões bibliográficas	-

Fonte: A autora, 2018.

Quadro 8 – Aula 8

Aula 8 – Colocando a teoria em prática	
Tema:	- Construção de instrumentos musicais com materiais alternativos
Duração da aula:	-
Objetivos	- Construir um produto que sintetize as ideias discutidas, realizando composição musical e a construção de um vídeo.
Conteúdos abordados:	Criar uma composição cuja letra e elementos musicais valorizem a diversidade musical
Procedimentos:	- Compor uma música que valorize a diversidade - Gravar o áudio ou áudio com vídeo - Caso optem por gravar o áudio e utilizar imagens para construir

	o vídeo, editar o vídeo. <i>Movie maker</i> é um aplicativo que pode ser utilizado para esse fim. - O processo pode ser construído em casa ou em momentos posteriores das aulas.
Avaliação:	Processo de construção e entrega do vídeo
Recursos	- Textos trabalhados em aula - Instrumentos construídos na aula anterior - Equipamento para gravação de áudio e vídeo, e edição (pode ser o <i>smartphone</i>)
Músicas utilizadas:	-
Bibliografia	-
Outras sugestões bibliográficas	-

Fonte: A autora, 2018.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES



ENSINO DE MÚSICA NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO: DESAFIOS E PROPOSTAS

Questionário

Importante: Este questionário é parte de uma pesquisa que investiga e busca propostas para o ensino de música na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro. O presente material busca coletar dados sobre a atuação docente, desafios enfrentados por estes e estratégias utilizadas para superar as dificuldades. A forma de resposta consiste em assinalar com (X) as alternativas pertinentes ou preencher os campos. Por favor, preencha os campos com letra de forma, e sempre que considerar necessário, realize comentários adicionais. Obrigada!

I- Dados de identificação

1. Nome do professor (opcional):

2. Sexo: Feminino () Masculino ()

3. Idade (em anos):

II- Dados de formação

1. Qual a sua formação? Assinale todas as alternativas que julgar necessárias, identificando o/s curso/s específicos que frequentou.
 - () Ensino superior completo na área de música – nomenclatura do curso em diploma:
 - () Ensino superior completo em outra linguagem artística – nomenclatura do curso em diploma:
 - () Ensino superior completo em outra área – nomenclatura do curso em diploma:
 - () Especialização – curso:
 - () Mestrado – curso:
 - () Doutorado – curso:
 - () Outros (Cursos, oficinas, palestras, seminários)

– Especifique:

2. Você tem participado de cursos, seminários, congressos, encontros na área de música?

Sim () Não ().

3. Você tem participado de cursos, seminários, congressos, encontros em outras linguagens artísticas?

Sim () Não ().

III- Dados do professor

1. Atua em quais redes de ensino?

() Municipal

() Estadual

() Federal

() Privada

2. Atualmente trabalha na rede estadual ou já trabalhou? Em caso de não estar mais na rede, especifique ano de ingresso e saída.

3. Em quantas escolas da rede estadual de ensino você atua ou atuou?

4. Qual seu tempo de atuação na rede estadual?

() De 0 a 5 anos

() Maior que 5 e menor que 10 anos

() De 10 a 15 anos

() Maior que 15 e menor que 20 anos

() Maior que 20 anos

5. Durante quanto tempo atua ou atuou junto a turmas de ensino médio na rede estadual de ensino?
- Período inferior a 1 ano
 - De 1 a 5 anos
 - De 6 a 10 anos
 - De 11 a 15 anos
 - De 16 a 20 anos
 - Maior que 20 anos
 - Não atuei

IV- Dados sobre as atividades desenvolvidas pelo professor
--

Responda às questões abaixo com base em sua atuação na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro.

