

RODRIGO PIVETTA WERLANG

**O ENSINO DE MÚSICA, NA DISCIPLINA DE ARTES, EM UM
CURSO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO NO
INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE – CAMPUS VIDEIRA,
SC**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Artes do Centro de Artes, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Artes.

Orientador: Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo.

**FLORIANÓPOLIS
2016**

W489e Werlang, Rodrigo Pivetta

O ensino de Música, na disciplina de Artes, em um curso técnico integrado ao ensino médio no Instituto Federal Catarinense / Rodrigo Pivetta Werlang. - 2016.

142 p. ; 29 cm

Orientador: Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo

Bibliografia: p. 127-133

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes, Florianópolis, 2016.

1. Currículos - Santa Catarina. 2. Música - Instrução e estudo. 3. Criatividade. I. Figueiredo, Sérgio Luiz Ferreira de. II. Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Artes. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UDESC

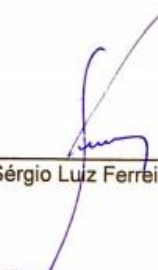
RODRIGO PIVETTA WERLANG

O ENSINO DE MÚSICA NA DISCIPLINA DE ARTES EM UM CURSO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO NO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE – CAMPUS VIDEIRA, SC

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Artes do Centro de Artes, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Artes.


Banca Examinadora

Orientador:



Prof. Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo
UDESC

Membro:



Profa. Dra. Vanilda Macedo
IFSul

Membro:



Profa. Dra. Viviane Beineke
UDESC

Florianópolis, 04/07/2016.

Aos colegas professores,
que apesar das
adversidades buscam um
ensino de qualidade,
preocupados em promover
uma educação mais
humana.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos, que de uma forma ou de outra contribuíram para a realização deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo, pela dedicação e competência em orientar cada etapa dessa pesquisa.

Ao curso de Mestrado Profissional em Artes, pela oportunidade de continuar minha formação, buscando aprimorar minhas práticas educativas no ensino da música.

À CAPES pela bolsa de estudos fornecida durante a realização do Mestrado Profissional em Artes.

Aos colegas Rafael Gonçalves, Ramiro Antônio da Costa, Rose Pinheiro e Suelen Galdino, em especial, e aos demais colegas de turma, que compartilharam os diversos momentos e experiências vividos, fornecendo suporte e incentivo mútuo.

Ao Instituto Federal Catarinense – campus Videira, pela oportunidade de atuar como professor temporário da disciplina de Artes nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio e da disciplina de Fundamentos Metodológicos em Artes, do curso de licenciatura em Pedagogia.

Aos colegas servidores, técnicos e docentes, que compartilharam suas experiências, mantendo um diálogo aberto e dispostos a estabelecer diversas parcerias em colaboração entre os pares.

Aos colegas de trabalho mais próximos, Ana Paula Saccol, Adriana Hoffmann, Isadora Cristina de Melo Coan, Mara Helfenstein, Marcos Rohling, Sergio Fernando Maciel Correa, cujos laços criados extrapolam o ambiente de trabalho e se mantem apesar da distância.

Aos alunos do Instituto Federal Catarinense – campus Videira, em geral, com os quais pude trocar diversos conhecimentos e aprender mais sobre a dinâmica de ensinar música.

Aos alunos do curso técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, que aceitaram participar da pesquisa e proporcionaram contribuições valorosas para o aprimoramento do ensino de música no campus.

Aos membros da banca, Profa. Dra. Vanilda Macedo e Profa. Dra. Viviane Beineke, que aceitaram participar desta etapa na minha formação, contribuindo para o aprimoramento do trabalho escrito e das deliberações possibilitadas pela pesquisa.

RESUMO

Esta dissertação teve por objetivo refletir sobre a prática docente do ensino de música nas aulas de Artes, na perspectiva dos alunos de segundo ano de um curso técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, no Instituto Federal Catarinense – campus Videira. A análise deste ensino de música inclui as atividades realizadas em dois anos da disciplina, com um foco específico em uma proposta de realização de arranjos pelos alunos no último trimestre de 2015. A revisão de literatura realizada aborda as seguintes temáticas: Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, orientações para o ensino de Artes, uma breve reflexão sobre a prática polivalente no ensino de artes, currículo e a escolha de conhecimentos significativos para o contexto escolar, a utilização do repertório em sala de aula e as dimensões do fazer musical: apreciação, criação e execução. A metodologia utilizada nesta pesquisa é de abordagem qualitativa, através da realização de uma pesquisa-ação. Os instrumentos de coletas de dados utilizados foram: o diário de campo com registro das aulas, registro sonoro das aulas com o auxílio de um gravador digital e a realização de um grupo de discussão. A análise dos dados coletados através do grupo de discussão foi organizada nas seguintes categorias: conhecimentos e habilidades desenvolvidos na disciplina, abordagens metodológicas, relacionamento entre as aulas de música e o cotidiano, resultados da proposta e sugestões para a aula de música. As reflexões resultantes deste trabalho apontam para um ensino de música em que os alunos possam interagir e aprender uns com os outros. Apesar de não haver consenso, os alunos relatam uma predileção pelas atividades de aspecto prático desenvolvidas na

disciplina, mas compreendem a importância das atividades teóricas, em função do tempo disponível para a disciplina e da possibilidade de aplicação desse conhecimento em outras situações. Os alunos relatam não ter uma perspectiva clara em relação ao ensino de música no terceiro ano do curso, uma vez que a música é um campo desconhecido para a maioria, mas gostariam de retomar algumas atividades e aprofundar alguns conteúdos estudados anteriormente.

Palavras-chave: Ensino Médio. Ensino de Artes. Ensino de Música. Repertório. Currículo.

ABSTRACT

This dissertation aimed to reflect on the teaching practice of music education in the Arts classes, from the perspective of second year students in curso técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, at the Instituto Federal Catarinense – campus Videira. The analysis of this music education includes activities conducted in two years of discipline, with a specific focus on a proposal to hold arrangements by students in the last quarter of 2015. The literature review covers the following thematics: Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, orientations for Arts education, a brief reflection on the polyvalentes practice in Arts education, curriculum and the choice for meaningful knowledge to the school context, use of the repertoire in the classroom and the dimensions of music making: appreciation, creation, creation and performance. The methodology used in the research has a qualitative approach, by conducting action research. The data collection instruments used were: the field diary to record classes, sound recording classes with the aid of a digital recorder and conducting a discussion group. The analysis of data collected through the discussion group was organized in the following categories: knowledge and skills developed in the discipline, methodological approaches, the relationship between music lessons and the everyday life, proposal results and suggestions for music class. The reflection resulting from this study point out to a music teaching where students can interact and learn from each other. Although there was no consensus, students reported a preference for the practical aspect of activities in the discipline, but they understand the importance of theoretical activities, due to the time allotted to the discipline and the ability to apply this

knowledge in other situations. Students reported does not have a clear perspective on music education in the third year of the course, since this is an unknown field for most of them, but would like to resume some activities and deepen some of the content previously studied.

Keywords: High School. Art Education. Music Education. Repertoire. Curriculum.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
1.1	ESTRUTURA DO TRABALHO.....	18
2	O ENSINO DE MÚSICA NA DISCIPLINA DE ARTES.....	21
2.1	PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO.....	25
2.1.1	Linguagens, códigos e suas tecnologias: expectativas para o ensino de Arte.....	26
2.1.2	Deliberações imprecisas: uma ‘brecha’ para a prática polivalente.....	28
2.2	O INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE – CAMPUS VIDEIRA.....	32
2.2.1	O projeto pedagógico de curso.....	34
2.2.1.1	As ementas da disciplina de Artes.....	35
2.2.2	Projetos desenvolvidos no campus Videira.....	42
3	DISCUSSÕES TEÓRICAS.....	45
3.1	CURRÍCULO: DEFININDO CONHECIMENTOS PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA.....	45
3.2	DIMENSÕES DO FAZER MUSICAL.....	51
3.2.1	Apreciação musical.....	52
3.2.2	Composição musical.....	54
3.2.3	Execução musical.....	55
3.2.4	Inter-relações entre apreciação, composição e execução.....	56

3.3	O USO DO REPERTÓRIO EM SALA DE AULA.....	57
4	METODOLOGIA.....	63
5	AS AULAS DE ARTES NO IFC – VIDEIRA..	69
5.1	PRIMEIRO ANO LETIVO.....	69
5.2	SEGUNDO ANO LETIVO.....	72
5.3	A PROPOSTA DE ELABORAÇÃO DE ARRANJOS.....	73
6	AS AULAS DE MÚSICA NA PERSPECTIVA DOS ALUNOS.....	87
6.1	CONHECIMENTOS E HABILIDADES MUSICAIS DESENVOLVIDOS NA DISCIPLINA.....	87
6.2	ABORDAGENS METODOLÓGICAS.....	89
6.3	AULAS DE MÚSICA E O COTIDIANO.....	103
6.4	A PROPOSTA DE ELABORAÇÃO DE ARRANJOS: COLABORAÇÃO ENTRE OS COLEGAS.....	108
6.5	SUGESTÕES PARA AS AULAS DE MÚSICA.....	117
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
	REFERÊNCIAS.....	127
	APÊNDICES.....	135
	APÊNDICE A – Autorização para participação da pesquisa.....	137
	APÊNDICE B – Roteiro de entrevista com pequenos grupos.....	139
	APÊNDICE C – Arranjo vocal a três vozes (Arranjador: Rodrigo Werlang).....	141

1 INTRODUÇÃO

Há aproximadamente dois anos, quando iniciei o trabalho como professor de música dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio no Instituto Federal Catarinense – campus Videira, lembro-me que fiquei bastante entusiasmado em elaborar os planejamentos da disciplina de Artes para cada um dos três anos letivos de cada curso. Esse sentimento também foi evidenciado por ser meu primeiro emprego em uma instituição de ensino formal, uma proposta desafiadora para colocar em prática os conhecimentos adquiridos ao longo de minha formação enquanto músico e docente. Aos poucos foram surgindo diversos questionamentos sobre o caminho a ser percorrido para cumprir a tarefa de ensinar e tornar os conhecimentos musicais significativos para os alunos, sendo que, muitos desses alunos nunca antes haviam frequentado uma aula de música, nem participado de atividades musicais de maneira formal ou informal.

Após dois anos ensinando música no Ensino Médio, na referida instituição, surgiram novos questionamentos a respeito das escolhas metodológicas tomadas em sala de aula. Sempre tendo o cuidado de propor atividades diversificadas, promover a descoberta e evitando a transmissão de conteúdos considerados “acabados”, notei que muitas vezes as atividades propostas não atingiam resultados satisfatórios com relação às diversas situações vivenciadas. Apesar dos cuidados para que houvesse continuidade entre os conteúdos, estes nem sempre estavam dialogando satisfatoriamente nas atividades realizadas dentro da sala de aula.

Em Santa Catarina, assim como em outras regiões do Brasil, há uma pluralidade de contextos

educacionais. Há aqueles que de longa data possuem o ensino de música nas escolas, como é o caso de algumas escolas da rede municipal de Florianópolis, alguns contextos que ainda estão se adaptando, e outros em que o ensino de música é inexistente, apesar da legislação. Durante sua implementação na escola, o ensino de música pode sofrer diversos impasses referentes à infraestrutura necessária e um desencontro entre os objetivos pretendidos entre professor e alunos.

A experiência do Mestrado Profissional em Artes – PROF-ARTES levantou questionamentos pessoais a cerca das aulas de música e sobre o que os alunos estão de fato aprendendo com elas. Esses questionamentos apresentam-se como uma oportunidade para repensar minha prática e modificá-la em busca de uma educação com mais qualidade. Será que os conteúdos musicais estudados estão sendo significativos para os alunos? Ocasionalmente mudanças na forma como eles se relacionam com a música no seu cotidiano? O repertório trabalhado em sala de aula contempla também aquele com o qual os alunos se relacionam no cotidiano, possibilitando o reconhecimento de elementos musicais com os quais os alunos possuem certa familiaridade? As atividades proporcionam que o repertório seja confrontado e ampliado através dos diferentes gostos dos alunos e de novas proposições em sala de aula?

Dentre as atividades desenvolvidas com os alunos durante os dois anos de aula de música, a apreciação e a composição musical estiveram presentes, visando proporcionar uma manipulação consciente dos materiais, de acordo com os conteúdos estudados. Várias atividades culminaram com a apresentação das composições dos alunos para os colegas da turma, alunos e funcionários da instituição, através

da performance ao vivo e registro sonoro ou audiovisual. Contudo, a execução musical (vocal ou instrumental) de repertórios de outros contextos esteve muitas vezes distante das atividades elaboradas, principalmente aquele repertório mais próximo dos alunos, a música que ouvem em seu cotidiano.

Ao ingressar no curso de Mestrado Profissional em Artes – PROF-ARTES foi apresentada a necessidade de desenvolver propostas de pesquisa que apresentassem um impacto direto ao contexto escolar. A aplicação dessas pesquisas deveria estar relacionada às atividades de ensino das Artes na escola, de acordo com a linguagem específica de formação de cada professor. Vale ainda ressaltar que uma das finalidades do curso é melhorar a qualidade do ensino de Artes nas escolas públicas de Educação Básica, através da “capacitação de professores de Artes para o exercício da docência no Ensino Básico” (UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA, 2016, p. 2).

Em consonância com as finalidades pretendidas pelo curso de mestrado Profissional em Artes (PROF-ARTES), o objetivo principal dessa pesquisa foi refletir sobre a prática docente do ensino de música, nas aulas de Artes, utilizando a perspectiva dos alunos de segundo ano do curso técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, do Instituto Federal Catarinense – campus Videira. Ainda, através dessa proposta de pesquisa, os objetivos específicos são assim definidos:

- Compreender a percepção dos alunos referente à aprendizagem de conteúdos e habilidades musicais nas aulas de música;
- Discutir os modelos de atividades utilizados no processo de aprendizagem musical dos alunos durante os dois primeiros anos do curso;

- Analisar a relação entre os conhecimentos prévios dos alunos e suas vivências musicais em diversos contextos com os conteúdos estudados em sala de aula, ao longo dos dois primeiros anos de curso;
- Identificar possibilidades de ampliação do conhecimento musical a partir da expectativa dos alunos em relação à aula de música.

1.1 ESTRUTURA DO TRABALHO

O presente trabalho encontra-se dividido em 5 capítulos. O primeiro capítulo apresenta o contexto do Instituto Federal Catarinense – campus Videira, documentos oficiais e reflexões sobre o ensino de Artes, linguagens artísticas, bem como a ementa da disciplina de Artes, na instituição, para os três anos de curso técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio.

O segundo capítulo apresenta discussões teóricas a cerca de temáticas como: currículo, conhecimentos significativo e relevância, a utilização do repertório em sala de aula e dimensões do fazer musical: criar, apreciar e executar.

O terceiro capítulo apresenta a metodologia de pesquisa utilizada para este estudo. A partir de uma abordagem qualitativa optou-se por realizar uma pesquisa-ação, utilizando uma turma de segundo ano do curso técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, na qual foi aplicada uma proposta de elaboração de arranjos musicais em sala de aula. O capítulo também apresenta os procedimentos de coleta de dados utilizados para a análise posterior, sendo eles a observação participante realizada durante o terceiro trimestre, resultando em um diário de campo, e um grupo de discussão.

O quarto capítulo apresenta um resumo das atividades desenvolvidas na disciplina de Artes, durante os anos de 2014 e 2015, bem como a atividade de elaboração de arranjos coletivos aplicada na turma estudada. A proposta foi aplicada no terceiro trimestre do ano letivo de 2015, segundo ano letivo da turma, que ingressou na instituição no ano de 2014. A descrição da proposta é feita aula por aula, a partir do planejamento inicial da proposta e sua adaptação de acordo com a realidade de sala de aula. São levados em consideração os dados coletados através do diário de campo e do registro sonoro das aulas.

No quinto capítulo foi realizada uma análise dos dados coletados através da realização de um grupo de discussão com os alunos. O capítulo apresenta algumas categorias como: conhecimentos e habilidades aprendidos nas aulas de música, abordagens metodológicas utilizadas e aprendizagem autodidata, práticas musicais do cotidiano, aprendizagem colaborativa, desenvolvimento da proposta de elaboração de arranjos e perspectiva dos alunos em relação às aulas de música.

2 O ENSINO DE MÚSICA NA DISCIPLINA DE ARTES

O Ensino Médio é a última etapa da Educação Básica, fundamental para a formação do aluno, preparação para o mercado de trabalho e condição para o ingresso no Ensino Superior. Comumente organizado num período de três anos, oportuniza ao aluno entrar em contato com uma grade curricular diversificada e atingir determinadas competências e objetivos para concluir este nível de formação (BRASIL, 2000a). Embora o objetivo principal seja a formação ampla, a partir das mais diversas áreas do conhecimento, em certas ocasiões vivenciadas percebeu-se por parte de alguns servidores, professores e alunos do Instituto Federal Catarinense – campus Videira, significativa preocupação com a preparação para a vida profissional e em atingir bons resultados no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou no vestibular.

Com a lei 11.892/2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais (BRASIL, 2008b), ocorre uma ampliação de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio em todo o Brasil. Aumentou a oferta de cursos profissionalizantes voltados para determinadas áreas de atuação profissional, visando uma formação de nível médio de maior qualidade para o mercado de trabalho, sem abandonar, no entanto, a base curricular comum que possibilita ao aluno relacionar diferentes áreas e propor inovações dentro do seu campo de formação, através das atividades de ensino, pesquisa e extensão oportunizadas durante esta etapa (BRASIL, 2008b).

A etapa do Ensino Médio nos Institutos Federais está associada a uma formação profissional, com cursos técnicos direcionados a diversos campos de atuação

profissional. No caso desta pesquisa, o curso escolhido tem como finalidade principal formar um técnico em Agropecuária, ao mesmo tempo em que o estudante conclui o nível final da Educação Básica. Juntamente às disciplinas habituais do Ensino Médio, o aluno estuda diversas disciplinas voltadas à sua formação profissional, enfrentando uma carga horária elevada, dividida em dois turnos: matutino e vespertino. O curso de Agropecuária, dentre todos os cursos técnicos oferecidos pelo IFC – campus Videira, é o que possui a maior carga horária, considerando-se todas as disciplinas da grade curricular.

Nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio oferecidos no Instituto Federal Catarinense – campus Videira, o ensino de artes passa muitas vezes a desenvolver um papel de contrapeso em uma grade curricular, fortemente direcionada para a formação técnica e profissional. Graças a avanços e discussões nas áreas da educação e das artes, atualmente a disciplina de Artes proporciona o contato e desenvolvimento dos conhecimentos sensível, estético e criativo, substituindo a perspectiva do ensino tecnicista construída historicamente, integrando a parte II dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM, referente às Linguagens Códigos e suas Tecnologias (BRASIL, 2000b).

No Instituto Federal Catarinense – campus Videira, a disciplina de Artes é desenvolvida ao longo dos três anos de curso e possui ênfase em conteúdos musicais, uma vez que no histórico da instituição os professores da disciplina possuíam formação nesta área. A ementa da disciplina pode ser reformulada pelos professores que a ministram, desde que seja aprovada pelos órgãos internos da instituição. No ano de 2015, foi realizada uma revisão nos conteúdos de música que haviam sido implementados em 2011, quando o curso

teve início. Novas modificações podem ser realizadas visando contemplar outras linguagens artísticas com a chegada de professores devidamente formados nessas áreas.

Durante a experiência vivenciada ao longo de dois anos percebeu-se que, algumas vezes, os alunos que ingressam na instituição, apesar de demonstrar bastante interesse por disciplinas como a música, nem sempre conseguem mantê-lo ao longo do curso, devido ao número de disciplinas, trabalho e carga horária enfrentados semanalmente. Outras explicações possíveis para a diminuição no interesse desses alunos podem estar relacionadas à maneira como a disciplina é conduzida, conteúdos ou atividades pouco interessantes ao aluno, ou à demanda de disciplinas consideradas "mais importantes" na concepção dos alunos.

Após o período de familiarização dos alunos ingressos no curso técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, diversas vezes os alunos não conseguem compreender a relevância de uma aula de música frente a uma grade curricular voltada para sua formação profissional. Outros alunos, ainda, demonstram preferência por outras linguagens artísticas e expõem seu descontentamento pelo fato da disciplina de Artes não contemplar essas linguagens. Geralmente os alunos que já possuíam afinidade com a música e com o fazer artístico acabam apresentando melhores resultados e comprometimento com as aulas de música.

Na perspectiva atual dos documentos legais vigentes, as artes compõem quatro modalidades, da qual a música faz parte juntamente com as artes visuais, o teatro e a dança. No entanto, anteriormente os documentos legais não especificavam a obrigatoriedade em nenhuma linguagem artística, incumbindo às redes federais, estaduais e municipais, ou às próprias

instituições escolares de optarem pela organização que lhes fosse mais conveniente na matriz curricular. Esse panorama começou a modificar-se com a aprovação da lei 11.769 (BRASIL, 2008a) que torna obrigatório o ensino de música na Educação Básica. Devido à sua aprovação, alguns institutos federais têm buscado oferecer a música como conteúdo obrigatório do currículo escolar, através da disciplina de artes ministrada por profissionais com formação específica, para atender às exigências da legislação vigente. Esse fato pode ser verificado pela presença de profissionais formados em música e nas outras linguagens artísticas em alguns *campi* do Instituto Federal Catarinense (IFC) e do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), dentre outros Institutos Federais distribuídos por todo território nacional.

A aprovação da lei 11.769/08, que trata da obrigatoriedade do ensino de música, foi apenas um passo inicial dentro da sua consolidação na Educação Básica. Diversos aspectos precisam ser solucionados para sua efetivação, dentre eles, aqueles referentes à forma e ao conteúdo a ser ensinado (FIGUEIREDO, 2010). Os documentos legais não especificam os conteúdos e a forma como o ensino de música deve ser conduzido. As propostas apresentadas pelos documentos oficiais são bastante abertas, respeitando os diversos contextos existentes em âmbito nacional e as características regionais.

Escolas em diferentes contextos já criaram suas propostas de ensino de música baseadas em orientações oficiais, oriundas de órgãos federais, estaduais e municipais. Alguns estudos têm sido realizados para demonstrar as práticas vigentes e investigar os resultados dessas experiências (BEINEKE, 2011, 2015; BELLOCHIO, 2002; GALIZIA, 2009; LINO,

2012; MENDONÇA, 2011; PENNA, 2002; VEBER, 2012; WOLFFENBÜTTEL, 2010). A partir desses estudos podemos ter mais clareza quanto às escolhas que podem ser tomadas para a estruturação de novas propostas, atendendo às demandas e objetivos de diferentes contextos sócio educacionais. Uma vez definida a proposta e escolhidos os conteúdos, o desafio do professor está em adaptá-los de forma condizente e significativa para o educando, através de um ensino que coloque o aluno em contato com os conhecimentos musicais construídos socialmente ao longo da história e que possibilite uma manipulação consciente destes (MOREIRA e CANDAU, 2007).

2.1 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO

O Ensino Médio é a última etapa da Educação Básica e oportuniza uma preparação para o trabalho e ingresso nos níveis superiores de ensino. A preocupação com a inserção do sujeito/aluno à sociedade e ao mundo do trabalho é um dos objetivos da educação principalmente ao que tange a etapa do Ensino Médio. Contudo, a expansão quantitativa do Ensino Médio cedeu espaço para o aprimoramento qualitativo do ensino ofertado. Conforme está evidenciado nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio:

Tínhamos um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações. Ao contrário disso, buscamos dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o

raciocínio e a capacidade de aprender.
(Brasil, 2000a, p. 4).

A busca por um ensino significativo ao aluno, assim como a mudança de foco no conteúdo para o desenvolvimento de competências e habilidades no sujeito, representa também uma mudança de atitude do professor em relação aos alunos e à finalidade de sua área do conhecimento frente à formação destes alunos. Assim, o novo documento do PCNEM visava “difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias” (BRASIL, 2000a, p. 4).

Segundo as bases legais do PCNEM, o objetivo principal do Ensino Médio é a “aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação” (BRASIL, 2000a, p. 5). O Ensino Médio é a etapa responsável por uma “formação geral” em diversas áreas do conhecimento e não visa a simples memorização de conhecimentos, mas o desenvolvimento da capacidade de adquirir novos conhecimentos, pesquisar, selecionar, analisar, aprender e criar. Esses objetivos relacionam-se com a nova concepção adotada para o Ensino Médio para tornar o ensino contextualizado e significativo para o aluno.

2.1.1 Linguagens, códigos e suas tecnologias: expectativas para o ensino de Arte

Na parte II dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, referente às Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, a música integra o campo de conhecimento da arte, juntamente com as artes visuais, a dança e o teatro, sob o aspecto de linguagem,

“particularmente pelos aspectos estéticos e comunicacionais” (BRASIL, 2000b, p. 48). O documento também chama a atenção para as produções artísticas audiovisuais e o uso de novas tecnologias para o ensino da arte e produção artística.

Ao estabelecer objetivos ou finalidades para a Arte na formação do sujeito durante a etapa do Ensino Médio, os PCNEM defendem o “fortalecimento da experiência sensível e inventiva dos estudantes, e para o exercício da cidadania e da ética construtora de identidades artísticas” (BRASIL, 2000b, p. 40), dando continuidade às experiências e conhecimentos adquiridos nas etapas anteriores da Educação Básica e na vida cotidiana. Apesar do foco relacionado ao aspecto da linguagem, no decorrer do texto o documento aborda a arte enquanto expressão de sentimentos e ideias do sujeito.

As habilidades e competências que se pretende atingir no ensino de Arte contemplam a produção e apreciação de produtos artísticos. Também estão inclusos a análise e compreensão dos processos e meios de legitimação dos produtos artísticos, em diversas manifestações e contextos sócio culturais.

Quanto às habilidades musicais podem ser destacadas: **a) as que se referem às habilidades e competências de criação:** composição e improvisação musical utilizando a voz e instrumentos convencionais ou criados pelos alunos, leitura e escrita musical convencional ou não, bem como o registro em diferentes meios e mídias, e interpretação de músicas do cotidiano dos alunos, “incluindo também músicas de outras culturas, bem como as decorrentes de processos de erudição e as que resultam de novas estruturas comunicativas, ligadas ao desenvolvimento tecnológico” (BRASIL, 2000b, p. 51-52); **b) as que se referem às**

habilidades e competências de apreciação/fruição: analisar crítica e esteticamente obras musicais diversificadas utilizando vocabulário e conhecimentos musicais, refletir sobre compositores e contextos onde as obras musicais são produzidas e apreciadas e, refletir e posicionar-se frente à exposição de sons em diferentes contextos do cotidiano (paisagem sonora); **c) valorizar os profissionais de produção, crítica, divulgação e circulação:** adquirir conhecimento sobre as diversas profissões e profissionais do mercado musical, bem como suas características e áreas de atuação, pesquisar e reconhecer o repertório das vertentes musicais do século XX. (BRASIL, 2000b).

2.1.2 Deliberações imprecisas: uma ‘brecha’ para a prática polivalente

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, assim como outros documentos legais que abordam o ensino de artes, antes de 2008, não especificam como as linguagens artísticas devem ser distribuídas ou quais devem ser ensinadas. Nenhum documento legal especificou a obrigatoriedade de uma dessas linguagens na Educação Básica, até então. Esta falta de clareza na legislação proporcionou um movimento que culminou na aprovação da lei 11.769/2008 (BRASIL, 2008a), que tornou o ensino de música obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular.

Segundo Penna (2003, p. 19) “a proposição de várias linguagens, caracterizando a multiplicidade interna de Arte, não é acompanhada de indicações claras acerca de como viabilizá-las na escola”. A autora refere-se ao texto apresentado na LDB e nos diversos parâmetros apresentados para o ensino das artes. A

autora estende a discussão para o texto do PCNEM ao referir-se à formação dos professores de artes (PENNA, 2003; PENNA, 2004). Quanto à sua interpretação, é possível extrair uma leitura polivalente, “ou seja, pretendendo que um mesmo professor desenvolva um trabalho nessas várias modalidades artísticas” (PENNA, 2003, p. 19).

Nesse sentido, a logística envolvida na contratação de professores colabora ainda hoje para a prática polivalente na disciplina de Artes. A contratação de diferentes profissionais, habilitados em cada uma das modalidades artísticas, demanda um custo maior para as escolas em comparação a contratação de um único profissional, responsável por todas as modalidades. Essa possibilidade torna-se mais atrativa, tanto para as escolas públicas, quanto particulares, uma vez que esta prática não é claramente proibida pela legislação vigente (PENNA, 2003).

Em audiências públicas realizadas durante o ano de 2013 na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade de Brasília (UnB) e Universidade Estadual de Londrina (UEL), promovidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), através de uma comissão especial para debater a implementação da Música no currículo da Educação Básica, com a participação de músicos, professores, gestores e secretários estaduais e municipais, destacou-se, como aspecto negativo para a implementação do ensino de Música, a contratação de um único professor para o ensino das quatro linguagens artísticas. Esse modelo de contratação é contrário às atuais perspectivas de formação docente e compromete a qualidade do ensino ao exigir que o professor ensine conteúdos que extrapolam sua área de formação (BRASIL, 2013).

Penna (2004) investigou os dados das escolas públicas da Grande João Pessoa, e identificou a presença da prática polivalente entre os professores da disciplina de artes. Nesse contexto, foram identificados professores sem habilitação artística, e outros com mais de uma habilitação em uma linguagem artística específica. Independente da formação, o conteúdo ensinado em sala de aula não estava diretamente relacionado à formação do professor, sendo que a maior parte dos conteúdos da disciplina enfatizavam as artes visuais. A justificativa dos professores, no entanto, não era atender a uma exigência institucional, mas sim oportunizar uma formação mais ampla para os alunos. Essa prática era mais frequente na etapa do ensino médio.

Referente ao ensino de música no Ensino Médio, na pesquisa realizada por Penna (2004), a incidência de professores habilitados em música é menos frequente, o que reflete também os dados de formação de professores de arte da Universidade Federal da Paraíba (11,7% dos concluintes). No entanto, muitos professores de artes do Ensino Médio relataram abordar o ensino de música nas aulas de artes, mesmo de forma superficial e esporadicamente (PENNA, 2004, p. 9). Através da análise do relato dos professores, pode-se perceber que muitas das atividades envolvendo música não abordavam conteúdos propriamente musicais, realizando a análise da letra da música, por exemplo.

Recentemente, o Ministério da Educação, em conjunto com diversas instituições educacionais e professores espalhados pelo território nacional, tem debatido uma proposta de Base Nacional Comum Curricular. O documento elaborado, em sua versão preliminar, enfatiza que o componente curricular Arte “engloba quatro linguagens: Artes Visuais, Música,

Dança e Teatro” (BRASIL, 2016b, p. 112). Desta forma, o documento mantém as linguagens artísticas apresentadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. No entanto, o texto procura esclarecer o aspecto ambíguo em relação à forma como deve ocorrer o ensino de cada linguagem.

Segundo o novo texto,

Cada linguagem tem seu próprio campo epistemológico, seus elementos constitutivos e estatutos, com singularidades que exigem abordagens pedagógicas específicas das artes e, portanto, formação docente especializada (BRASIL, 2016b, p. 112).

A justificativa em prol da formação específica reflete a luta ao longo de uma trajetória histórica dos profissionais em busca de uma legislação que garanta mais qualidade no ensino das artes. Percebe-se, também, a consonância entre o documento da Base Curricular Comum com as discussões na esfera legislativa referente à obrigatoriedade do ensino das Artes Visuais, Artes Cênicas e Dança. Recentemente, foi aprovada e sancionada a lei 13.278/2016 (BRASIL, 2016a), alterando novamente a LDB de 1996 que torna obrigatório o ensino das Artes Visuais, Dança, Música e Teatro na Educação Básica.

Além de enfatizar o ensino das quatro linguagens artísticas, o documento estipula novos objetivos de cada linguagem artística para cada etapa da Educação Básica (Ensino Fundamental: Anos Iniciais e Anos Finais, e Ensino Médio). Apresenta também seis dimensões da experiência artística a “criação”, a “crítica”, “estesia”, “expressão”, “fruição” e “reflexão” (BRASIL, 2016b, p. 113).

Essa perspectiva histórica do ensino de Artes no Brasil auxilia na compreensão das diversas realidades educacionais. Como será apresentado a seguir, embora a disciplina de Artes no Instituto Federal Catarinense – campus Videira possua grande ênfase nos conteúdos musicais, ainda manteve aspectos da polivalência das linguagens artísticas em seus objetivos e conteúdos.

2.2 O INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE – CAMPUS VIDEIRA

O Instituto Federal Catarinense (IFC) é uma instituição criada a partir da junção das escolas agrotécnicas das cidades de Concórdia, Rio do Sul e Sombrio e dos colégios agrícolas das cidades de Araquari e Camboriú. Devido à ampliação da rede federal, o IFC possui atualmente 15 *campi* distribuídos pelo estado de Santa Catarina, sendo a reitoria localizada na cidade de Blumenau. Oferece cursos técnicos de nível médio, graduação e pós-graduação, visando atender a formação de acordo com as demandas da região onde o campus está instalado (INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE, 20-?b).

O campus do Instituto Federal Catarinense instalado na cidade de Videira iniciou suas atividades no ano de 2006, enquanto extensão da Escola Agrotécnica Federal de Concórdia. Porém, apenas em 2010 foi elevado à condição de campus, recebendo autonomia administrativa, didática, disciplinar, patrimonial e financeira. Ocupa um lugar de certa importância social, política e educacional, sendo a primeira instituição pública de ensino de âmbito federal instalada no meio oeste catarinense. Oferece cursos técnicos em agropecuária, eletroeletrônica,

informática e segurança do trabalho e cursos superiores em pedagogia e ciências da computação. Além disso, é interessante observar que o IFC disponibiliza programas de pesquisa e extensão, com e sem bolsa, desde o Ensino Médio, sendo alguns deles abertos à comunidade (INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE, 20-?a).

Os Institutos Federais oferecem principalmente cursos de Educação Profissional Técnica, podendo ser desenvolvidas de forma articulada (quando oferecida simultaneamente ao Ensino Médio) ou subsequente (após a conclusão do Ensino Médio). A forma articulada pode ser ofertada integrada ao Ensino Médio na mesma instituição, ou concomitante, quando o Ensino Médio é cursado em uma instituição diferente (BRASIL, 2012). Atualmente, o IFC – campus Videira oferta as modalidades de curso técnico integrado ao Ensino Médio, em tempo integral e curso técnico subsequente ao Ensino Médio.

Os alunos dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio permanecem na instituição nos períodos da manhã e da tarde, podendo desenvolver atividades de pesquisa e extensão durante a noite ou em horários excedentes. Devido a este fato, muitas vezes, os alunos retornam para suas casas apenas no período da noite. Ainda, alguns alunos são oriundos de cidades próximas à Videira, tendo que percorrer um longo trajeto entre suas casas e a escola. Desta forma, além de chegarem muito tarde em casa, precisam acordar mais cedo, no outro dia, para retornar ao instituto para as aulas da manhã.

O Instituto Federal Catarinense – campus Videira dispõe de um espaço específico para a realização das atividades musicais, utilizado principalmente para as aulas da disciplina de Artes dos cursos técnicos

integrados ao Ensino Médio. Esse ambiente está equipado com equipamentos de som (mesa de som, amplificadores e microfones), pedestais, estantes para partitura, cabos diversos, televisor 42”, aparelho de CD, armários, pastas, lousa, e alguns instrumentos musicais como violão, teclado, berimbau, bateria, afoxé, caxixi, pandeiro, tamborim, cuíca, reco-reco triângulo e agogô. Os materiais foram comprados pela instituição a pedido do primeiro professor de música que atuou na instituição, a fim de proporcionar um espaço para a realização das aulas de artes e de projetos ofertados pela instituição.

2.2.1 O projeto pedagógico de curso

A forma como ocorre o ensino de Artes no Instituto Federal Catarinense –campus Videira, está estabelecida através de cada Projeto Pedagógico de Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio – PPCTM, modalidade Integrado (INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE, 2014). As artes fazem parte das disciplinas diversificadas do currículo. Estão organizadas em três módulos, distribuídos ao longo dos três anos de curso, com carga horária de 32 horas anuais.

O curso foi ofertado pela primeira vez no ano de 2011, tendo uma matriz provisória pré-aprovada, baseada nas orientações gerais do PCNEM e abordando principalmente História da Arte. Uma nova matriz deveria ser criada e proposta pelo professor da disciplina, passando pelo colegiado e sendo aprovada através dos conselhos internos da instituição. O professor que atuou na disciplina entre 2011 e 2013 possuía formação específica em música, criando assim uma ementa na qual o principal foco são os conteúdos musicais. Essa ementa permaneceu inalterada até o ano de 2016.

Devido a exigências da instituição, com relação à sua interpretação do que dispõe a legislação referente ao ensino de Artes, a disciplina não deveria abandonar totalmente as outras linguagens artísticas. Outra justificativa apontada pela instituição para manter um conteúdo mínimo relacionado às outras linguagens artísticas está apoiada em reivindicações dos alunos de que a escola oferecesse conteúdos relacionados às artes visuais e que poderiam ser cobrados no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

2.2.1.1 As ementas da disciplina de Artes

A seguir serão apresentadas as ementas correspondentes à disciplina de Artes do IFC – campus Videira para cada um dos anos letivos, apresentadas no Projeto Pedagógico do curso técnico em Agropecuária, integrado ao Ensino Médio. Essas ementas estiveram vigentes entre os anos de 2014 e 2015, quando esta pesquisa foi realizada na instituição. No ano de 2015 ocorreu uma revisão dos Projetos Pedagógicos de Curso – PPC de todos os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio oferecidos na instituição. Portanto, a partir de 2016 ocorreram mudanças nas ementas e objetivos de cada disciplina.

1º ano – Artes I

Objetivos

Conhecer, conceituar e discriminar a música enquanto arte e o som enquanto fenômeno físico-musical;

Conhecer, respeitar e valorizar a diversidade musical advinda da pluralidade

cultural pós-moderna, independentemente de contexto geográfico ou social;

Compreender e perceber os elementos básicos da linguagem musical (ritmo, melodia e harmonia, e seus desdobramentos);

Fruir, analisar e refletir sobre diversos gêneros musicais, vocais ou instrumentais bem como peças teatrais, filmes, quadros, obras arquitetônicas etc.;

Expressar-se criativamente através de paródias, improvisos, sonoplastias, composições, desenhos, pinturas etc.;

Analisar criticamente o cenário musical no contexto da indústria cultural, conhecendo os mecanismos e agentes de criação, produção e distribuição musical;

Vivenciar a música em ambientes extraclasse, no cotidiano dos agentes de produção musical;

Compreender o panorama da música clássica, fruindo gêneros diversos traçando paralelos com a música atual e com os problemas humanos.

Ementa

A música como forma de arte. Processo e agentes de produção musical dentro da indústria cultural; Instrumentos musicais; Elementos básicos da linguagem musical; Impressionismo e expressionismo na música e nas artes visuais. (INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE, 2014, p. 110).

Referente ao primeiro ano da disciplina de Artes pode-se perceber que sua ementa e objetivos enfatizam a introdução e o reconhecimento da música como manifestação artística. Seus objetivos e conteúdos estão em consonância com diversos aspectos apresentados no PCNEM (BRASIL, 2000b) referentes ao respeito com a diversidade cultural e repertório ao qual cada aluno está inserido, ao aprendizado das linguagens e tecnologias específicas da área musical, à apreciação e análise de obras artísticas, considerando também o contexto histórico de cada obra, além do reconhecimento e valorização dos agentes de produção musical e processos de legitimação da arte.

Vale ressaltar que, ao longo dos anos, a disciplina de Artes vem sendo ministrada por professores licenciados em Música, o que torna compreensível a ênfase nos conteúdos musicais presentes nas ementas da disciplina. Porém, pode-se observar que a ementa não abordou exclusivamente a linguagem musical. Retratando elementos como desenhos, pinturas e obras arquitetônicas, entre outras possibilidades, a disciplina mantém a possibilidade de trabalhar conteúdos relacionados às artes visuais.

No tempo de vigência deste Projeto Pedagógico de Curso, a disciplina não abandonou completamente o aspecto polivalente que a área das artes recebeu no passado, instalado pela lei 5.692/71. Esse fato se deve à presença de um único professor responsável pela disciplina. No entanto, essa exigência imposta pela ementa extrapola a área de formação das licenciaturas, em qualquer que seja a linguagem artística escolhida. Poder-se-ia cogitar que a ementa permite um trabalho interdisciplinar com profissionais formados em artes visuais e artistas da comunidade local. De qualquer forma, esta possibilidade ocasionaria uma situação

desfavorável para o professor, uma vez que este profissional pouco poderia colaborar no aprendizado daquele conteúdo estranho a sua área de conhecimento.

Uma das possibilidades de manter esses conteúdos na ementa é a contratação de outros profissionais com formação em outras linguagens artísticas. Essa contratação depende de expansão gradativa do campus e do surgimento de novos cursos. No ano de 2016, o IFC – campus Videira, conta com dois professores de artes, sendo um licenciado em música e outro em artes visuais. A ementa e os objetivos poderão ser reformulados por esses profissionais, entrando em vigência no ano letivo seguinte, após aprovação dos órgãos internos da instituição.