1. Assinale a/as linguagens artísticas com as quais trabalha.
- Música
 - Artes visuais
 - Dança
 - Teatro
 - Áudio visuais
 - Outras. Especifique:
2. Quais atividades musicais você realiza na escola? Marque todas as opções que considerar pertinentes
- Aulas de Música, em sala de aula, como conteúdo específico do currículo escolar, com uso de instrumentos musicais para atividades práticas
 - Aulas de Música, em sala de aula, como conteúdo específico do currículo escolar, sem uso de instrumentos musicais para atividades práticas.
 - Aulas de Música, em sala de aula, como parte dos conteúdos da disciplina Arte, com uso de instrumentos musicais para atividades práticas
 - Aulas de Música, em sala de aula, como parte dos conteúdos da disciplina Arte, sem uso de instrumentos musicais para atividades práticas
 - Aulas de instrumentos musicais como atividade curricular
 - Regência de coro ou grupo vocal como atividade curricular

- Aulas ou ensaio de grupos populares ou bandas, como atividade curricular
 - Aulas de instrumentos musicais como atividade extra curricular
 - Regência de coro ou grupo vocal como atividade extra curricular
 - Aulas ou ensaio de grupos populares ou bandas, como atividade extra curricular
 - Oficinas de construção de instrumentos musicais a partir de materiais recicláveis, ou outros, como atividade curricular
 - Oficinas de construção de instrumentos musicais a partir de materiais recicláveis ou outros, como atividade extra curricular
 - Hora cívica
 - Organização de festivais ou apresentações de música
 - Outros. Especifique:
 - Nenhuma
3. Considerando as músicas selecionadas para o trabalho docentes, assinale as utilizadas nas atividades práticas, teóricas, perceptivas ou outras:
- De matriz africana
 - De matriz indígena
 - Folclórica brasileira
 - Folclórica internacional
 - “Erudita” brasileira
 - “Erudita” internacional. Especifique compositores, intérpretes, países ou continentes:
 - Popular brasileira
 - Popular internacional. Especifique a ou as nações ou continentes:
 - Popular brasileira até os anos de 1990
 - Popular brasileira a partir da década de 1990
 - Popular internacional até os anos de 1990
 - Popular internacional a partir da década de 1990
 - Outras. Especifique:
 - Não utilizo músicas

4. Que tipos de atividades você desenvolve com seus alunos ? Assinale todas as alternativas pertinentes.
- Audição de músicas
 - Percepção e discriminação dos parâmetros do som (altura, duração, timbre e intensidade)
 - Movimento
 - Dança
 - Canto
 - Execução de instrumentos musicais
 - Construção de instrumentos
 - Percussão corporal
 - Composição e criação de músicas
 - Improvisação
 - Arranjos de músicas
 - Leitura e escrita musicais
 - História da música
 - Análise musical
 - Jogos musicais
 - Folclore musical
 - Expressão corporal
 - Apreciação de apresentações, espetáculos, recitais de música em visitação a escolas de música, conservatórios, teatros
 - Outras. Especifique:

5. Para desenvolver sua prática, você leva em consideração algum documento legal? Especifique:

V- Sobre disponibilidade de recursos e espaço físico para o trabalho docente

	Disponível		Está em condições de uso		A quantidade é adequada	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
Quadro (branco, verde ou outro)						

Lousa digital						
Quadro pautado						
Livro didático						
Apostila						
Cópias/xerox						
Giz ou pilot						
Caixa de som						
Data show						
Aparelho de rádio						
Aparelho de cd						
Aparelho de dvd						
Televisão						
Instrumentos musicais harmônicos						
Instrumentos musicais rítmicos						
Instrumentos musicais melódicos						
Cabos, fios, adaptadores, extensões						
Computadores						
Internet						

VI- Quanto às expectativas da atuação docente

Assinale as alternativas que se aplicam à sua realidade. Marque todas as alternativas que considerar pertinentes.