2º ano – Artes II

Objetivos

Conhecer os períodos e movimentos da história da MPB, ampliando o universo musical dos alunos;

Compreender os procedimentos envolvidos na elaboração de paródias;

Conhecer a vida e a obra de Beethoven e Chico Buarque, traçando conexões com a atualidade, visando a compreensão e valorização dos mestres da música e da história;

Fruir, analisar e contextualizar obras significativas de cada período, desenvolvendo o senso estético e a habilidade da discriminação;

Desenvolver o espírito da pesquisa, visando maior autonomia de aprendizagem e maior liberdade com responsabilidade;

Aprimorar as habilidades de organização pessoal, responsabilidade nos grupos, apresentação oral, síntese e sequenciamento linear da história;

Desenvolver a desinibição e a expressão através da manifestação cênica, do canto e da prática instrumental;

Desenvolver o senso criativo

Ementa

Biografias de compositores; Elementos básicos da encenação teatral; Movimentos e gêneros da MPB; A paródia (rima, verso e *performance* de palco). (INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE, 2014, p. 158 – 159).

No segundo ano da disciplina, observa-se que a ementa orienta para a ampliação do universo musical dos alunos. Este objetivo também se encontra em consonância com a proposta do ensino de artes no PCNEM (BRASIL, 2000b). Os objetivos enfatizam os compositores Chico Buarque de Holanda e Ludwig van Beethoven, e possibilita a ampliação para gêneros de música popular, como a MPB e música de diferentes períodos históricos. A escolha dos referidos compositores, no entanto, parece ser uma determinação por parte de quem elaborou a ementa, visando contemplar um compositor importante para a música popular brasileira e outro para a música erudita. Essa determinação acompanha um julgamento de valor associado a essas duas figuras, em detrimento de

outras, e pode enrijecer o planejamento do professor. Além da ampliação de repertório dos alunos, as vivências musicais visam contribuir para a capacidade de reconhecer características musicais entre obras pertencentes a um mesmo grupo, e desenvolver o senso estético.

No segundo ano, a ementa aborda também aspectos pertencentes às artes cênicas, permitindo uma abordagem desta linguagem artística. Esse conteúdo especificamente se relaciona com um problema de formação do professor da disciplina cuja área específica não compreende saberes e competências relacionadas ao ensino das artes cênicas. Percebe-se, também, a existência de objetivos que extrapolam o campo das artes. Esses objetivos apresentam questões didáticas e metodológicas, a forma de se trabalhar em sala de aula, o trabalho em grupo, apresentações orais, a desinibição, o senso criativo, entre outros.

3º ano – Artes III

Objetivos

Compreender a escrita musical e os elementos da música e a interpretação musical;

Desenvolver a percepção, a coordenação motora, a afinação vocal, o ritmo através da execução em conjunto ao instrumento ou com uso da voz cantada;

Compreender a história das artes visuais e cênicas de forma panorâmica, detectando seus traços característicos, propiciando uma melhor leitura da obra de arte.

Ementa

Escrita musical da altura e duração do som. Mural do tempo – teatro. Mural do tempo – artes visuais. Compasso e Tonalidade. Prática de conjunto. (INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE, 2014, p. 208).

A ementa do terceiro ano da disciplina de Artes aborda conhecimentos específicos da linguagem musical, escrita musical e elementos da música e delimita o fazer musical à prática em conjunto. Os objetivos também estão em consonância com os documentos oficiais. Sendo o último ano para a conclusão do curso, a ementa também permite uma retomada dos conhecimentos históricos das artes visuais e cênicas, determinando a realização da atividade “Mural do tempo”.

Apesar de contemplar diversos aspectos presentes nos documentos e orientações legais para o ensino das Artes, percebe-se que as ementas da disciplina de Artes do IFC – campus Videira apresenta aspectos rígidos em relação aos seus conteúdos e suas metodologias. Esses aspectos não se justificam pelos documentos oficiais, nem pelo Projeto Pedagógico do curso técnico em Agropecuária. Estão diretamente associados a uma determinada visão e valoração de conhecimentos por parte dos responsáveis por sua elaboração.

Por outro lado, a existência de conteúdos relacionados às diversas linguagens artísticas, justificam-se como uma das possibilidades de interpretação da legislação vigente, uma vez que esta não estipula com clareza a organização dos conteúdos e saberes relacionados ao campo das artes, atribuindo esta

competência a cada instituição de ensino. Apesar do professor responsável pela disciplina ter certa liberdade na escolha dos conteúdos em relação à sua especialidade, a instituição optou por manter os conteúdos relativos às diversas linguagens e essa decisão foi aprovada pelos órgãos competentes.

2.2.2 Projetos desenvolvidos no campus Videira

Além das disciplinas de artes, nos anos de 2014 e 2015, o professor da disciplina de Artes tinha a incumbência de coordenar projetos de extensão, contemplando aspectos artísticos e culturais, destinados à participação dos alunos e da comunidade. O primeiro projeto, intitulado “Festival de Música” possuía a pretensão inicial de realizar um festival da canção na instituição, com premiações aos alunos participantes. O projeto viabilizaria ensaios e orientações vocais aos alunos envolvidos e o acompanhamento seria realizado por uma banda formada por servidores e alunos do campus. Essa banda foi formada pelo professor de música que atuou anteriormente na instituição e foi perdendo continuidade com sua saída.

O projeto “Festival de Música” foi modificado devido à demanda dos alunos que já possuíam formações de grupos musicais próprios e que desejavam espaço para se apresentarem. Desta forma, o projeto se transformou em uma proposta de realização de apresentações musicais e concertos didáticos a cada semestre letivo. Nos anos de 2014 e 2015 foram realizadas três apresentações envolvendo alunos e músicos convidados da comunidade.

O segundo projeto realizado durante esses anos foi formado a partir de uma proposta de alguns alunos que desenvolviam atividades artísticas diversas em

outros contextos como: dança, aulas de instrumento musical, desenho e teatro. O “Coletivo Artístico Delfos”, nome escolhido pelos alunos para o projeto, contava com a participação de diversos professores e servidores da instituição, realizando diversas atividades com finalidade artística, envolvendo temáticas como saúde, história, música, acessibilidade e sociologia.

O projeto viabilizou grupos de discussão e coletou relatos de pessoas da sociedade, artistas convidados, além de ofertar oficinas de composição musical em grupo, expressão corporal, libras e jogos teatrais. Foram realizadas três peças de teatro musical ao longo de dois anos, a convite da prefeitura municipal de Videira, através de um festival estudantil de Teatro, proporcionando orientação e acompanhamento de um instrutor de teatro às escolas participantes do projeto.

Além desses projetos, o campus oferece um “Grupo de Canto e Língua Italiana”, cujo objetivo é estudar a língua italiana de maneira diversificada. A escolha dessa língua deve-se aos aspectos culturais da cidade de Videira e região, cuja colonização ocorreu principalmente através de imigrantes italianos e alemães. Outros organismos da instituição como o Núcleo Pedagógico (NUPE), Coordenação Geral de Assistência Estudantil (CGAE) e Biblioteca do campus realizaram diversas exposições e mostras de desenho, fotografia e pintura, gincanas e apresentações artísticas durante os intervalos de turnos. Esses eventos eram organizados em colaboração entre técnicos e professores da instituição e abertos à comunidade interna e externa.

As diversas ações artísticas e culturais promovidas pela instituição possibilitavam contemplar os interesses dos estudantes e da comunidade externa numa tentativa de contemplar as diversas linguagens artísticas. Essa busca pela ampliação das artes e da

cultura de forma geral, culminou, no ano de 2016, na contratação de mais um professor para o quadro docente, formado em artes visuais. A contratação de professores está diretamente associada à demanda e à expansão do campus, na oferta de novas vagas.

3 DISCUSSÕES TEÓRICAS

Neste capítulo estão apresentados conceitos que nortearam a elaboração da pesquisa em sala de aula. São abordadas discussões sobre currículo e conhecimento escolar, atividades musicais envolvendo criação, apreciação e *performance* e sobre a utilização do repertório em sala de aula.

3.1 CURRÍCULO: DEFININDO CONHECIMENTOS PARA UMA APRENDIZAGEM MUSICAL SIGNIFICATIVA

O debate sobre os conteúdos musicais a serem realizados através das atividades educativas na Educação Básica perpassa pelo conceito de currículo e suas finalidades. Um estudo realizado por Sobreira (2012) demonstra que existem poucas pesquisas que visam aproximar os campos da Educação Musical e do Currículo. Segundo a autora, o campo de estudos do Currículo, por sua vez, poderia possibilitar diversas contribuições para a Educação Musical, principalmente referente aos processos históricos de disciplinarização das diversas áreas do conhecimento.

O currículo é uma construção social e histórica, resultado de acordos e relações de poder entre diversos atores sociais, como os alunos, educadores, escola, organizações públicas e privadas, dentre outros (KLEBER, 2003; SOBREIRA, 2012). Para Moreira e Candau (2007), a palavra currículo está associada à concepção que a educação assume em diversos momentos, assim como as influências teóricas que esta recebe. As diferentes concepções de currículo “refletem variados posicionamentos, compromissos e pontos de

vista teóricos” (MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 18), compreendendo:

- (a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos;
- (b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos;
- (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais;
- (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino;
- (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização. (MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 17-18).

Segundo Sobreira (2012) a música encontra-se em um processo de tornar-se disciplina. Esse processo está relacionado à aprovação da lei 11.769/08 que tornou a música um conteúdo obrigatório na Educação Básica. Assumindo que o currículo é uma construção social e histórica, percebe-se que as pesquisas da área apontam diferentes perspectivas quanto ao modelo de ensino, conteúdos e profissionais que devem atuar nessa área. Embora a criação e as atividades de canto coletivo e teoria musical apareçam com maior frequência nos modelos de ensino de música nas escolas pesquisadas pela autora, essas perspectivas precisam dialogar e estabelecer acordos com diversos atores para a consolidação da música como disciplina na Educação Básica.

Além de especificar os conteúdos e objetivos a serem alcançados, o currículo pode também apresentar “discussões sobre conhecimentos escolares”, relações

sociais que configuram o contexto escolar, valores e transformações que se espera inculcar nos alunos (MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 18). Os fatores que, não especificados em planejamentos curriculares oficiais, ocorrem no contexto escolar durante o processo educativo correspondem ao que é conhecido como “currículo oculto”. O currículo oculto corresponde aos “rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por agrupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos(as) professores(as) e nos livros didáticos” (MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 18).

Moreira e Candau (2007) ressaltam a importância de se considerar a pluralidade cultural do mundo e o contexto onde a escola está inserida durante a construção do currículo e a seleção dos conteúdos e conhecimentos que serão trabalhados com os alunos. Segundo os autores, essa pluralidade cultural pode gerar conflitos cada vez mais frequentes em sala de aula, mas, também, enriquece e amplia as possibilidades educativas. A atenção às transformações culturais possibilita uma renovação da prática pedagógica.

Kleber (2003) também aponta o aspecto sociocultural do currículo, “imerso na complexidade de um contexto social marcado pela diversidade” (p. 58). Em sua discussão sobre o currículo a ser utilizado, defende que esse incorpore “uma aprendizagem relativizante, antagônica a parâmetros absolutos” (p. 59). Somados aos apontamentos anteriores, Kleber (2003) conduz uma visão de currículo em consonância com as transformações sociais e culturais de cada contexto escolar. Essa visão de currículo, no entanto, encontra dificuldades de ser aplicada em diversos contextos escolares, que apresentam resistência em modificar um

modelo de currículo tradicional consolidado, uma vez que suas modificações “geram conflitos, tensões e luta pela prevalência de concepções” (KLEBER, 2003, p. 59).

Referente ao conhecimento escolar, conteúdos e conhecimentos que constituem o currículo, é necessário compreender os diferentes significados que esse recebe em relação aos valores atribuídos no contexto em que estes foram produzidos. Segundo Moreira e Candau (2007),

[O conhecimento escolar] é um dos elementos centrais do currículo e que sua aprendizagem constitui condição indispensável para que os conhecimentos socialmente produzidos possam ser apreendidos, criticados e reconstruídos por todos/as os/as estudantes do país. [...]. Daí a importância de selecionarmos, para inclusão no currículo, conhecimentos relevantes e significativos (MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 21).

O conhecimento, oriundo de um determinado contexto, é descontextualizado ao tornar-se conhecimento escolar. Portanto, necessita ser recontextualizado para adquirir sentido. No processo de descontextualização, o conhecimento parece estar “pronto”, apresenta-se como uma verdade absoluta, seu processo de construção tende a ser omitido e este apresenta-se como um produto final, não podendo ser questionado pelo aluno. Contudo, o processo de descontextualização do conhecimento faz-se necessário, uma vez que este se apresenta em novos contextos, e muitas vezes não pode ser observado da mesma forma que é observado em sua origem. É possível criar na escola um ambiente onde os alunos possam experimentar, vivenciar e descobrir o conhecimento,

simulando, na medida do possível, o contexto social onde surgiram (MOREIRA E CANDAU, 2007). Desta forma, o conhecimento escolar proporciona condições para que o aluno possa compreendê-los e utilizá-los para a transformação de seu cotidiano, a fim de tornarem-se relevantes.

Utilizando Avalos (1992) e Santos e Moreira (1995), Moreira e Candau (2007) definem o que seria uma educação relevante:

Entendemos relevância, então, como o potencial que o currículo possui de tornar as pessoas capazes de compreender o papel que devem ter na mudança de seus contextos imediatos e da sociedade em geral, bem como de ajudá-las a adquirir os conhecimentos e as habilidades necessárias para que isso aconteça. Relevância sugere conhecimentos e experiências que contribuam para formar sujeitos autônomos, críticos e criativos que analisem como as coisas passaram a ser o que são e como fazer para que elas sejam diferentes do que hoje são. (MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 21).

Nesse sentido, Sobreira (2012) colabora destacando que, apesar da música encontrar-se atualmente em um processo de disciplinarização, algumas pesquisas na área da educação musical indicam aspectos hegemônicos fundamentais que potencializam o ensino de música como uma prática relevante no contexto escolar. Um desses aspectos diz respeito às atividades de criação musical, que possibilitam uma manipulação consciente dos saberes musicais. Outro aspecto ressalta a necessidade de que as atividades com música sejam, de fato, atividades musicais. Ou seja, o ensino de música não se restringe

somente ao falar sobre música, mas proporciona o fazer musical.

Considerando o ensino de música na Educação Básica como uma prática que ainda hoje se encontra em implementação em diversos contextos escolares, não é possível apontar de maneira geral, como esta prática está sendo desenvolvida. Existem muitas possibilidades. Porém, algumas vezes são encontradas divergências entre as expectativas dos professores, alunos e outros atores sociais, referente ao modelo de ensino utilizado. Para Moreira e Candau (2007) esses conflitos são ocasionados pela pluralidade cultural e tendem a ser cada vez mais frequentes.

Através de uma pesquisa realizada com alunos de ensino médio, Santos (2012) buscou identificar as expectativas de seus alunos em relação às aulas de música, às atividades e aos conteúdos que esperavam desenvolver, às aulas do ensino médio e à escola em geral. A pesquisadora analisou a fala dos alunos, coletadas através de grupos de discussão, tendo como referencial a relação com o saber, a relação com o objeto-saber, a relação de identidade e a relação social. Em suas falas, os alunos revelam suas relações prévias com a música no cotidiano, as formas de ensinar e aprender música, aprendem a nomear saberes e conteúdos musicais, indicam atividades e habilidades desenvolvidas através das aulas de música. Demonstram, ainda, que a aula de música é um momento em que eles podem trazer seus conhecimentos e experiências do cotidiano e aprender conteúdos musicais que não conseguiriam aprender sozinhos, contribuindo, assim, com seu relacionamento com a música em diversos contextos.

A partir do exposto no parágrafo anterior, pode-se inferir que se trata de um ensino de música em que os

conhecimentos prévios dos alunos são valorizados. A aula de música não é conduzida, naquele caso, sem que as atividades possam, de fato, incorporar aquilo que os alunos trazem de bagagem musical. Os conhecimentos prévios favorecem um ensino mais reflexivo e significativo.

Conhecimentos totalmente descontextualizados, aparentemente “puros”, perdem suas inevitáveis conexões com o mundo social em que são construídos e funcionam. Conhecimentos totalmente descontextualizados não permitem que se evidencie como os saberes e as práticas envolvem, necessariamente, questões de identidade social, interesses, relações de poder e conflitos interpessoais. (MOREIRA e CANDAU, 2007 p. 24).

Considerando que grande parte das relações e conhecimentos que os alunos trazem para a sala de aula está relacionada à música que vivenciam em seus cotidianos e que estes ocorrem através de um repertório, a seguir serão apresentadas discussões e reflexões sobre o repertório utilizado em sala de aula de música, por autores diversos.

3.2 DIMENSÕES DO FAZER MUSICAL

Criação, apreciação e execução podem ser entendidas como dimensões do fazer musical. São formas como nos relacionamos com a música nos diversos contextos do cotidiano, sejam eles formais ou informais. Segundo França e Swanwick (2002), essas três dimensões são “processos fundamentais da música enquanto fenômeno e experiência, aqueles que

exprimem sua natureza, relevância e significado” (p. 8). Essas dimensões estão presentes em diversas propostas metodológicas em educação musical de pedagogos musicais, como Paynter e Swanwick, entre outros.

3.2.1 Apreciação musical

Entende-se por apreciação musical o ato de ouvir música e a escuta envolvida na prática musical, quando tocamos um instrumento musical ou criamos, por exemplo. A princípio de não ocasiona nenhuma ação externalizável e por isso algumas vezes pode ser considerada uma atividade passiva. Porém, a apreciação representa um “ativo processo perceptivo que acontece, uma vez que a mente e o espírito do ouvinte são mobilizados” (FRANÇA e SWANWICK, 2002, p. 12).

Mateiro (2012) descreve a compreensão de Swanwick a respeito do ato de escutar como “uma forma especial da mente que pressupõe a atenção, a audição e a compreensão estética como parte da experiência entre o objeto musical e o ato de ouvir” (MATEIRO, 2012, p. 263). França e Swanwick (2002) consideraram a apreciação como uma das atividades musicais mais acessíveis ao alcance da maioria das pessoas e que possibilita a expansão dos horizontes e da compreensão musical do sujeito.

Educadores musicais, como Paynter, apresentam uma distinção entre dois modelos de apreciação musical. Em um deles a escuta pode ocorrer de forma passiva, sem qualquer esforço para compreender a peça musical. O outro modelo diz respeito à escuta ativa, que “conduz o ouvinte a um significado mais profundo da música [e] exige um esforço de imaginação através do qual o

mundo sonoro do compositor é reconstruído pelo ouvinte” (MATEIRO, 2012, p. 263).

Para Wazlawick *et al.* (2013), a apreciação musical ativa atenta às características musicais presentes na obra e possibilita o desenvolvimento da percepção. Esta, por sua vez, possibilita o reconhecimento de diversos aspectos musicais presentes em diferentes repertórios. Segundo os autores,

A percepção, de modo geral, direciona e orienta o estar e o sentir humano no mundo. Por meio dos processos de ensino e aprendizagem da música, emerge e produz-se percepção, isto é, o aluno pode abrir-se a uma nova percepção do mundo, da vida e de si mesmo, a uma percepção estética. Com essa nova forma de percepção é possível ampliar sua consciência e criar novas vias de conhecimento – não somente analítico e racional, mas um conhecimento gestáltico. Nesse ponto a percepção e a educação estética estão interligadas. (WAZLAWICK *et al.*, 2013, p. 79).

Paynter enfatiza a importância de se ampliar a experiência auditiva dos alunos de forma ativa:

Cabe ao professor de música ampliar a capacidade auditiva de seus alunos. Ademais, acrescenta que a compreensão musical efetua-se mediante a experiência ativa tanto através da execução como da composição, não podendo limitar-se a uma experiência passiva, pois a participação e a apreciação são aspectos complementares de um mesmo processo.

(PAYNTER, 1972 apud MATEIRO, 2012, p. 263).

A percepção estética amplia e constitui a educação estética, possibilitando ao aluno escolher, de forma autônoma, os elementos musicais que se relacionam em sua prática da criação musical. “A educação estética é, portanto, direcionada à emancipação e realização humana. É nesse sentido a preocupação com a estética, porque propriamente mobiliza a criação” (WAZLAWICK *et al.*, 2013, p. 80).

3.2.2 Composição musical

A composição “é o processo pelo qual toda e qualquer obra musical é gerada” (FRANÇA e SWANWICK, 2002, p. 8). Na educação musical a composição não é vista apenas como um produto, mas também como um processo. Enquanto processo, a composição musical “acontece sempre que se organizam idéias musicais elaborando-se uma peça, seja uma improvisação [...] ou uma obra concebida dentro de regras e princípios estilísticos” (FRANÇA e SWANWICK, 2002, p. 9). No entanto, a composição musical não possui apenas a finalidade de gerar obras musicais. Ela é uma ferramenta que possibilita o contato direto com o material sonoro. Dessa forma é possível experimentar e tomar decisões quanto à maneira como o som é gerado, sua organização temporal e espacial e o fraseado.

Mateiro (2012) afirma que, Paynter parte do princípio “de que a música se cria e se reproduz a partir de qualquer fenômeno sonoro e de qualquer fonte sonora” (p. 264), considerando que todos são capazes de fazer música. Essa afirmação é importante para desmistificar o ato de criação musical como uma

capacidade exclusiva de alguns indivíduos privilegiados com algum 'dom' especial ou de quem detém os conhecimentos musicais teóricos, o que significa incluir todos os estudantes no fazer musical. Contudo, para Paynter o processo de criação não se resume à experimentação, estabelecendo objetivos compreensíveis para os alunos, que possibilitem a este desenvolver-se.

3.2.3 Execução musical

A execução ou *performance* musical, por sua vez, “pode ser entendida como o desempenho do musicista, sua forma de interpretar uma obra musical e criar a sua forma de execução e comunicação musical” (GRINGS e HENTSCHKE, 2013, p. 25). Trata-se de uma construção, desenvolvida também através da apreciação e da criação, na qual o sujeito atribui um ‘sotaque’ próprio ao fazer musical. Nesse caso, possibilita de um processo criativo sobre as decisões do próprio compositor.

No modelo proposto por Swanwick com relação à educação musical, a execução musical é definida pela palavra *performance*, que por sua vez está muitas vezes associada às apresentações em salas de concerto e ao virtuosismo. Na educação musical, por outro lado, a *performance* pode ser utilizada para “promover um fazer musical ativo e criativo” (FRANÇA e SWANWICK, 2002, p. 13).

Segundo França e Swanwick (2002, p. 14) “é preciso que, paralelamente, haja oportunidades para tocarem peças mais acessíveis e que possam controlar confortavelmente, para que seja possível realiza-las com expressão, toques imaginativos e estilo”. O fazer musical pode ocorrer através do canto, da percussão corporal, do uso de instrumentos musicais e outros materiais. No

entanto, os autores ressaltam que é necessário incluir peças que desafiem e promovam o desenvolvimento técnico dos alunos, tomando cuidado para não tornar o fazer musical mecânico.

3.2.4 Inter-relações entre apreciação, composição e execução

A proposta metodológica do modelo apresentado por Swanwick, inclui atividades de criação, apreciação e *performance* enquanto práticas musicais fundamentais. Cada uma das dimensões do fazer musical é vista de forma autônoma e complementar, desenvolvendo experiências e habilidades que aprimoram o fazer musical. A partir desses três pilares (criação, apreciação e *performance*), seriam incluídos os conhecimentos teóricos e o desenvolvimento de habilidades necessárias ao fazer musical (FRANÇA e SWANWICK, 2002).

Menezes (2012), ao apresentar a proposta baseada nos princípios de Swanwick, afirma que

a primeira coisa seria criar um ambiente apropriado ao fazer musical, no que diz respeito à interação social do grupo, depois fazer música e daí chegar a essa preocupação [os conhecimentos teóricos e desenvolvimento de habilidades musicais]. (MENEZES, 2012, p. 49).

Além disso, para o autor, a educação musical se propõe ao "ensino e aprendizado de conteúdos que vão além dos musicais, envolvendo valores simbólicos e materiais". (MENEZES, 2012, p. 46). As dimensões do fazer musical não são vistas pelos autores como atividades isoladas. Pelo contrário, estas se relacionam uma com a outra continuamente. Nenhuma das

atividades, seja a composição, apreciação ou execução são consideradas como início, meio ou fim do aprendizado musical, uma vez que uma alimenta a outra e todas contribuem para uma prática musical mais ampla. (FRANÇA e SWANWICK, 2002).

Paynter indica outros momentos que constituem a experiência musical em sala de aula. São eles:

a audição (seleção de sons), reprodução (imitação de sons), avaliação (gravação e apreciação de sons), criação (improvisação e composição de peças), registro (criação da notação gráfica dos sons) e realimentação (audição e análise de outras músicas). (MATEIRO, 2012, p. 264).

Em uma pesquisa com oficinas de música na ONG Corpo Cidadão, em Belo Horizonte, Menezes (2012) investigou o processo pedagógico-musical em propostas baseadas na execução e na criação musical. O desenvolvimento do projeto ao longo dos anos possibilitou o surgimento de um festival de música no qual os alunos apresentaram o resultado das oficinas ao longo de um ano. O trabalho de elaboração de arranjos e de composições próprias, voltados para o ensino de conteúdos musicais, possibilitou diversos momentos de trocas de aprendizados entre os alunos, em que uns auxiliavam os outros, opinavam sobre os resultados sonoros do grupo e conversavam sobre instrumentos e gêneros musicais, assim como sobre escolhas e sonoridades dentro do grupo. Os responsáveis pelas oficinas perceberam um grande desenvolvimento musical e colaboração entre os alunos.

3.3 O USO DO REPERTÓRIO EM SALA DE AULA

O repertório pode ser uma peça-chave nas diversas atividades de apreciação, criação e execução. Independente do ensino de música formal, as pessoas conhecem e se relacionam com diferentes repertórios em seus contextos cotidianos. Desta forma, mesmo um sujeito que nunca estudou música formalmente, conhece, ouve e canta uma quantidade significativa de músicas de gêneros e estilos variados.

A presença da música pode ser verificada desde a antiguidade clássica onde, para Aristóteles, o estudo de diferentes estilos musicais contribuía para a formação do sujeito. Platão, por sua vez, acreditava que a música era um “instrumento capaz de influenciar sociedades inteiras” (JUNIOR e LORENZO, 2013, p. 36).

Independente da faixa etária, a música está presente na vida das pessoas e contribui para a formação do sujeito através de diversas relações vivenciadas no cotidiano. Sendo assim,

Essa utilização é pessoal e social ao mesmo tempo, de acordo com as implicações com a música em seus contextos locais de vida, onde se constroem significados e sentidos para a mesma, e onde as músicas se fazem constitutivas dos sujeitos. Dessa feita, a música é parte integrante da construção da identidade de sujeitos. (WAZLAWICK, 2010 apud WAZLAWICK et. al., 2013, p. 79).

A presença da música sendo constante na vida das pessoas de um mesmo contexto social, não implica que os sujeitos possuam afinidades idênticas referentes aos diversos gêneros musicais presentes no cotidiano. Segundo Junior e Lorenzo (2013), alguns estudos

demonstram que pessoas de classes sociais mais elevadas e de maior nível educacional tendem a ser mais ecléticas, em detrimento de classes menos privilegiadas. Existem ainda outros fatores que colaboram para a construção do gosto musical de um sujeito: a familiaridade com o repertório e sua complexidade, audição repetitiva, influências sociais e culturais, personalidade do ouvinte, o uso atribuído à música, gênero, idade e classe social.

Na pesquisa de Junior e Lorenzo (2013), realizada com 966 alunos das escolas do município de Vitória – Espírito Santo, os resultados confirmaram os dados de estudos realizados anteriormente em outros países. Os estilos considerados “mais cultos” estavam associados a uma classe social considerada mais alta. Além do contexto, o meio social, meios de comunicação de massa e a religião também foram fatores determinantes, assim como o gênero e idade. Os autores ressaltam a necessidade de que o professor esteja atento ao gosto musical dos alunos, aproximando a música ouvida no cotidiano de outras músicas consideradas cultas, com maior valor artístico e educacional, amenizando os preconceitos e a influência dos meios de comunicação.

Souza (2013) apresenta um ensaio sobre o papel da família, da escola e da mídia na construção do gosto dos alunos e como essa relação influencia as aulas de educação musical no ambiente escolar. Essa discussão conduz a uma reflexão sobre o ensino de música na escola, espaço de reconhecimento e ampliação dos saberes dos alunos. Algumas vezes a escola tende a priorizar conhecimentos teóricos e determinados repertórios considerados “cultos” que nem sempre estão próximos da bagagem cultural dos alunos. Esse distanciamento gera uma sensação de que a música da

sala de aula não corresponde àquela vivenciada fora da escola.

É preciso entender também o ambiente da sala de aula como um espaço multicultural, uma vez que contempla um coletivo de alunos, um coletivo de contextos sociais. Por mais homogênea que seja a realidade na qual a escola está inserida, os alunos podem apresentar gostos musicais distintos.

Segundo Souza (2013, p. 55), "a imposição, seja do professor ou do aluno, de um determinado estilo musical leva a um isolamento, prendendo os indivíduos em suas particularidades, caracterizando a guetização". A restrição do repertório a algumas poucas manifestações culturais condiciona o aluno, pela falta de contato com outras experiências, e à construção de sua própria identidade cultural. Essa restrição muitas vezes está cercada por preconceitos referentes a outros repertórios.

O próprio contexto social do aluno corrobora com o processo de guetização. Desta forma, a educação musical poderia colaborar para o reconhecimento e ampliação do universo cultural do aluno, desfazendo preconceitos. A ampliação de seu universo não necessariamente o tornaria mais eclético, mas sim, capaz de definir sua própria identidade cultural. A escola poderia contribuir, em certa medida, proporcionando novas experiências culturais para a ampliação do universo cultural dos alunos.

A pesquisa de Souza (2013) ainda colabora através de sua crítica à guetização promovida pela família e pela cultura de massa, afirmando que é finalidade da Educação Musical – e também da escola – promover diálogos entre as culturas do sujeito e do grupo. Utilizando Kater (2004), a autora complementa,

Considerando o dinamismo das sociedades e o caráter ativo das relações sociais, portanto, a opção da educação musical, nesse cenário, é promover o diálogo entre as culturas individuais e de grupo, ampliando as modalidades de compreensão e consciência de dimensões superiores de si e do mundo, de aspectos muitas vezes pouco acessíveis no cotidiano, estimulando uma visão mais autêntica e criativa da realidade. (KATER, 2004, apud SOUZA, 2013, p. 58).

Chama atenção para esta pesquisa um dos apontamentos realizados por Souza (2013). A autora propõe que "é necessário preencher de significados reais as aulas de música, se quisermos que o fenômeno musical seja compreendido e incorporado", ou seja, direcionar o ensino a partir da música que os alunos vivenciam no cotidiano através da mídia, da família e de diversos grupos sociais. Esse repertório pode aproximar os conhecimentos aprendidos na escola com as experiências vivenciadas no cotidiano. Para a autora, a resposta estaria nas atividades propostas para os alunos contemplando as vivências individuais com "a descoberta do novo de modo significativo" (SOUZA, 2013, p. 61).

4 METODOLOGIA

Este estudo foi desenvolvido com uma turma de segundo ano do Instituto Federal Catarinense – campus Videira, investigando a prática docente do ensino de música nas aulas de Artes, durante os dois primeiros anos de curso, utilizando-se assim da perspectiva dos alunos de segundo ano, que ingressaram no ano de 2014, ano em que o professor iniciou as atividades na instituição. Buscou-se identificar os conhecimentos e habilidades musicais proporcionados aos alunos, a percepção destes em relação às atividades desenvolvidas em sala de aula, a maneira como essas aulas relacionaram-se com as práticas musicais cotidianas dos alunos envolvidos e possibilidades de ampliação e aprimoramento da disciplina.

Considerando os objetivos a serem investigados através deste estudo, optou-se por adotar a metodologia de pesquisa qualitativa. Segundo Marconi e Lakatos (2011, p. 269), a metodologia qualitativa é adequada para a pesquisa que se preocupa em "analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento etc.". Moreira e Caleffe (2008, p. 73) ressaltam que a metodologia qualitativa “explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente”.

O método utilizado para esta pesquisa é a pesquisa-ação, que se trata de “uma intervenção em pequena escala no mundo real e um exame muito de perto dos efeitos dessa intervenção” (MOREIRA & CALEFFE, 2008, p. 89 - 90). Além de ser um modelo de pesquisa participativa, a pesquisa-ação “supõe uma

forma de ação planejada de caráter social, educacional, técnico ou outro” (THIOLLENT, 2009, p. 9-10).

A metodologia da pesquisa-ação vai ao encontro da problemática exposta, buscando sua superação, pois segundo Thiollent (2009, p. 16),

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Apesar de ser difícil apresentar uma definição, devido à grande diversidade de situações onde o termo é utilizado, para Moreira e Caleffe (2008) podem ser destacadas características comuns apresentadas em exemplos encontrados na literatura, onde a pesquisa-ação visa solucionar um problema em determinado contexto, podendo ser colaborativa com outras equipes, os participantes colaboram com sua implementação direta ou indiretamente e a avaliação é realizada internamente, de forma contínua.

Para fins de detalhamentos do método, o contexto da pesquisa são as aulas da disciplina de Artes nos anos de 2014 e 2015, do curso técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, no Instituto Federal Catarinense, campus Videira, envolvendo 38 alunos. O contexto da pesquisa foi explicado mais no primeiro capítulo dessa dissertação. O problema investigado, por sua vez, está relacionado à capacidade dessas aulas em tornar os conhecimentos musicais significativos para os alunos, aproximando-os de suas vivências cotidianas.

Nesse caso, a pesquisa não contou com a colaboração de uma equipe em seu desenvolvimento. A colaboração para esta pesquisa foi proveniente da literatura específica e da revisão bibliográfica realizada, embasada pelas experiências de outras pesquisas realizadas, podendo refutar o conhecimento teórico através de sua aplicação em um ambiente prático. O conhecimento teórico só possui sentido quando (re) adaptado a um contexto específico pois, "sempre há uma grande distância entre os resultados de uma pesquisa convencional e as possíveis decisões ou ações decorrentes" (THIOLLENT, 2009, p. 21).

O professor participou da implementação da pesquisa de forma direta, sendo o proponente das atividades a serem desenvolvidas. Os alunos por sua vez participaram de forma indireta de sua implementação, desenvolvendo as atividades propostas em sala de aula. Contudo, a pesquisa perderia o propósito se as atividades possuíssem um caráter rígido, com a finalidade de cumprir conteúdos sequenciais exigidos pela ementa da disciplina. Sendo assim, os alunos participaram da construção e adaptação das atividades propostas, da definição do repertório a ser trabalhado, buscando respeitar a opinião dos colegas e tomar decisões democraticamente. O desenvolvimento dessa proposta será explicado no quarto capítulo deste texto.

Segundo Thiollent (2009, p. 20), "a atitude dos pesquisadores é sempre uma atitude de 'escuta' e de elucidação de vários aspectos da situação, sem imposição unilateral de suas concepções próprias". Desta forma, enquanto professor e pesquisador, foi necessário respeitar as decisões dos alunos e coordená-las de forma que facilitassem sua realização. Nesse sentido, o professor atuou como constante observador

das situações de sala de aula. Essas observações foram anotadas em um diário de campo, colaborando com a avaliação constante no decorrer da pesquisa.

Os dados da pesquisa foram coletados a partir de três instrumentos específicos: a) notas de um diário de campo escrito pelo pesquisador através da observação participante, contendo apontamentos sobre a preparação, realização e avaliação das aulas; b) do registro sonoro com o auxílio de um gravador e c) da realização de grupos focais.

Para Moreira e Caleffe (2008, p. 201) a observação participante “é uma técnica que possibilita ao pesquisador entrar no mundo social dos participantes do estudo com o objetivo de observar e tentar descobrir como é ser um membro desse mundo”. Os detalhes e situações percebidos através da observação participante resultará em dados anotados em um diário de campo. No diário de campo foram registrados pelo pesquisador os acontecimentos e percepções decorrentes de cada etapa do desenvolvimento da pesquisa, preocupando-se em "conhecer e aprofundar as situações sociais mantendo uma reflexão contínua e observando detalhes dos sucessos, dos eventos e das interações" (MARCONI e LAKATOS, 2011, p. 274).

Para a estruturação dos diários de campo foram considerados os seguintes aspectos:

1. Explorar ambiente, subculturas e a maioria dos aspectos da vida social do grupo a estudar.
2. Descrever comunidades, ambientes e as diferentes atividades exercidas pelos participantes e os significados das mesmas.
3. Compreender processos, interpelações entre pessoas e suas situações, ou

circunstâncias, eventos, padrões, contextos sociais e culturais.

4. Identificar problemas.

5. Generalizar hipóteses para futuros estudos (MARCONI E LAKATOS, 2011, p. 271).

Visando investigar e incorporar as percepções dos alunos referentes à atividade realizada, à avaliação e coleta de dados, foram realizadas entrevistas com pequenos grupos que, segundo orientações de Marconi e Lakatos (2001), deveriam ser compostos por aproximadamente 10 alunos, visando obter respostas sobre os resultados da proposta apresentada e desenvolvida em sala de aula. Contudo, apenas 11 alunos aceitaram participar dessa etapa da pesquisa, constituindo apenas um grupo para a realização da entrevista. Para isso foi proposto um diálogo espontâneo, com perguntas abertas, respeitando as percepções de cada um dos entrevistados. Foi utilizado um gravador digital para registrar a discussão realizada e auxiliar na transcrição dos dados.

O modelo de entrevista utilizado para essa pesquisa foi o de entrevista não-estruturada. Esta “difere da entrevista estruturada porque não tem um modelo com perguntas fixas, mas tem uma certa estrutura” (MOREIRA e CALEFFE, 2008, p. 167 – 168). O roteiro elaborado visou discutir além da atividade de pesquisa proposta, os conteúdos e habilidades musicais aprendidos pelos alunos durante a disciplina, a forma como estes perceberam as atividades desenvolvidas em sala de aula, a forma como se relacionam com a música em seus cotidianos, interesses na disciplina e sugestões para a condução das aulas de música. O roteiro utilizado para essa discussão encontra-se no apêndice B deste trabalho.

A construção e realização desta pesquisa ocorreu em 5 etapas distintas:

- A primeira delas consistiu na revisão de literatura sobre o papel do professor, propostas de educação musical envolvendo apreciação, composição e execução, documentos educacionais oficiais, repertório utilizado em aulas de música no ambiente escolar, tendo como principal foco o Ensino Médio.
- A segunda etapa foi a elaboração de uma proposta de educação musical para ao Ensino Médio, que será tratada detalhadamente no quarto capítulo.
- A terceira etapa consistiu na aplicação desta proposta em sala de aula durante o terceiro trimestre letivo de 2015, envolvendo os alunos participantes da pesquisa e o registro dessas aulas em diário de campo e através de um gravador digital.
- Na quarta etapa ocorreu o grupo de discussão, procurando compreender as transformações ocorridas nas aulas de música e os resultados percebidos nos alunos.
- A quinta etapa consistiu na transcrição, tabulação e análise dos dados apresentados. Esta análise será apresentada no quinto capítulo.

5 AS AULAS DE MÚSICA NO IFC - VIDEIRA

O propósito desse capítulo é apresentar parte das ações desenvolvidas durante as aulas de Artes, ao longo dos dois primeiros anos da disciplina do curso técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, no Instituto Federal Catarinense – campus Videira. O capítulo apresentará as ações realizadas em cada um dos anos separadamente e abordará a realização de uma proposta de ensino diversificada durante o terceiro trimestre do segundo ano letivo.

A disciplina de Artes está presente durante os três anos de duração do curso técnico integrado ao Ensino Médio em Agropecuária, com carga horária de 32 horas anuais. Durante cada um dos dois anos letivos que serão relatados foram realizadas 40 aulas semanais de 48 minutos cada. De acordo com os interesses do conjunto de professores do curso e atividades realizadas para a disciplina, essas aulas receberam certa flexibilidade de troca de horários para que pudesse realizar atividades mais longas ou em virtude das viagens de estudo realizadas pelos alunos, proporcionada pelo Instituto Federal Catarinense – campus Videira, em conjunto com a coordenação do curso de Agropecuária.

5.1 PRIMEIRO ANO LETIVO

No início do ano letivo, a primeira aula continha um caráter de apresentação da disciplina, exposição do planejamento anual e levantamento de saberes, interesses e habilidades dos alunos, relacionadas a alguma expressão artística. Essas características foram anotadas, na tentativa de estabelecer um perfil para a turma e adaptando o planejamento em consonância com esse perfil. Em sequência eram realizadas discussões

sobre a definição de arte e música e o papel que essa última desempenha na vida dos alunos.