() A direção solicita ou solicitava que fossem realizadas atividades voltadas para outras artes

() A coordenação pedagógica solicita ou solicitava que fossem realizadas atividades de outras artes

() Os estudantes solicitam ou solicitavam atividades voltadas para outras linguagens artísticas que não a Música

() Os estudantes estranham ou estranhavam a presença da música no conteúdo de Arte

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DOS ESTUDANTES

Questionário

V- Dados de identificação

4. Turma:
5. Série:
6. Sexo: Feminino () Masculino ()
7. Idade (em anos):

VI- Sobre aula de Arte

4. Indique, no quadro abaixo, quatro palavras que vêm à sua cabeça quando ouve o termo Aula de Arte.

5. Você já estudou Arte na escola?
 Sim () Não ().
6. Em caso afirmativo, indique as séries nas quais estudou a disciplina. (Assinale com um x a/as opção/opções):
 - () Anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano)
 - () 6º ano do ensino fundamental
 - () 7º ano do ensino fundamental
 - () 8º ano do ensino fundamental
 - () 9º ano do ensino fundamental
 - () 1º ano do ensino médio
7. Cite, no quadro abaixo, quatro assuntos ou temas que você estudou nas aulas de Arte.

VII- Sobre aula de música

6. Indique, no quadro abaixo, quatro palavras que vêm a sua cabeça quando ouve o termo Aula de Música.

7. Você já teve aula de música na escola?

Sim () Não ().

8. Em caso de resposta positiva, indique:

- a. Em qual ou quais séries? (Assinale com um x)

() Anos iniciais do ensino fundamental (1° ao 5° ano)

() 6° ano do ensino fundamental

() 7° ano do ensino fundamental

() 8° ano do ensino fundamental

() 9° ano do ensino fundamental

() 1° ano do ensino médio

- b. As aulas eram curriculares?

Sim () Não ().

- c. No quadro abaixo, cite quatro temas ou assuntos que tenha discutido nas aulas de música.

- d. A ou as opções que mais se aproximam da sua realidade. Assinale com um (x)
- i. O professor que trabalhou com música dava, exclusivamente, aulas de música ()
- ii. O professor que trabalhou com música, trabalhou também conteúdos de Artes Visuais ()
- iii. O professor que trabalhou com música, trabalhou também conteúdos de Teatro ()
- iv. O professor que trabalhou com música, trabalhou também conteúdos de Dança ()

- v. O professor que trabalhou com música, trabalhou também conteúdos de Artes integradas ()
9. Você já participou de atividade musical escolar extra classe ?
Sim () Não ().
10. Você estuda ou estudou em escolas especializadas, tem ou teve aulas particulares de música?
Sim () Não ().
11. Você aprendeu a tocar algum instrumento musical ou a cantar sozinho, apenas observando outros músicos?
Sim () Não ().

VIII- Retomando as aulas de Arte

- 1- Um único professor ou professora já trabalhou com mais de uma linguagem artística?
Sim () Não ().
- 2- Em caso afirmativo, assinale as linguagens artísticas trabalhadas.
 Artes Visuais
 Música
 Dança
 Teatro
 Artes integradas
- 3- Aponte quatro assuntos abordados pelo professor ou professora.

- 4- Já teve aulas curriculares exclusivamente de dança?
Sim () Não ().
- 5- Assinale a alternativa que indica a rede de ensino onde teve as aulas.
 Rede pública municipal
 Rede pública estadual
 Rede pública federal
 Rede privada
- 6- Já teve aulas curriculares exclusivamente de Teatro?
Sim () Não ().

- 7- Assinale a alternativa que indica a rede de ensino onde teve as aulas
- Rede pública municipal
 - Rede pública estadual
 - Rede pública federal
 - Rede privada
- 8- Já teve aulas curriculares exclusivamente de Artes Visuais?
- Sim Não .
- 9- Assinale a alternativa que indica a rede de ensino onde teve as aulas
- Rede pública municipal
 - Rede pública estadual
 - Rede pública federal
 - Rede privada