O primeiro trimestre foi direcionado a pequenas atividades de composição utilizando sons produzidos apenas pelo corpo (percussão corporal e canto), associadas a elementos da escrita musical e de canto coletivo, visando a interação entre os alunos e a desinibição e familiaridade com a expressão musical. Os alunos ingressos no primeiro ano de curso são originários de várias cidades e escolas próximas à Videira, sendo que muitos não possuíam contato anterior e estavam numa fase de adaptação com a turma, o curso e a instituição. Apesar de alguns alunos apresentarem timidez, essa característica não demonstrou ser um problema para a realização da atividade. Alguns alunos demonstraram satisfação em realizar a atividade de canto e alguns optaram por se apresentar individualmente. Essa atividade foi ao encontro do perfil da turma, que era bastante comunicativo.

No segundo semestre, os alunos realizaram pesquisa em diferentes locais de produção e disseminação cultural em suas cidades, tais como rádios, escolas de música, grupos tradicionais, grupos de dança, corais, entre outros. Realizaram uma visita a esses locais e apresentaram fotos e relatos sobre as atividades realizadas em cada um deles. O propósito era contemplar vários objetivos da disciplina nessa atividade de pesquisa, para possibilitar mais tempo para as atividades práticas. Nesse semestre também foram realizadas atividades de apreciação e contextualização histórica de diversos gêneros de música popular brasileira e internacional, destacando características musicais presentes em cada um dos gêneros apreciados e reconhecimento de alguns instrumentos musicais a

partir de suas famílias, como instrumentos de sopro (madeiras e metais), cordas e percussão. Nesse semestre foram inseridos os instrumentos disponíveis na sala de música e apresentadas algumas técnicas para executar cada um dos instrumentos de percussão.

O terceiro trimestre foi destinado para o aprofundamento de elementos da linguagem musical e exercícios de leitura e ditado rítmico. Os exercícios de leitura e ditado já vinham sendo desenvolvidos ao longo do ano, mas nesse momento foram conceituados alguns elementos e códigos fundamentais na linguagem e na leitura musical e realizadas diversas leituras e ditados.

No semestre também foi realizada a composição de uma canção em duplas, contando com a participação de músicos convidados e alunos de outras turmas para a gravação dos arranjos. A atividade culminou em um CD da turma com composições autorais. Essa atividade envolveu grande mobilização dos alunos e o seu resultado foi frequentemente recordado no ano seguinte, evidenciando alguns alunos que se destacaram em suas composições.

Durante a elaboração do planejamento buscou-se estabelecer uma relação entre os conteúdos selecionados para cada um dos três anos letivos. Como já comentado anteriormente, a ementa do primeiro ano englobava muitos assuntos diversos que podem ser considerados demasiados em relação à ementa dos outros anos letivos. O segundo ano letivo por outro lado, não possuía nenhum conteúdo relacionado à leitura ou teoria musical. Já o terceiro ano apresenta um salto para conteúdos mais complexos, como tonalidade. Respeitando a determinação imposta pela ementa da disciplina, foi desenvolvido um planejamento dissolvido durante cada ano letivo, no qual, o primeiro ano

abordaria aspectos rítmicos, o segundo ano, aspectos melódicos e o terceiro ano, aspectos harmônicos.

5.2 SEGUNDO ANO LETIVO

Conforme apresentado anteriormente, o segundo ano daria continuidade aos aspectos melódicos, ao desenvolvimento da melodia e da forma musical nas composições dos alunos. Ao longo do ano foram realizadas atividades de leitura e escrita musical estabelecendo alturas, utilizando a escala diatônica. Visando a aplicação desta proposta de pesquisa no último trimestre do ano letivo, os conteúdos foram concentrados e distribuídos durante os dois primeiros trimestres, a fim de oportunizar a realização da pesquisa que está focada na elaboração de arranjos.

No primeiro trimestre os alunos tiveram uma introdução à escala, ao nome das notas musicais e ao funcionamento da escala diatônica, bem como a inserção de exercícios de leitura e escrita de alturas. Por outro lado, o trimestre também contou inicialmente com um levantamento de músicas de diferentes épocas da história da música popular brasileira. Desta lista os alunos selecionaram uma para realizar uma apresentação musical, informando para os colegas aspectos do contexto histórico dessa música. As apresentações foram acompanhadas de explicações realizadas pelo professor sobre diversos gêneros e características musicais presentes na música brasileira. Imitando o modelo de outras disciplinas, os alunos apresentaram as atividades propostas em forma de seminários, embora esses modelos não tenham sido solicitados.

Também durante o primeiro trimestre foi desenvolvida uma atividade de composição baseada na

estrutura formal característica das modinhas imperiais. A atividade culminou com um estudo integrado com a disciplina de português, resultando em um trabalho apresentado para as duas disciplinas. Para finalizar o trimestre, em pequenos grupos, os alunos buscaram identificar a estrutura formal presente em músicas populares que conheciam previamente. Além disso, buscaram reconhecer nessas músicas os instrumentos musicais presentes e o caráter apresentado.

No segundo trimestre realizou-se uma atividade prática envolvendo instrumentos musicais, na qual os colegas ensinavam uns aos outros a tocar um instrumento musical através dos conhecimentos que possuíam. O objetivo da atividade foi possibilitar aos alunos entrar em contato com diferentes instrumentos musicais e preparar a apresentação de um repertório. Nesse semestre também foram pesquisadas músicas características de diferentes regiões e manifestações culturais ligadas ao folclore brasileiro. Novamente, o objetivo dessa proposta foi realizar uma apresentação em pequenos grupos das músicas encontradas, associada ao seu contexto histórico e significado para socializa-las para a turma.

Antes da introdução da proposta de elaboração de arranjos musicais no terceiro trimestre, foi realizada uma atividade avaliativa para contemplar os exercícios de leitura e escrita musical melódica. A proposta de elaboração de arranjos será apresentada mais detalhadamente a seguir.

5.3 PROPOSTA DE ELABORAÇÃO DE ARRANJOS

A proposta de educação musical aplicada na turma de segundo ano do curso técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, durante o terceiro

trimestre de 2015, foi pensada a partir das experiências musicais realizadas anteriormente nas aulas do primeiro ano do curso, em 2014, e do primeiro e segundo trimestre do ano letivo de 2015. Esta proposta esteve baseada, principalmente, na construção de arranjos a partir de um repertório escolhido pelos alunos, respeitando este repertório que é parte do cotidiano deles, conforme indicado através de pesquisas prévias na área da educação musical (JUNIOR e LORENZO, 2013; SOUZA, 2013). O objetivo foi possibilitar aos alunos a participação ativa no seu processo de aprendizado. Buscou-se integrar os conteúdos musicais estudados em sala de aula e vivências prévias dos alunos, em atividades de criação, apreciação e *performance*, disponibilizando um ambiente propício para o fazer musical.

A aplicação dessa proposta no contexto escolar visou atender aos objetivos do curso de mestrado profissional em Artes (PROF-ARTES), buscando incutir melhorias na qualidade no ensino de Artes nas escolas públicas, através dos professores envolvidos com o programa de pós-graduação (UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA, 2016). A proposta foi desenvolvida de acordo com o planejamento apresentado a seguir, acompanhado de suas realizações em sala de aula.

A 1ª aula, realizada em 29/09/2015, teve por objetivo apresentar a proposta de atividades para as aulas de música, além de discutir e definir o repertório que seria utilizado. Ao apresentar a proposta, o professor respondeu dúvidas dos alunos, que se referiam principalmente às etapas de desenvolvimento, à avaliação da disciplina, além da participação na coleta de dados realizada posteriormente e a maneira como esta seria conduzida. Nessa aula foram apuradas

temáticas de interesse dos alunos e estas temáticas foram classificadas através de uma votação realizada em sala. A temática escolhida foi músicas dos anos 90. Em seguida, através do uso do celular de alguns alunos e do computador do professor, foram elencadas algumas possibilidades de repertório que os alunos conheciam e que estavam relacionadas à temática escolhida. Assim como ocorreu com relação às temáticas de interesse, foi discutido o repertório que poderia ser trabalhado durante as aulas. A partir de sugestões dos alunos, várias peças do repertório foram classificadas através dos resultados de uma votação, a qual os alunos puderam escolher livremente quantas músicas fossem de seu interesse. Foram definidas três peças, considerando-se a quantidade necessária de aulas prevista para a realização de cada arranjo. As músicas escolhidas foram: “À Sua Maneira”¹ – “Capital Inicial”, “Menina Veneno” – “Ritchie” e “Vento no Litoral” – “Legião Urbana”.

O tempo da aula terminou sem que pudessem ser tomados mais encaminhamentos, aprofundando a discussão sobre o repertório. Alguns alunos demonstraram descontentamento por suas preferências não terem sido contempladas, mas a turma optou por respeitar os resultados da votação. Durante o primeiro e segundo ano a turma sempre apresentou conflitos entre alguns alunos, dificultando decisões coletivas que agradassem a todos.

O objetivo da 2ª aula, realizada em 06/10/2015, foi iniciar as atividades de criação de arranjo, sendo um

¹ A letra da música, com autoria de Fernando (Dinho) de Ouro Preto, é uma versão brasileira da música “De música ligeira”, de autoria de Gustavo Cerati e Zeta Bosio.

desafio proposto pelo professor. O desafio proposto para a construção do primeiro arranjo consistiu na incorporação de recursos vocais, tendo como ponto de partida um arranjo vocal elaborado pelo professor (APÊNDICE C) e que poderia ser adaptado pelos alunos.

No início desta aula, foram brevemente apresentadas aos alunos, algumas características específicas das vozes femininas e masculinas, assim como suas possíveis classificações vocais (soprano, mezzo-soprano, contralto, contrateno, tenor, barítono e baixo). Os alunos se dividiram em três grupos, de acordo com as próprias percepções de suas características vocais, sendo dois grupos de meninas (um grupo com vozes mais graves e outro com vozes mais agudas) e um grupo de meninos, e foram orientados para que buscassem permanecer no grupo em que se sentissem mais confortáveis para cantar. Durante a leitura de cada uma das vozes, os alunos apresentaram dificuldades em relação à respiração e afinação das notas e realizaram-se, então, alguns exercícios buscando a superação dessas dificuldades. Aproximando-se do término da aula foram discutidas algumas sugestões de instrumentos musicais que poderiam ser utilizados para a construção do arranjo da primeira música.

A 3ª aula, realizada no dia 20/10/2015, pretendia prosseguir com o desenvolvimento do arranjo da primeira música através da apreciação de diferentes versões de arranjo e incorporar os instrumentos musicais dos alunos e outros disponíveis na sala de música. Iniciou-se a aula com a apreciação de três versões diferentes da música “À sua maneira”. Essas três versões foram encontradas na internet e possuíam instrumentos musicais diferentes, sendo uma delas a versão original. Em seguida, os alunos destacaram as características de cada uma das versões apresentando

sugestões em relação à forma musical que poderia ser utilizada na elaboração do arranjo. Os alunos apresentavam propostas de acompanhamento para a música a partir dos instrumentos que conheciam e essas propostas eram discutidas e incorporadas ao arranjo por decisão da turma, a partir do resultado sonoro apresentado. Definiu-se que o primeiro arranjo iniciaria com as três vozes apresentadas pelo professor, com o uso de percussão corporal e que, após a primeira estrofe da música, todos os alunos cantariam a melodia principal, acompanhada dos instrumentos harmônicos, do *cajon* e dos pandeiros. Em virtude do tempo disponível, não foi possível definir a conclusão do arranjo nessa aula.

Na 4ª aula, pretendia-se iniciar a elaboração do arranjo da segunda música. No entanto, como essa aula foi realizada no dia 20/10/2015, no período da tarde, em virtude de uma troca de aulas solicitada por um professor de outra disciplina, optou-se por dar prosseguimento à conclusão e ensaio do primeiro arranjo, dando continuidade à aula realizada no período matutino.

Utilizou-se o equipamento de som, microfones e amplificadores, para equilibrar o som das vozes e dos instrumentos musicais. O uso desses equipamentos para o ensaio do primeiro arranjo ocorreu em virtude da queixa dos alunos frente ao desequilíbrio sonoro entre instrumentos de percussão (com um volume mais elevado), instrumentos harmônicos (violões e teclado) e as vozes (com um volume menor em relação aos instrumentos). O uso dos microfones ajudou a equilibrar a relação entre os instrumentos musicais e as vozes, além de causar um efeito empolgante em alguns alunos.

O tempo dessa aula foi destinado em grande parte para a repetição e aprimoramento de cada parte que compõe a estrutura do arranjo. No final da aula,

conversamos sobre o tempo destinado para a elaboração do primeiro arranjo e os passos necessários para atingi-lo. Os alunos foram orientados a procurar individualmente diferentes versões da próxima música que seria trabalhada e pensar em possibilidades para o arranjo.

O objetivo da 5ª aula, realizada em 03/11/2015, teve que ser modificado em virtude do atraso ocasionado pela troca de aula com o professor de outra disciplina, sendo que não seria possível dar continuidade ao arranjo da segunda música, uma vez que este não havia sido iniciado na aula anterior. Realizou-se a apreciação de diferentes versões, além da versão original, da música “Menina Veneno”, seguida de uma discussão, semelhante à realizada na 3ª aula, destacando-se as características de cada uma das versões. Como desafio para a construção do novo arranjo, os alunos foram organizados em pequenos grupos, cada um sendo responsável por um instrumento de percussão disponível na sala de aula, e tendo como tarefa elaborar um acompanhamento rítmico simples utilizando esse instrumento. Os alunos apresentaram suas propostas uns aos outros. Nesse momento, alguns alunos pareceram discordar da utilização de determinados instrumentos de percussão para o arranjo da música. O argumento principal seria de que a sonoridade de alguns instrumentos seria mais apropriada, enquanto outros descaracterizariam o estilo musical da obra. Sendo assim, foram escolhidos apenas a bateria, o *cajon* e os pandeiros para o acompanhamento percussivo do arranjo, alternando entre algumas partes da forma adotada, como estrofes e refrão. O teclado, e os violões foram mantidos para realizar o acompanhamento harmônico e um dos alunos disponibilizou-se em realizar o solo ao violão, nos dois arranjos iniciados até então.

Nesse arranjo todos os alunos cantariam a melodia principal.

Não foi possível dar continuidade à construção e ensaio do primeiro arranjo nessa aula. Porém, buscou-se recordar a forma musical definida e percebeu-se que muitos alunos já não possuíam uma ideia clara sobre o que havia sido definido para o primeiro arranjo. Desta forma, foi solicitado aos alunos que entregassem na próxima aula um esquema gráfico mapeando os principais acontecimentos do primeiro arranjo. Os alunos poderiam escolher livremente uma forma de representar os instrumentos musicais e as partes que constituíam a forma musical do arranjo da primeira música.

A essa altura do desenvolvimento da proposta, percebeu-se que a demanda de tempo para a elaboração de cada arranjo era muito superior à prevista anteriormente, e que o tempo de 48 minutos disponibilizado pela disciplina não permitia a realização completa de cada uma das etapas. O calendário escolar contribuiu para que essa proposta não pudesse ser alongada. Assim, a partir da 6ª aula, optou-se por retirar a proposta de um terceiro arranjo, que teria como desafio incorporar efeitos sonoros oriundos de instrumentos e materiais presentes no cotidiano. Optou-se por aprimorar os arranjos elaborados até então, melhorando a qualidade de execução e visando uma apresentação aberta ao público, coincidindo com a data de encerramento do ano letivo e apresentações de outras turmas e projetos desenvolvidos na instituição. É importante destacar que essa decisão não foi imposta pelo professor, mas acertada em conjunto com os alunos envolvidos na pesquisa.

A 6ª aula, realizada em 10/11/2015, foi destinada ao ensaio e conclusão do segundo arranjo. Os alunos identificaram ornamentações diferentes na melodia, em

cada uma das repetições das estrofes da música. Foram necessárias diversas repetições e apreciação atenta de cada uma das partes para acertar as diferentes nuances. Apesar da intenção inicial de realizar a melodia semelhante à versão original da música, em alguns casos, os alunos discutiram e optaram por modificarem alguns trechos, devido a sua dificuldade de realização e para gerar contraste entre partes semelhantes do arranjo. Alguns alunos ainda apresentaram dificuldades em recordar as diferentes ornamentações em cada uma das partes do arranjo, e por isso alguns dos alunos que possuíam mais segurança assumiram os microfones para auxiliar os colegas com dúvidas.

Em virtude de uma viagem de estudos organizada pela coordenação do curso, no dia 17/11/2015, foram realizadas duas aulas consecutivas. A realização de duas aulas estava prevista no planejamento inicial da proposta, porém, sua data foi adiantada em uma semana por motivos relativos à coordenação do curso de Agropecuária. As duas aulas realizadas nesse dia tiveram por objetivo ensaiar e aprimorar os dois arranjos elaborados em sala de aula, visando retomar as decisões de cada arranjo. Devido à aproximação da apresentação pública, os alunos levantaram a possibilidade de apresentar apenas um dos arranjos, já que o primeiro arranjo não estava sendo satisfatoriamente realizado. Nesse momento, foi necessária uma interferência do professor, uma vez que a apresentação não era o objetivo final das aulas e que os arranjos ainda se encontravam em processo de amadurecimento.

No arranjo da primeira música havia muitos problemas ainda relativos à afinação no naipe dos meninos, que somado ao desencontro de andamento entre instrumentos musicais e vozes, deixaram os alunos

inseguros quanto à sua execução. O professor entrevistado sugerindo que os meninos e meninas formassem um único naipe, realizando um acompanhamento vocal para a melodia. Dessa forma o arranjo passou a possuir apenas duas vozes. O problema relativo ao andamento não foi solucionado completamente, mas para contorná-lo o professor participou da execução instrumental, com o auxílio de um teclado, orientando os alunos que estavam tocando instrumentos musicais.

Com o auxílio do computador realizou-se a gravação em sequência dos dois arranjos musicais elaborados. O objetivo dessa gravação era oportunizar uma avaliação por parte dos alunos dos resultados obtidos até então. A resposta dos alunos para cada um dos arranjos foi bastante positiva, auxiliando a reduzir a perspectiva pessimista em relação ao primeiro arranjo. Alguns detalhes foram percebidos pelos alunos e levados à discussão, chamando à atenção dos alunos alguns acordos realizados, principalmente em relação aos ornamentos da melodia do segundo arranjo.

O ensaio geral foi realizado no dia 01/12/2016 e nessa aula os alunos sugeriram que apenas os colegas que iriam participar da apresentação realizassem o ensaio. A sugestão foi adotada, sendo que os alunos que não participaram da execução musical nesse dia, deveriam observar e realizar apontamentos para melhorar a execução de cada arranjo.

Para o ensaio geral, o ambiente da sala de aula foi preparado com os equipamentos de som, microfones, e amplificadores que estariam disponíveis no dia e local da apresentação. Muitos alunos faltaram nesse dia, pois já não possuíam aula nas outras disciplinas; porém, todos os que estavam envolvidos na execução instrumental compareceram, e também um número considerável de alunos envolvidos na execução vocal.

Nesse dia, os arranjos puderam ser repassados duas vezes, utilizando-se o recurso de gravação e audição para avaliar os resultados obtidos. Alguns aspectos de afinação e de entradas em cada uma das partes dos arranjos ainda apresentavam dúvidas, contudo, não foram notados problemas relativos ao andamento entre instrumentos e vozes. Possivelmente, a amplificação e equilíbrio entre vozes e instrumentos possibilitou que os alunos ouvissem uns aos outros, resolvendo esse problema. Problemas de afinação, por sua vez, ganharam mais evidência com o uso dos microfones. Os alunos foram orientados a ouvirem os colegas e a recordar os exercícios vocais e de respiração que auxiliariam no desenvolvimento vocal individual. Contudo, seria necessário mais tempo, além do disponível para resolver todos os problemas relacionados à afinação.

No final da aula os alunos foram convidados a participar do grupo de discussão que seria realizado mais tarde naquele dia. Combinamos também alguns pontos específicos ao dia da apresentação, como teste de som e disposição no palco. A apresentação seria realizada no auditório do Instituto Federal Catarinense – campus Videira.

O último dia de aplicação da proposta coincidiu com o encerramento da disciplina e do ano letivo na instituição. Nesse momento, já se havia cogitado com os alunos a possibilidade de realizar uma apresentação pública dos arranjos em um evento organizado pela escola no dia 04/12/2015, integrando apresentações das turmas de outros cursos e projetos desenvolvidos pela instituição. No entanto, não se impôs a participação aos alunos, investigando o número de alunos interessados.

Além das 10 aulas previstas para a aplicação da proposta, os alunos foram convidados a participar de

pequenos grupos para a discussão das aulas e da proposta e coleta de dados, contribuindo para a análise e resultados desta pesquisa. Esses grupos seriam organizados com aproximadamente 10 participantes e agendados em horários separados, após o término da aplicação da proposta.

Antes de concluir a apresentação da proposta nesse capítulo, retomaremos alguns aspectos metodológicos que dialogam com os documentos e referenciais teóricos que embasaram sua elaboração. Um dos princípios que nortearam a proposta foi quanto a sua flexibilidade, em virtude das características da metodologia escolhida (apresentada no terceiro capítulo), em constante diálogo com os participantes da pesquisa e de acordo com o tempo disponível para a sua realização, uma vez que as aulas da disciplina de Artes geralmente dispunham de 48 minutos semanais.

A turma do curso de Agropecuária que participou desta pesquisa foi formada por um grupo de alunos bastante participativos, que apresentaram iniciativas para debates, mas dificilmente entraram em consenso sobre os temas debatidos, gerando, muitas vezes, conflitos pessoais. Frequentemente, foi difícil contornar ou superar esses impasses, tornando o tempo das aulas menos produtivo (em termos de desenvolvimento do conteúdo específico, não em termos educacionais). A turma era uma das mais numerosas da instituição e apresentava um grande número de alunas. Geralmente as meninas se impunham mais nas discussões da turma do que os meninos.

Conforme apresentado anteriormente neste capítulo, o repertório utilizado nesta pesquisa foi definido através do debate de várias possibilidades apresentadas pelos alunos, sendo definida uma temática comum através de uma votação. Posteriormente, realizou-se

uma breve busca de músicas que estariam de acordo com a temática escolhida e que poderiam ser utilizadas durante a proposta. Os alunos escolheram livremente as músicas de sua preferência e estas foram classificadas através do número de votos que cada uma recebeu. O repertório foi utilizado, respeitando-se sua ordenação na lista, de acordo com o andamento das aulas e do tempo necessário para o desenvolvimento e aperfeiçoamento dos arranjos.

A construção dos arranjos ocorreu através de atividades de apreciação, execução e criação musical. Através da apreciação e análise musical de diferentes interpretações, os alunos identificaram formas, arranjos e instrumentos musicais utilizados. A escuta de diferentes versões, associadas ao seu caráter e contexto histórico, apontou aos alunos a possibilidade de elaborar diferentes arranjos, além da versão mais conhecida da música.

A execução musical foi atividade constante durante todo o processo de aplicação da proposta. Esta ocorreu na medida em que os alunos decidiam os elementos do arranjo, tocando e cantando como parte da experimentação realizada. Pretendeu-se utilizar todos os instrumentos que estavam disponíveis em sala de aula, como bateria, pandeiro, agogô, afoxé, ganzá, triângulo, tamborim, teclado e violão, e outros que os alunos desejaram, possuísem, e caso houvesse possibilidade de trazê-los para as aulas.

A criação musical esteve presente nas propostas dos alunos a partir de suas vivências musicais e da improvisação. Para a escolha dos instrumentos, acompanhamento musical e o uso da melodia, foram ouvidas as sugestões de cada um dos alunos, respeitadas, experimentadas e, por fim, incorporadas ao arranjo de acordo com a aceitação do grupo.

Nessa proposta, o professor atuaria como um facilitador e um propositor de desafios para o aprendizado do aluno. O aluno, por sua vez, seria agente ativo de seu processo de aprendizado artístico e musical durante as aulas (FRANÇA e SWANWICK, 2002; PAYNTER apud MATEIRO, 2012). O conhecimento musical passaria a ser recontextualizado no ambiente escolar, tornando-se mais interessante, ampliando-o e atendendo as exigências curriculares da disciplina de música (MOREIRA e CANDAU, 2007). Desta forma, a aplicação da proposta de elaboração de arranjos esteve em consonância com o que a literatura revisada apresentou sobre currículo e sobre a música na escola.

6 AS AULAS DE MÚSICA NA PERSPECTIVA DOS ALUNOS

Esse capítulo destina-se a apresentar e discutir alguns dados levantados a partir um grupo de discussão realizado com os alunos no final do ano letivo de 2015, tendo por objetivo avaliar a prática docente no ensino de música, na disciplina de artes, durante os dois anos, bem como as metodologias utilizadas, os conhecimentos adquiridos pelos alunos e o impacto da proposta de elaboração de arranjos em relação às atividades realizadas anteriormente na disciplina, estabelecendo um diálogo com a literatura estudada.

Através das respostas coletadas, os alunos admitem que, na maioria dos casos, os estudantes ao ingressarem na instituição sabiam pouco sobre os conhecimentos musicais estudados na disciplina.

6.1 CONHECIMENTOS E HABILIDADES MUSICAIS DESENVOLVIDOS NA DISCIPLINA

Entre os conteúdos estudados durante os dois anos de curso que frequentaram, os alunos destacam o conhecimento de leitura musical, ritmo, escalas, compasso, gêneros musicais, noções básicas de execução instrumental e famílias de instrumentos musicais. Contudo, a profundidade com que cada conteúdo foi aprendido variam de acordo com o próprio conteúdo, sendo que aqueles mais próximos à teoria musical seriam considerados mais difíceis, enquanto aqueles relacionados mais à atividade de apreciação e à história da música seriam mais fáceis.

- Essa parte dos estilos musicais foi uma coisa que eu acho que todo mundo mais aprendeu. Porque essa parte ali de

escalas, essas coisas aí, como alguém falou, é mais complicado. Essa parte de você entender como que surgiu uma música, a história de um estilo musical, é mais fácil do que você aprender a contar compasso, essas coisas. (SUELEN).

Não foram identificados, nas falas dos alunos, conhecimentos relativos às concepções sobre música, elementos como melodia e harmonia, aspectos socioculturais e agentes do fazer musical, presentes na ementa do primeiro ano da disciplina. Tampouco, conhecimentos sobre compositores, obras e períodos da música presentes na ementa do segundo ano da disciplina. Não é possível afirmar também, se o conhecimento de estilos musicais contribuiu para a ampliação do repertório e da bagagem musical dos alunos, o que pode indicar que nas atividades realizadas durante as aulas, o repertório pode ter contribuído para o processo de “guetização”, apontado por Souza (2013), quando o repertório utilizado durante as aulas gerou certo distanciamento em relação ao repertório dos alunos.

Em outro momento da entrevista com o grupo, os alunos foram convidados a refletir também sobre as habilidades que puderam desenvolver através das aulas de música que receberam durante os dois anos de curso. Percebe-se que, nesse momento da entrevista, os alunos destacaram mais habilidades que não haviam indicado anteriormente, no início da conversa com o grupo. As habilidades encontradas são relativas às dimensões do fazer musical, sendo a apreciação: “ouvir atentamente”, a composição: “compor” e a execução musical: cantar (assim como outros aspectos diretamente relacionados, como a respiração) e tocar instrumentos. Outras habilidades como “acompanhar os

colegas nas execuções em grupo”, “aprimoramento da coordenação motora” e “manter uma pulsação constante” são resultantes do desdobramento dessas dimensões.

6.2 ABORDAGENS METODOLÓGICAS

No intuito de refletir acerca das abordagens metodológicas que nortearam o desenvolvimento da disciplina de Artes, os alunos ressaltaram que as aulas de música alternavam entre momentos práticos e teóricos. Assumida essa característica, os alunos foram questionados sobre quais desses momentos as aulas se tornavam mais produtivas. Segundo Gabriela, “As aulas que são lá na sala de música envolvendo instrumentos, microfone, onde todo mundo consegue participar são bem mais divertidas e acho que são mais produtivas do que as aulas em sala de aula”. (GABRIELA).

Dentre os motivos para que as aulas práticas, realizadas na sala de música, fossem consideradas melhores pelos alunos, estavam o fato de que “todos podem participar, podem cantar” (MARIA). Esse posicionamento vai ao encontro do que é discutido por Sobreira (2012), ao defender um ensino de música realmente musical, em que é preciso fazer música e não apenas falar sobre música. Existe na fala dos alunos uma ideia de que, mesmo sem conhecimento musical teórico, todas as pessoas possuem familiaridade com um repertório e dessa forma podem participar do fazer musical, principalmente quando se compartilha um repertório comum com os outros participantes.

As atividades de composições são destacadas como momentos de caráter prático que possibilitam a aprendizagem de conteúdos musicais. Esse posicionamento corrobora com as ideias apresentadas

por França e Swanwick (2002) que demonstram que composição é um processo que permite a experimentação, ordenação espaço-temporal dos sons e a tomada de decisões como, por exemplo, aquelas referentes à estrutura e ao fraseado.

Em contrapartida, os alunos também apresentam motivos pelos quais as aulas consideradas mais teóricas tenham sido menos produtivas.

- Por exemplo, partituras e tal, eu aprendi um pouco, mas eu não entendo direito o que é esse negócio e eu acho meio chato. Não tem muita interação com as pessoas. (MARIA).

- E é mais complicado também né? É mais fácil você estar lá batendo num instrumento, fazendo alguma coisa, do que tentando escutar uma nota, tentando escrever. Eu acho muito difícil. (ELIANE).

- É mais legal quando a gente está na prática, nos instrumentos, do que ficar só teoria e aquelas letrinhas lá, chatas. (STEPHANIE).

A resposta de Maria demonstra que o conhecimento escolar a respeito da escrita musical não se tornou relevante ou significativo, para ela. Segundo Moreira e Candau (2007) os conhecimentos descontextualizados “perdem suas inevitáveis conexões com o mundo social em que são construídos e funcionam” (p. 24). Quando se percebe, através da fala dos alunos, que o conhecimento passa a ser vivenciado e experimentado através da prática, este torna-se significativo e relevante para os alunos.

Uma das alunas que participaram da entrevista apresentou sua opinião, na qual os dois modelos de aula

poderiam ser complementares. Gabriela ressaltou que, graças ao conhecimento teórico adquirido, conseguiu identificar e distinguir os instrumentos musicais em uma experiência prática posterior.

- Eu acho que as duas se complementam... A teórica complementa a prática. Então. O professor mostrou vários... aquelas apresentações dos estilos musicais. O professor espalhou para a gente e a gente teve que apresentar. E a gente mostrou os instrumentos que tinham nesses estilos. Daí a gente foi lá para a prática e a gente vê aqueles instrumentos, e a gente vê que realmente aqueles instrumentos tem naquelas músicas. Ou que a gente tinha que fazer, a apreciação musical que a gente tinha que identificar os instrumentos. É bom a gente conhecer eles para poder identificar os instrumentos nas audições. (GABRIELA).

Refutando as informações apresentadas pela colega, Denise relacionou as mesmas atividades, ressaltando que elas ocorreram em anos diferentes, mas concordando que aquela atividade a auxiliou para conseguir identificar alguns instrumentos musicais durante a escuta musical e em atividades posteriores. A aluna considera que conhecer os instrumentos musicais é uma “coisa bem complexa”, mas que ao longo dos dois anos letivos foi possível criar familiaridade com esse conhecimento.

Durante a discussão, no entanto, Stephanie relatou um processo inverso. Esta não conseguiu identificar os instrumentos durante a apreciação musical, simplesmente através das aulas expositivas que recebeu. Solucionou essa questão através das aulas práticas, em que pode manusear os instrumentos

musicais, aprendeu a nomeá-los e identifica-los através do som que estes produziam. O processo de significação é semelhante ao descrito por Moreira e Candau (2007), e ocorre quando um conhecimento é vivenciado, recebendo um sentido prático relevante.

Por outro lado, um dos alunos, com experiência musical anterior às aulas de música na instituição, comenta que as atividades teóricas contribuíram para o aprofundamento de seus conhecimentos musicais.

- Quando eu comecei a fazer aula eu fiz só o básico das aulas. Então, a disciplina aprofundou um pouco mais conhecimento. E, muitas vezes você não consegue tocar uma música sem você ter a parte técnica, de conhecimento. É muito mais fácil você tocar uma música você tendo conhecimento teórico, por exemplo a formação dos acordes, você vai saber uma sequência correta, do que você tentar do nada aprender uma música. É bem mais fácil você conhecer a teoria porque você pode, você sabe o complemento daquilo que você está estudando na prática. (RAFAEL).

Percebe-se que as motivações do aluno são um pouco diferentes dos outros colegas. Este não se importava em desenvolver conhecimento teórico nas aulas, pois ele possuía um conhecimento prático adquirido em outro contexto fora de sala de aula. Nesse caso, os conhecimentos se complementavam e permitiam que ele pudesse perceber os elementos práticos com mais clareza. Assim, tanto conhecimentos teóricos quanto práticos podem ser significativos.

Entretanto, é importante ressaltar que essa não é a realidade de todos os alunos. Como mencionado anteriormente neste trabalho, alguns alunos não tem um

interesse profundo na prática musical, e outros demonstraram descontentamentos por não possuir aula de outras linguagens, com as quais possuíam mais afinidade. Esses alunos não participaram do grupo de discussão, embora pudessem apresentar considerações importantes sobre o trabalho desenvolvido.

Para Gabriela o conhecimento teórico apresenta mais vantagens do que apenas a prática. Suas justificativas são semelhantes às apresentadas anteriormente por Rafael. A vantagem do conhecimento teórico seria a profundidade que ele proporciona, permitindo mais controle e consciência dos elementos com os quais se trabalha. Outra vantagem do conhecimento teórico seria a possibilidade de transpor o conhecimento para outras situações, além daquela já vivenciada.

- Eu acho que é melhor aprender teoria. Porque se você só aprende a tocar uma música e não sabe que acordes você está fazendo, que notas você está fazendo, enfim, você vai chegar em outro papel de outra música que tem a cifra, a partitura, você não vai saber tocar porque você só aprendeu a tocar aquela na prática. (GABRIELA).

Convidados a refletir sobre as experiências vivenciadas, os alunos também foram indagados acerca da possibilidade de aprender os conteúdos estudados, durante os dois anos de curso, unicamente através de atividades práticas ou teóricas. No princípio, a pergunta gerou certa confusão entre os alunos.

- Eu acho que aprender um instrumento só de prática... Eu não sei. Você pode talvez não saber tudo... (RAMIRO).

- Os antigos falavam assim... (ROSE).
- Por incrível que pareça você não vai ter só prática porque, querendo ou não, quando alguém estiver te ensinando vai ser uma maneira de ensinar a teoria... (DENISE).
- Mas se você estiver aprendendo a tocar alguma coisa, tipo 'Parabéns a você', você vai...? (RAMIRO).
- Sim, mas só que alguém vai ter que te ensinar então isso vai ser uma teoria, entendeu? Você não trabalha só com a prática, trabalha com a teoria e a prática interligadas. (DENISE).
- E quanto não tiver ninguém para te ensinar você vai ter que ter uma partitura, né? Para você saber ler e conseguir tocar um instrumento. Então não tem como você saber tocar sem saber ler a partitura, sem saber entender o que está no papel e conseguir passar para a prática. (MARIA).
- Eu concordo com isso, mas assim, tem muitas pessoas tipo o meu vô ele toca sem... ele não sabe ler uma partitura. Ele olha para a folha e diz: o que que é isso? Mas ele sabe tocar um monte de música sem nem saber nada. (ROSE).
- É igual tipo aquelas pessoas que não sabem ler, mas sabem escrever o nome. Elas aprenderam aquilo ali. Sei lá. Viram outras pessoas fazendo. Elas podem decorar uma quantidade de cordas que elas têm que mexer no violão e pronto, ela aprendeu. Não precisa saber que nota é aquela. (RAMIRO).

- Mas isso demandaria de mais tempo. A gente não tem tempo aqui. (MARIA).

A discussão dos alunos apresenta perspectivas interessantes sobre aquilo que consideram aprender música e como esse aprendizado acontece. Em primeiro lugar, um dos alunos estabelece uma analogia entre músicos, que possuem uma prática, mas desconhecem aspectos de leitura e teoria musical, e pessoas capazes de identificar e escrever o próprio nome, sem dominar a linguagem escrita. Esses músicos seriam “analfabetos funcionais” da música. Nos dois casos o sujeito possui um conhecimento específico, porém incompleto.

O segundo aspecto apresentado pelos alunos, que pode ser destacado, também ressalta que até mesmo uma abordagem de ensino prática não está isenta de conhecimentos teóricos. Tratando-se de um ensino informal ou não formal, o aprendizado de um repertório mesmo que simples, envolve o conhecimento de notas, de ritmo, entre outros. Os alunos consideraram duas possibilidades: uma delas, em que o conhecimento teórico acompanha o prático de maneira indireta, e outra, em que se faz necessário o aprendizado de conhecimentos teóricos, como a leitura musical, para possibilitar a prática.

No modelo apresentado por Swanwick, as habilidades de leitura, o conhecimento teórico e técnico para executar instrumentos musicais, são consequências do desenvolvimento das atividades de composição e execução. Esse conhecimento tem por finalidade o fazer musical criativo e a experimentação e descoberta de possibilidades sonoras (FRANÇA e SWANWICK, 2002).

Uma característica interessante de ser observada na fala dos alunos é que estes consideram como prática as atividades de execução, principalmente, e

composição, em que estão cantando ou tocando instrumentos musicais. Por outro lado, consideram a apreciação musical e a leitura como atividades teóricas. Esse fato pode ser explicado por França e Swanwick (2002), indicando que a apreciação musical é diversas vezes considerada uma atividade passiva, pois não apresenta nenhuma ação externa aparente. No caso da leitura, após uma explicação teórica inicial, o seu desenvolvimento em sala de aula ocorreu de maneira prática, através de exercícios de leitura e ditado musical.

A leitura musical foi um dos conteúdos destacado pelos alunos, atribuindo ao conhecimento teórico certa importância em detrimento da prática. No entanto, alguns dos alunos destacaram que existem ocasiões em que a prática musical ocorre sem o auxílio de partituras e afins, até mesmo de maneira improvisada. A discussão entre alunos e professor ilustra aspectos referentes aos conteúdos musicais.

- E que nem assim, concordo com tudo que vocês falaram, mas você vê que acontece, né? Às vezes, tem alguém tocando, cantando do nada e de repente as pessoas começam a encaixar os próprios instrumentos sem ver o que os outros estão fazendo, só por escutar e tipo elas vão encaixando o que elas acham. Que é comum você estar num lugar cantando ou tocando e daí vai entrando outros instrumentos. (ELIANE).

- Eu entendi. Tem mais a ver com uma sensibilidade, uma percepção, é isso? (PROFESSOR).

- É... eles escutam e... (ANDRESSA).

- Tem muitas pessoas desse jeito. Estão ouvindo a música e não pegam a partitura nem nada. (GABRIELA).

- A gente fez isso também ali, que a gente estava tentando encaixar, batendo lá as coisas... (STEPHANIE).

- Às vezes deu ruim, mas às vezes deu certo. (ELIANE).

- Devia ser mais ou menos isso com a voz quando o professor dava a nota para a gente. (GABRIELA).

- Isso é uma forma de aprender música? (PROFESSOR).

- Sim. (MARIA e STEPHANIE).

Entretanto, é necessário ressaltar que, mesmo no exemplo citado anteriormente, não é possível verificar o contexto no qual essa prática ocorreu. Mesmo a prática da improvisação, sem o auxílio de uma partitura, demonstra algum conhecimento teórico e desenvolvimento perceptivo, necessário para que os instrumentos e as vozes adquiram consonância harmônica frente às regras do sistema tonal. Esse conhecimento pode ser obtido de diversas maneiras, formais e informais, até mesmo de forma intuitiva. Esse aprendizado, sem o auxílio direto de terceiros, poderia ser considerado, de certa forma, autodidata.

Um processo semelhante foi identificado pelos alunos nas atividades realizadas em sala de aula. A experimentação e a resolução de problemas auxiliaram para a construção do conhecimento musical nos alunos. Essa aproximação com o cotidiano, ou essa recontextualização do conhecimento em sala de aula,

contribuíram para torna-lo significativo para os alunos, assim como proposto por Moreira e Candau (2007), no segundo capítulo dessa dissertação.

Uma característica percebida nas falas dos alunos é a capacidade de algumas pessoas aprenderem música sem o auxílio de outra para ensiná-las. A impressão fica mais evidenciada no sentido que as falas são apresentadas, mesmo que os alunos não utilizem essas palavras. Nesse momento da entrevista, os alunos foram questionados a refletir se em outras situações conseguiram aprender algo sobre música por si só, sem que houvesse necessidade de ser explicado pelo professor ou algum colega. O diálogo entre os alunos e o professor ilustra este aspecto.

- Ok. Deixa eu passar um pouquinho para uma outra coisa que vocês falaram aqui. Como que funciona, nas aulas de música que a gente tem aqui, por exemplo, essa questão do autodidata? Existem coisas que vocês aprendem sozinhos na aula de música? O que seria? O que vocês conseguiram aprender sozinhos? (PROFESSOR).

- Eu acho que não. (MARIA).

- É, sozinho não. (RAMIRO).

- Porque, querendo ou não, qualquer coisa que você está fazendo lá, você está constituindo alguma coisa que você aprendeu, ou você tá modificando alguma coisa que você viu o professor fazer, ou que você falou. (MARIA).

- É, tentando adaptar... (STEPHANIE).

- Não existe. Eu acho que não existe uma coisa que você aprende sozinho. Talvez você tenha conhecimento de fora, mas não que você aprende sozinho. (MARIA).

- É, vai da pessoa ir pesquisar. (ROSE).

- É, o aprender sozinho também seria assim. Não é que alguém te ensinou. Você viu alguém fazer e você fez igual... (PROFESSOR).

- Mas acho que isso não é aprender sozinho. (MARIA).

- Mas dentro da aula em si, ou fora, para a aula? (GABRIELA).

- Tipo, naquela apresentação que você deu para um aluno explicar para o outro. Daí, tipo, eu ensaiei em casa, porque eu tinha teclado em casa. (ROSE).

- É. Eu também. Eu fui atrás de aprender coisas diferentes, além daquilo que ele me ensinou. (GABRIELA).

- E isso não é aprender sozinha, eu acho. (MARIA).

Apesar de afirmarem anteriormente que a aprendizagem autodidata é possível em alguns casos, este momento demonstrou que essa ideia não possui consenso entre os colegas. Os alunos Maria e Ramiro pareceram ser contrários à ideia de que é possível aprender sozinho. Na opinião de Maria, se você possui uma referência, segue um modelo ou realiza alguma imitação, você não estaria aprendendo sozinho. Algumas respostas dos alunos ao comentário da colega pareceram concordar com o seu posicionamento, ao

mesmo tempo em que o contrariavam. Segundo esses alunos seria possível adaptar, ou modificar o conhecimento aprendido através de fontes como a internet, por exemplo, sem que isso caracterizasse um aprendizado autodidata.

As alunas Rose e Gabriela apresentaram alguns casos em que, em determinada atividade, estudaram e pesquisaram além do conhecimento que foi fornecido durante as aulas. Esse posicionamento não foi considerado como um aprendizado autodidata por Maria, demonstrando certa indefinição entre a ideia de aprender sozinho e inventar algo.

- Assim... eu acho que aprender sozinho é difícil muita gente conseguir, porque por exemplo, muitos instrumentos que tinha lá a gente nunca tinha visto. Eu pelo menos, muitos instrumentos que tinha lá, nunca tinha visto, então eu tive que olhar alguém tocando, na maioria das vezes o professor tocando o instrumento, para ver como tocava para tentar tocar, entendeu? Mas eu não ia conseguir sozinha, ver um instrumento e: 'ah, é assim que toca'. (SUELEN).

Questionados sobre suas capacidades de aprender conteúdos musicais por conta própria durante as aulas de música, alguns alunos não identificaram que seus aprendizados ocorreram desta forma. Outros propuseram que sozinhos não iriam atingir o mesmo conhecimento experimentado em sala de aula. Segundo esse pensamento, a observação, a imitação e/ou a pesquisa em outras fontes não seria considerada uma forma de aprender sozinho. Em suas defesas, os alunos parecem compartilhar a ideia de que, “aprender música sozinho” significa, principalmente, aprender a tocar um

instrumento musical sem qualquer auxílio ou referência. Por outro lado, não ressaltam o aprendizado de outros conteúdos musicais e os conhecimentos obtidos através das atividades de apreciação, composição ou execução musical. Muitos deles nunca haviam frequentado aulas de música.

A proposta de educação musical apresentada por França e Swanwick (2002) traz a ideia de que através da apreciação, composição e execução é proporcionado ao aluno contato direto com o fazer musical. Nessa prática, os alunos experimentam e descobrem elementos sonoros, técnicos e teóricos que serão conceituados e sistematizados. Gabriela relata um momento de aprendizagem em que se pode inferir que esta ocorreu através das dimensões do fazer musical.

- Assim, teve uma atividade no ano passado que a gente teve que compor uma música e eu e a Joana, a gente não sabia direito uma batida para usar no *cajon*. Então tipo, a gente procurou na internet e a gente achou uma que se encaixava com a música que a Ana tinha escrito e a gente estava cantando. Então... e essa batida é a batida que a Joana estava usando na música Menina Veneno. Isso, na música Menina Veneno. Então eu acho que ajudou, entendeu? A Joana aprendeu fazendo a outra atividade. (GABRIELA).

Uma das atividades realizadas em sala de aula que os alunos consideraram mais significativas ocorreu durante o segundo ano, quando foram organizados grupos em que alguns alunos, que sabiam tocar determinado instrumento musical, deveriam compartilhar um pouco de seus conhecimentos com os colegas que

tinham interesse em aprendê-lo. No final dessa atividade, tanto os alunos que estavam aprendendo, quanto os que estavam ensinando, deveriam apresentar em conjunto para a turma o repertório estudado. Um dos motivos para que esta atividade tenha sido tão significativa para os alunos, parece ser o fato de poderem atender a uma curiosidade sobre o instrumento musical escolhido, despertando mais interesse em estudá-lo.

- E aprender a tocar um instrumento. Eu lembro aquela aula que o professor deu em que formou grupinho e alguém sabia tocar um instrumento e ensinar os outros, acho que isso ajudou bastante porque, eu não sabia tocar violão, então isso ajudou bastante. (GABRIELA).

As características dessa atividade constituíram um ambiente favorável ao fazer musical para os alunos (FRANÇA e SWANWICK, 2002; MENEZES, 2012; SOBREIRA, 2012), uma vez que ocasionou o contato direto com os instrumentos musicais e a possibilidade de experimentá-los. A atividade também atendeu a uma demanda de interesse de muitos alunos, além de recriar uma situação de aprendizagem musical corriqueira no cotidiano (MOREIRA e CANDAU, 2007).

Os alunos identificaram que os estudos realizados no segundo ano apresentavam uma continuação dos conhecimentos abordados durante o primeiro ano da disciplina. Para Gabriela, as etapas realizadas na proposta de elaboração de arranjo eram semelhantes a outras atividades realizadas ao longo dos dois anos de curso, “a gente vai utilizando as experiências que a gente teve no ano passado” (GABRIELA). Segundo a aluna, as atividades de composição de ritmo, utilizando

percussão corporal e a composição de uma música cantada, realizadas no ano de 2014, bem como as análises e atividades de apreciação musical, auxiliaram no desenvolvimento da proposta de elaboração de arranjos, desenvolvida no terceiro trimestre de 2015.

Alguns alunos admitiram que determinados conhecimentos estudados durante as aulas foram melhor aproveitados do que outros. Mas consideram que, a partir dos estudos realizados, a disciplina proporcionou “noções básicas” que possibilitam a continuidade nos estudos para aqueles que desejarem se aprofundar ou estudar um instrumento musical posteriormente. Isso demonstra que a disciplina cumpriu, em partes, a função de oportunizar aos alunos a compreensão de diversos elementos do fazer musical, tornando-os agentes ativos em seus contextos socioculturais. Estes aspectos estão em sintonia com aquilo que foi discutido na revisão da literatura com relação à aprendizagem (BRASIL, 2000a; MOREIRA e CANDAU, 2007).

6.3 AULAS DE MÚSICA E O COTIDIANO

Os alunos foram convidados a refletir sobre como as experiências musicais vividas em outros contextos auxiliaram as aulas de música na escola. Alguns alunos que tiveram essas práticas se manifestaram, dizendo que o conhecimento das notas musicais, a prática do canto e a marcação dos tempos através de palmas possibilitaram que estes tivessem menos dificuldade na realização de algumas atividades. O trecho a seguir ilustra um momento da discussão com o grupo sobre estes aspectos.

- Ok, eu queria perguntar uma coisa para vocês. O que é que vocês acham que essas aulas que vocês fizeram fora, em

outros contextos, ou cantar na igreja, enfim... O que vocês acham que isso ajudou na disciplina que vocês fizeram? (PROFESSOR).

- Porque a gente já conhecia um pouco, né? (ROSE).

- Eu sabia, assim, as notas, daí eu sabia marcar os tempos, porque sempre eu fico marcando. (STEPHANIE).

- Eu sabia o que era dó, ré, mi, fá, sol. (RAMIRO).

- A gente tinha mais facilidade porque a gente já tinha visto antes. Quem nunca tinha visto na vida, ficava difícil. (ROSE).

- Tipo, eu sabia... acho que é nota musical, dó, ré, mi, fá, sol, lá, si. A escala. Eu sabia ela decor. Tipo, os exercícios no quadro para mim eram mais fáceis por que eu sabia ela decor. (RAMIRO).

- Eu participava do coral da igreja também. (MARIA).

- E como isso ajudou na disciplina? (PROFESSOR).

- Só para saber o que é dó, ré, mi, fá, sol. A ordem deles mesmo. Mas não mudou muita coisa. (MARIA).

- Meu pai tentou me ensinar teclado quando eu era menor. E isso também ajudou na questão de conhecer a escala musical. E até mesmo de ver cada nota no teclado. E cantar na igreja auxiliou para que, daí eu consigo, realmente como a Stephanie falou, de marcar o tempo. Eu

tive a base. Aprendi a fazer isso. Ficar estalando. Ou eu batia palmas realmente, para poder marcar o tempo. (GABRIELA).

- E também, cantar fora, assim, agora cantar... não dói tanto a garganta como doía no começo. Para mim, pelo menos. Tipo, eu ficava meio sem fôlego e tal. Agora, para mim não dói. (ROSE).

- Essa parte você está falando antes de começar a aula aqui, ou durante? (PROFESSOR).

- Antes. (ROSE).

- Então, quando você cantava nessa prática você sentia... (PROFESSOR).

- É, porque eu nunca cantava e daí eu comecei a cantar. No começo doía, e agora eu estou mais acostumada, não dói mais. (ROSE).

Aparentemente, o fazer musical prévio relatado pelos alunos em outros contextos não parece ter exercido grande impacto sobre as aulas de música na disciplina de Artes. Como esperado, apenas alguns alunos participaram de práticas musicais prévias, em que destacaram o conhecimento da escala musical, a noção de marcação dos tempos e o canto. Outras vivências como ouvir música e assistir apresentações musicais não foram consideradas, embora, provavelmente influenciam os alunos de diversas maneiras, como através do gosto musical, da criação de ritmos e melodias, e da escolha por determinados instrumentos musicais. Esse conhecimento, oriundo de um aprendizado não formal, muitas vezes não é revelado no discurso dos alunos.

Da mesma forma, procuramos perceber se eles identificavam situações em que as aulas de música auxiliaram a prática musical desenvolvida fora da escola. A aluna Gabriela destacou que o contato com outros instrumentos despertou nela uma motivação para retomar seus estudos e buscar novas práticas musicais.

- Agora eu estou voltando a aprender a tocar teclado e agora eu estou aprendendo a tocar violão. Que a disciplina me incentivou mais para o violão mesmo. Porque eu não tinha nenhuma vontade. Porque eu tinha muita dificuldade para segurar as cordas e tudo mais. E agora eu estou querendo voltar a tocar num grupo. E cantar e tocar. (GABRIELA).

Stephanie e Eliane, que participam de um grupo musical responsável pela preparação de um repertório para celebrações religiosas, comentaram:

- Acho que o negócio é mais de você saber o ritmo, por causa que eu sou bem desafinada, sabe? E a Eliane disse que ajudou ela a cantar na igreja, mas ela está com vergonha de dizer. (STEPHANIE).

- É que assim, a gente faz um grupo de jovens e a gente não canta lá nos microfones, né? A gente canta lá atrás. E tinha uma música lá que ninguém sabia tocar, só o meu tio que sabia. E daí, quem lá que 'puxa' as músicas estava trocando os tempos. Aí ela foi lá e explicou para todo mundo como são os tempos 1, 2, 3. Ela explicou para todo mundo. (ELIANE).

Nos dois casos, percebe-se que as aulas de música possibilitaram conhecimentos para que as alunas

possam lidar com diferentes situações do cotidiano em que a música está presente. Nenhuma das atividades de sala de aula pretendiam atender exclusivamente a nenhuma das situações apontadas. As noções de ritmo, afinação vocal, interesse por estudar um instrumento ou cantar, não eram objetivos da aula de música, mas influenciaram, de alguma forma, o cotidiano de alguns alunos, como reflexos das atividades propostas.

Poucos alunos responderam aos questionamentos sobre o relacionamento entre as aulas de música e o cotidiano. Porém, esse fato já era esperado. Muitos alunos já haviam admitido não possuir prática musical em contextos extraclasse, nunca frequentaram aulas de música ou participaram de grupos musicais. Devido à grande quantidade de tempo que passam na instituição, os alunos encontram muita dificuldade em manter atividades externas, como aprender a tocar um instrumento musical. Esse fato também é responsável por muitos abandonarem suas práticas anteriores à entrada na instituição e/ou não procurarem novas práticas. Novamente, a apreciação musical não foi mencionada nesse caso. Mas os alunos revelam em outros momentos que, a partir das aulas de música, começaram a ouvir mais atentamente, percebendo características musicais e a participar mais ativamente durante as apreciações musicais realizadas. Ramiro fala em nome dos colegas ao afirmar que estes, a partir das aulas, buscam identificar a pulsação, o compasso e os instrumentos musicais presentes em suas apreciações.

Buscando identificar outros aspectos em que os conhecimentos proporcionados pelas aulas de música contribuem para a vida dos alunos, é possível identificar diversas situações em que as aulas fizeram despertar sentimentos positivos nos alunos. Para Stephanie, as aulas de música a tornam “mais alegre”. Gabriela

compartilha o mesmo sentimento ao “aprender a tocar instrumentos”. Ana e Stephanie relatam que após as aulas de música retornam para a sala de aula “sempre cantando”. Adriana estava mais quieta durante a discussão, mas confirmou este mesmo bem-estar com as aulas de música realizando um movimento com a cabeça. Maria apontou melhorias na realização de outras atividades, como a elaboração de paródias para outras disciplinas.

6.4 PROPOSTA DE ELABORAÇÃO DE ARRANJOS: COLABORAÇÃO ENTRE OS COLEGAS

A proposta de elaboração de arranjos musicais foi aplicada em sala de aula durante o terceiro trimestre de 2015, atendendo aos objetivos do curso de Mestrado Profissional em Artes (PROFARTES), visando melhorar a qualidade de ensino na Educação Básica. Essa proposta apresenta uma abordagem diferenciada, embasada pelo referencial teórico pesquisado, e ao incorporar os conhecimentos musicais estudados ao longo de dois anos do curso, permite uma comparação em relação às aulas de música desenvolvidas anteriormente. Nesse item serão apresentados alguns resultados obtidos através dessa proposta. Parte da discussão em grupo, reproduzida a seguir, ilustra aspectos relacionados a esta proposta de atividade na aula de música.

- Ok, estamos coletando o que vocês estão dizendo. Meio que a gente misturou um pouquinho dos conteúdos do ano passado com os conteúdos desse ano, né? Vamos falar também, já que você havia trazido. A gente estava falando sobre essa disciplina de uma forma geral. E agora sobre essa

atividade. Gostaria que vocês falassem sobre ela. O que ela teve de diferente, de igual... como foi realizar esta atividade? (PROFESSOR).

- Eu começo... eu achei bem legal porque você teve que acabar também respeitando a opinião dos outros, né? Eu queria uma coisa, você queria outra e você queria outra, e aí tiveram que entrar em consenso e, tipo, aí tiveram que... tipo... unir as coisas. (ELIANE).

- Acho que além da união e... você tem que aprender a tua hora de tocar, tua hora de cantar, saber que nem sempre você vai poder fazer o que você quer, nem sempre você vai poder cantar o que você quer. Eu não sabia tocar direito *cajon*, mais ou menos, e também aprendi pandeiro, a gente, eu não sabia tocar pandeiro, nada assim, e consegui criar um ritmo com as meninas, que elas me ensinaram também e... outra coisa: a música, a gente não precisa cantar só como é a original, a gente não precisa seguir fielmente a música, a gente pode mudar, criar outros estilos, encaixar a letra em qualquer arranjo, pode usar qualquer instrumento ou nem precisa ser instrumento, pode ser o próprio corpo... (MARIA).

A rapidez com que a aluna Eliane se propôs a responder ao questionamento parece indicar certa excitação e clareza, apresentando considerações positivas referentes à atividade realizada. A mesma clareza pode ser percebida na fala de Maria, ao apontar determinados conhecimentos obtidos e seu envolvimento e das colegas na atividade. Esse envolvimento pode ser percebido através das observações das aulas e do diário

de campo, em que os alunos opinavam, debatiam e experimentavam cada uma das decisões tomadas na elaboração dos arranjos.

A fala das alunas, no entanto, abordou aspectos da dinâmica da atividade através da colaboração da turma. Esse posicionamento aproxima-se do trabalho de Santos (2012) em que os alunos aprendem uns com os outros, e o momento da aula de música permite adquirir conhecimentos que não conseguiriam sozinhos. Destacam-se também os aprendizados técnicos e os processos de criação, além de modificar a visão dos alunos, de que a música precisa ser reproduzida fielmente com a sua versão original para um novo conceito, no qual a música pode ser reinventada, com os materiais disponíveis para a sua realização.

Para a aluna Gabriela, a proposta “trabalhou mais a nossa criatividade”, além de proporcionar descobertas durante seu processo de execução. Segundo a aluna,

- E assim, eu não sabia o que eu estava fazendo direito, eu não sabia cantar, eu não.... Você vai descobrindo certas coisas nas músicas que você achava que você conhecia, mas você não conhecia de verdade. Você vai conhecendo conforme você vai cantando. (GABRIELA).

Na percepção dos alunos, os conteúdos aprendidos através dessa proposta foram: sociais (união entre os colegas e respeito às opiniões do próximo); relativos às habilidades técnicas (aprender a tocar instrumentos, manter o andamento durante as execuções, cantar no tom certo e afinar com os colegas); teoria musical (ritmo e compasso e desenvolvimento da forma musical); o estudo de um repertório específico e sua história, e o desenvolvimento da criatividade. Esse

aprendizado ocorreu durante o processo, sem a necessidade de abordá-los individualmente em momentos diferentes. Fizeram parte dos desafios propostos e da resolução de problemas enfrentados. O ocorrido ilustra a possibilidade de integração entre teoria e prática de maneira que o aprendizado seja significativo.

Os alunos perceberam diversas dificuldades durante o desenvolvimento da proposta de elaboração de arranjo. Cada uma das dificuldades variou de acordo com o papel desempenhado pelo aluno na elaboração do arranjo. Entre as dificuldades encontradas destacam-se o ato de cantar, a afinação com os colegas, dificuldade em manter uma linha melódica enquanto outra estava sendo executada simultaneamente, conciliar a execução instrumental com o canto e a execução de instrumentos musicais sem conhecimento prévio.

Essas dificuldades foram sendo superadas aos poucos, a partir dos ensaios e do desenvolvimento de uma capacidade de perceber a si próprio. Esse desenvolvimento pode ser percebido através das falas de Suelen e Ana.

- No primeiro dia que o professor começou a passar para a gente como que fazia o som ali do 'U'. Eu, parecia que para mim, tipo do lado estava cantando errado e daí que eu estava certa. Aí, o professor quando passou, eu que estava cantando errado e daí estava atrapalhando os outros. É por isso que estava, acho, eu me perdendo e os outros se perdendo. Aí eu acho que depois quando eu mudei lá do grupo eu acho que eles melhoraram e eu também, assim. (SUELEN).

- Ah, tem também de encaixar os instrumentos, tipo... que às vezes a gente achava... até foi, acho que aula passada, que a gente estava tocando daí a gente se perdia, porque os violões estavam mais altos e eles iam mais rápidos e a gente não conseguia acompanhar. Aí quando foi abaixado um pouco o volume dos violões a gente conseguiu se achar melhor. As pessoas cantando e os instrumentos tocando. (ANA).

- E também, tipo na atividade... eu toco pandeiro na 'Menina Veneno' e eu não conseguia no começo, eu não conseguia cantar a música e tocar ao mesmo tempo, aí eu me perdia tudo. Aí eu olhava pra Maria, daí ela se perdia. Daí eu olhava pra Joana e a gente se perdia. Nós tentávamos cantar as três juntas e tocar, não dava. Mas agora tipo, nessa aula de hoje já conseguia tocar e cantar junto. (ANA).

Um dos questionamentos feitos durante o grupo de discussões convidou os alunos a perceberem se algumas das atividades realizadas em sala de aula os auxiliaram durante o período em que a proposta de pesquisa foi implementada. O intuito desse questionamento era perceber se as aulas de música que receberam proporcionaram uma bagagem de conhecimentos musicais que poderiam utilizar em outras situações e em seus cotidianos. As respostas dos alunos destacam principalmente a realização de atividades de composição musical, nas quais puderam perceber alguns dos elementos que constituem uma música, noção de ritmo, compasso, andamento e estilos de arranjos musicais.

A noção de tempo musical é uma característica frequentemente presente no discurso dos alunos, como podemos observar a seguir.

- Antes eu não sabia que hora eu ia começar a cantar o refrão ou começar a cantar a segunda parte e agora eu tenho essa noção. Porque daí tu vai contando, vai acompanhando o ritmo junto com a música para poder saber que hora tem que começar o refrão ou a segunda parte da música. (GABRIELA).

- É, isso daí principalmente naquela parte na música 'À Sua Maneira', àquela hora que saem todos os instrumentos, para as pessoas irem saindo. Tipo, antes do início da música tem que saber bem certo qual que é o compasso, para daí saber a hora de começar. (ADRIANA).

A partir das observações das aulas e do discurso apresentado pelos alunos, percebe-se que esse aprendizado ocorreu também através da solução de um problema, durante o processo de criação dos arranjos. Os alunos que estavam envolvidos na execução de instrumentos harmônicos possuíam como referência a letra de cada uma das músicas acompanhada dos acordes a serem executados. Desta forma, para eles estavam claros os momentos em que haviam solos instrumentais e sua duração. Porém, devido ao fato de não estarem participando ativamente da execução instrumental, os alunos responsáveis pela execução vocal dos arranjos, em geral, revelavam problemas em acertar o momento exato de retomada do canto. É interessante ressaltar que, a solução para este problema partiu de uma iniciativa de um grupo de alunos, envolvidos com o acompanhamento percussivo da

música, através de uma explicação sobre os tempos do compasso e quantos compassos deveriam ser contados durante esse intervalo.

Um dos alunos destacou as atividades de análise musical e de apreciação como bases fundamentais para a elaboração dos arranjos e fonte de referências para a criação musical. Segundo Ramiro:

- Eu acho que outra coisa é a própria apreciação musical que, para você montar um arranjo para essas músicas precisava primeiro conhecer a música, precisava ouvir a música, ouvir várias outras versões. Eu acho que essa parte da apreciação e análise musical também ajudou você saber o que dá para extrair da música e montar um arranjo novo. (RAMIRO).

Nesse sentido, a aluna Stephanie salientou que “Toda música quando eu escuto eu fico batendo assim, fico escutando os instrumentos” (STEPHANIE). Percebe-se, na fala da aluna, que as aulas de música também modificaram a forma como ela se relaciona com a música em seu cotidiano. Suas capacidades perceptivas também se modificaram, assim como as de Maria, que complementa: “agora a gente consegue acompanhar o tempo com a música marcando com o pé ou com a mão. Antes era a mesma coisa que nada” (MARIA).

A aluna Gabriela atribuiu ainda à apreciação musical a incumbência de identificar e solucionar conflitos durante a adaptação dos arranjos apreciados e para a elaboração de novos arranjos. Conforme a aluna, “na versão da Menina Veneno que tem o solo do saxofone, daí a gente pensou: tem um saxofone, mas a gente não tem um saxofone. E a gente pensou nisso. É que a apreciação musical ajudou” (GABRIELA).

Os alunos levaram em consideração o tempo escasso da disciplina e as atribuições do final de ano para avaliar os resultados da proposta, realizada no último trimestre do ano letivo. De maneira geral, os alunos avaliaram positivamente a proposta, demonstrando satisfação ao tê-la realizado. O resultado musical dos arranjos não foi completamente satisfatório, mas foi considerado condizente com o tempo destinado para a proposta e com a quantidade de ensaios realizados.

- Eu acho que, comparado com o tempo que a gente tem, que é curto, que a gente não ensaiou, tipo... a gente não ensaiou muito. A gente ensaiou e ficou bem bom. Pelo tempo que a gente teve e pela prática que cada um tem. Que é quase nenhuma (MARIA).

- Tipo aquela música que a gente começou... no começo. Tipo, no começo, assim, cada um falava uma coisa e estava fazendo de um jeito e todo mundo achava que iria demorar um monte para a gente conseguir terminar. Mas a gente chegou a um senso comum e agora está indo super bem (ANA).

O tempo destinado à disciplina de Artes em relação ao currículo é um problema que teve de ser levado em consideração para a elaboração do planejamento anual da disciplina e também para a aplicação da proposta. A mesma situação é enfrentada por outras disciplinas da grade curricular do curso, que possuem carga horária semelhante. Este problema está relacionado à quantidade de disciplinas, presentes na matriz curricular do curso técnico em Agropecuária

integrado ao Ensino Médio, que precisam ser completadas, em apenas três anos de duração do curso.

Na compreensão de alguns alunos, a avaliação da proposta musical pode ser definida apenas através do seu resultado. Outra forma de avaliar é através da prática: “Se está tocando, está cantando” (STEPHANIE), apesar de admitir a existência de falhas na execução musical dos arranjos, na opinião de Suelen.

- Eu acho que a gente conseguiu fechar bem. Todo mundo cantando, todos os instrumentos.... Às vezes a gente ainda se confunde um pouco. ‘Ó, ali tem parada’. Aí tem que começar de novo. Tipo, hoje teve uma hora que o pessoal começou a cantar e não era. Aí teve que começar do meio. E estávamos nós cantando de um lado e o outro grupo não estava cantando. Mas no último ensaio a gente conseguiu todo mundo fazer bem certinho. (SUELEN).

No entanto, outros alunos levantam outros apontamentos para ajudar a definir o resultado da proposta.

- Eu acho que foi bom, tipo, as pessoas conseguirem aprender as coisas, trabalhar em conjunto, e também, todo mundo se divertiu. Porque não adianta a gente fazer uma atividade que todo mundo fique meio no tédio. A diversão e o aprendizado. Foi importante. (MARIA).

- E daí o resultado final foi o que a gente queria, né? Não uma coisa diferente. (ANA).

- É. Melhor do que o esperado. (MARIA).

[Houve silêncio e todos caíram no riso].

Maria também considera os aprendizados que obtiveram durante o processo e a satisfação em realizar a atividade como condições que definem o sucesso da proposta. Satisfação em aprender. Aprender brincando. Essa sensação se sobrepõe à qualidade musical obtida, uma vez que proporciona o interesse em aprender. Por outro lado, a fala de Ana revela uma transformação. Uma vez que, de maneira geral, não havia grandes expectativas sobre a proposta inicial, o resultado demonstrou-se surpreendente para os alunos.

6.5 SUGESTÕES PARA AS AULAS DE MÚSICA

Para finalizar, os alunos fizeram algumas sugestões de atividades e de conteúdos que manteriam, ou que modificariam nas aulas de música. A primeira a se manifestar foi Stephanie, sugerindo que fossem realizadas com frequência atividades nas quais os alunos pudessem ensinar uns aos outros a tocar instrumentos musicais, com os conhecimentos que possuem. A justificativa para essa indicação está pautada na interação entre os colegas e na prática instrumental. Complementa, reforçando que, as atividades de leitura musical foram proveitosas, “mas não foi tão legal” (STEPHANIE).

Gabriela complementou o posicionamento da colega: “Acho que podia ser feito de juntar um grupo e alguém ensinar os outros a tocar instrumento, dar uma base. Porque daí é o colega. Aí você não vai ter tanta vergonha e vai dar mais ouvidos” (GABRIELA). Esse sentimento exposto pela aluna é recorrente nas aulas de música, em que os alunos receiam expor-se cantando

para alguém com mais experiência musical, como o professor, por exemplo.

Ana, por sua vez, acredita que nas aulas de música deveriam ter mais apresentações para a escola. “Tipo, de a gente ir lá fazer uma música e apresentar” (ANA). Em sua opinião, apesar de existirem alunos que têm vergonha para realizar esse tipo de atividade, essa vergonha pode ser minimizada através da participação de todos os alunos em conjunto. Rose recordou atividades em que os alunos deveriam preparar um repertório em pequenos grupos para apresentar para os colegas. Apesar de sentir vergonha, relatou ser uma das experiências mais satisfatórias que havia realizado. Sua colocação na discussão do grupo foi aprovada pelos colegas.

Gabriela sugere que os seminários realizados sobre história da música brasileira fossem mais aprofundados durante as aulas de música. Porém, Maria discordou, não entendeu direito o conteúdo, mas acredita que o conhecimento não lhe seria útil e que a atividade foi pouco criativa. De certa forma as duas falas chamam a atenção para um momento mais teórico, buscando identificar o contexto histórico de músicas brasileiras de diversas épocas e regiões. Para uma, o assunto despertou o interesse por saber mais; para outra, pareceu desnecessário; duas situações criadas por um conhecimento pouco aprofundado e abordado de maneira insuficiente para se tornar significativo.

Maria gostaria de retomar os conteúdos do primeiro ano. Denise gostaria de estudar menos sobre leitura musical e realizar mais percussão corporal e aprender sobre voz. Eliane e Rose gostariam de saber mais sobre instrumentos musicais. Gabriela lamentou não ter criado instrumentos musicais, assim como realizado por uma turma de outro curso. Stephanie

gostaria de repetir a experiência do último trimestre. Ramiro sugeriu que fossem trabalhados conteúdos musicais relacionados a outras linguagens artísticas. Sua colocação foi complementada por Ana e Gabriela, sugerindo a realização de um teatro musical.

Uma proposta integrando diversas linguagens artísticas poderia ser uma experiência bastante enriquecedora, contemplando diversas sugestões dos alunos, através de uma prática em que esses pudessem cantar, tocar instrumentos, apresentar-se, elaborar arranjos, ampliar os conhecimentos sobre determinado contexto histórico do repertório estudado.

A perspectiva dos documentos atuais, após a aprovação da lei 13.278/2016 (BRASIL, 2016), possibilita a realização de tal proposta. Contudo, para sua efetivação é necessário garantir a presença dos demais profissionais, habilitados nas diversas linguagens artísticas, atuando no contexto escolar. Nesse sentido, o Instituto Federal Catarinense – campus Videira apresenta avanços, uma vez que, no ano de 2016, conta com a atuação de dois professores para a disciplina de artes: um professor especialista em música e outro em artes visuais.

Os alunos possuem interesses particulares diversos que nem sempre estão em consonância com os interesses dos colegas, porém, os conteúdos abordados ao longo dos dois anos de disciplina despertaram um desejo por saber mais, de acordo com os interesses de cada um. Alguns alunos gostariam de melhorar as habilidades que possuem, outros gostariam de aprender um instrumento, ou apresentar-se, ou conhecer mais sobre teoria musical.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se propôs a investigar a prática docente do ensino de música nas aulas de Artes, utilizando como objeto de estudo uma turma de segundo ano do curso técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, do Instituto Federal Catarinense – campus Videira. A realização da pesquisa possibilitou a compreensão de mecanismos nos quais as atividades desenvolvidas nas aulas de música cumpriam o seu propósito educacional, e outros que podem ser aprimorados.

Conforme pressuposto na introdução deste trabalho, a maioria dos alunos pertencentes a esse grupo possuíam poucos conhecimentos sobre música. Esses conhecimentos, no entanto, apresentavam-se bastante restritos, relativos à escala musical e ao nome das notas, ou à execução de algum instrumento musical. Alguns alunos ressaltam que esse conhecimento possibilitou certa familiaridade na compreensão da leitura musical, mas não alcançou os diversos conteúdos abordados na disciplina.

Referente à aprendizagem dos conteúdos da disciplina, os alunos destacam leitura musical, ritmo, escala, compasso, gêneros musicais, noções básicas de execução instrumental (técnica) e família de instrumentos musicais, além de habilidades como cantar, compor, ouvir atentamente, tocar instrumentos musicais, acompanhar os colegas e aprimorar a coordenação motora. Percebe-se que alguns conteúdos presentes na ementa do primeiro e do segundo ano não foram evidenciados pelos alunos. A análise musical, a forma, entre outros conceitos foram percebidos em outros momentos do grupo de discussão.

As abordagens metodológicas foram percebidas de maneiras diferentes ao longo das disciplinas. Momentos teóricos e práticos estavam associados a conteúdos específicos. Quanto mais próximo à história e à teoria da música, as atividades eram percebidas de maneira mais teórica. Por vezes, esse fator pareceu associado ao resultado da aprendizagem. As atividades teóricas geralmente são consideradas monótonas, enquanto as atividades práticas são mais significativas. Este resultado evidencia aspectos discutidos por Moreira e Candau (2007), quando afirmam que o conhecimento escolar, algumas vezes tende a parecer pronto, perdendo sua relação com o contexto que lhe confere valor. Por outro lado, as atividades práticas realizadas proporcionam uma recontextualização do conhecimento, tornando-o significativo na medida em que sofre uma readaptação do seu contexto de origem.

As aulas práticas realizadas na sala de música foram mais agradáveis, pois os alunos podiam se expressar, cantando e tocando instrumentos, demonstrando que é possível aprender de forma prática. Porém, alguns alunos acreditam que esse conhecimento poderia não ser completo. A falta de profundidade não permitiria que pudessem transpor os conhecimentos adquiridos para outras experiências e manipulá-los de forma consciente. Nesse sentido, devido ao tempo semanal disponibilizado para as aulas de artes, o conhecimento teórico seria mais “vantajoso”. Nesse contexto os alunos utilizaram como principal referência o tempo de aula (48 minutos), sem considerar, no entanto, a carga horária total da disciplina e o número de aulas disponível durante o ano letivo.

Alguns alunos relataram que suas experiências cotidianas auxiliaram no desenvolvimento das aulas de música, todavia, esse é um número relativamente inferior

se considerarmos o número total de integrantes na turma. De qualquer forma, como mencionado anteriormente, essa prática auxiliou os alunos apenas em alguns momentos pontuais. Uma interpretação que pode ser aplicada a todos os alunos é que a disciplina oportunizou o contato com conhecimentos até então desconhecidos.

Inversamente, percebe-se que a disciplina contribuiu especialmente para o fazer musical dos alunos em outros contextos. Os alunos destacam principalmente o desenvolvimento da percepção, noção de tempo, afinação, o interesse em estudar determinados instrumentos musicais e cantar. Em alguns casos a disciplina serviu como um elemento de motivação, em outros, serviu de suporte para a resolução de problemas na prática musical.

A proposta de elaboração de arranjos conseguiu englobar diversos aspectos apontados pelo referencial teórico, para um ensino de música significativo. O primeiro diz respeito ao fato da proposta ser primeiramente uma atividade musical (SOBREIRA, 2012). O segundo aspecto notado foi a aproximação com as propostas de França e Swanwick (2002) e Paynter (apud MATEIRO, 2012), utilizando as dimensões do fazer musical como atividades como ponto de partida para a construção do conhecimento, possibilitando a criação, a descoberta e organização do material sonoro, a convergência entre os saberes prévios e novos, o aprimoramento técnico, o desenvolvimento do conhecimento estético e estilístico.

Vale a pena destacar a importância de propor desafios para o desenvolvimento musical dos alunos. Esse fator, já destacado pelos autores pesquisados, pode ser observado como grande responsável pelo aprimoramento musical dos alunos, uma vez que

apresenta desafios a serem superados. Nesse sentido, o auxílio do professor torna-se fundamental para a superação desses problemas.

Os resultados da proposta encontram consonância com o trabalho realizado por Santos (2012). De forma semelhante aos resultados encontrados pela autora, acreditamos que as aulas de música proporcionadas naquele contexto do IFC – campus Videira, colaboraram para que os alunos pudessem aprender aquilo que não conseguiriam aprender sozinhos, auxiliando o desenvolvimento musical dos alunos.

Como sugestão para o aprimoramento do ensino de música nas aulas de artes, no Instituto Federal Catarinense – campus Videira, os alunos destacam a realização de atividades práticas com maior frequência, oportunizando a troca de saberes entre os alunos; propõem a realização de apresentações entre os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio; solicitaram que os conhecimentos teóricos necessários sejam mais aprofundados e significativos; sugerem a integração dos conteúdos com outras linguagens artísticas.

Essa pesquisa não possui a pretensão de estipular um modelo único de ensino de música, mas estudar uma prática que ocorreu em um contexto e tempo específicos. Outros modelos poderiam ser aplicados e avaliados no mesmo contexto e em outros. Outras pesquisas poderiam ser realizadas no âmbito do Ensino Médio e também em outros Institutos Federais, considerando a especificidade deste tipo de instituição. A literatura desta área apresenta alguns materiais que evidenciam a possibilidade, a pertinência e a relevância das aulas de música para estudantes do Ensino Médio, mas certamente ainda há diversos espaços a serem preenchidos com novos estudos que apontem para o

aperfeiçoamento constante da educação musical no contexto escolar.

Escrever sobre esta experiência certamente foi um desafio muito grande, a começar por uma das partes de maior importância: os momentos vividos. A tarefa de conduzir atividades educativas no curso técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio foi muito gratificante e prazerosa, uma vez que os desafios propostos eram aceitos e desenvolvidos pelos alunos com uma vontade de fazer o seu melhor. Quem dera pudesse registrar nessas linhas uma fração desses momentos e dessas aulas, sem deixar escapar os detalhes mais importantes.

REFERÊNCIAS

BEINEKE, Viviane. Aprendizagem criativa na escola: um olhar para a perspectiva das crianças sobre suas práticas musicais. **Revista da ABEM**, v. 19, n. 26. Londrina, 2011, p. 92 – 104. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/177/112>>. Acesso em: 16 mai. 2016.

_____. Ensino musical criativo em atividades de composição na escola básica. **Revista da ABEM**, v. 23, n. 34. Londrina, 2015, p. 42 – 57. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/531/441>>. Acesso em: 16 mai. 2016.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Escola – Licenciatura em Música – Pedagogia: compartilhando espaços e saberes na formação inicial de professores. **Revista da ABEM**, v. 10, n. 7. Porto Alegre, 2002, p. 41 – 48. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/339/269>>. Acesso em: 16 mai. 2016

BRASIL. **Lei no 11.769, de 18 de Agosto de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica. 2008a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm>. Acesso em: 03 jun. 2016.

_____. **Lei no 11.892, de 29 de Dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional,

Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. 2008b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 15 nov. 2015.

_____. **Lei no 13.278, de 2 de Maio de 2016**. Altera o §6º do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. 2016a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm>. Acesso em: 03 jun. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. 2ª versão, rev. 2016b. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bnc-c-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio**. Parte I Bases Legais 2000a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio**. Parte II Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, 2000b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/par/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>>. Acesso em: 15 nov. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB no 12/2013**. Diretrizes Nacionais para a operacionalização

do ensino de Música na Educação Básica. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm>. Acesso em: 03 jun. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Resolução no 6, de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, 2012. Disponível em: <<http://mobile.cnte.org.br:8080/legislacao-externo/rest/lei/51/pdf>>. Acesso em: 19 mai. 2016.

FIGUEIREDO, Sérgio. O processo de aprovação da Lei 11.769/2008 e a obrigatoriedade da música na Educação Básica. **Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte, 2010. Painel.

GALIZIA, Fernando Stanzione. Educação musical nas escolas de ensino fundamental e médio: considerando as vivências musicais dos alunos e as tecnologias digitais. **Revista da ABEM**, v. 17, n. 21. Porto Alegre, 2009, p. 76 – 83. Disponível em: <<http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/238/170>>. Acesso em: 16 mai. 2016.

GRINGS, Ana Francisca S; HENTSCHE, Liane. *Performance* musical pública: sucesso e fracasso na perspectiva de estudantes de bacharelado em instrumento do Rio Grande do Sul. **Revista da ABEM**, v. 21, n. 31. Londrina, 2013, p. 23 – 34. Disponível em: <<http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revista>>

aabem/index.php/revistaabem/article/viewFile/69/55>.
Acesso em: 01 ago. 2016

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. **Conheça o Campus**. Videira, IFC, 20-?a. Disponível em: <<http://videira.ifc.edu.br/institucional/conheca-o-campus/>>. Acesso em 14 nov. 2015.

_____. **Projeto Pedagógico de Curso Educação Profissional Técnica de Nível Médio – PPCTM**, Técnico em Agropecuária, Integrado. Ministério da Educação. Videira, 2014.

_____. **Sobre o IFC**. Videira, IFC, 20-?b. Disponível em: <<http://videira.ifc.edu.br/institucional/sobre-o-ifc/>>. Acesso em: 14 nov. 2015.

JUNIOR, João Fortunato S de Q; LORENZO, Oswaldo. Preferência musical e classe social: um estudo com estudantes de ensino médio de Vitória, Espírito Santo. **Revista da ABEM**, v. 21, n. 31. Londrina, 2013, p. 35 – 50.

KLEBER, Magali. Qual currículo? Pensando espaços e possibilidades. **Revista da ABEM**, v. 11, n. 8. Porto Alegre, 2003, p. 57 – 62. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/417/344>>. Acesso em: 03 jun. 2016.

LINO, Dulcimarta Lemos. Música, pesquisa e infância: cantorias do repente. **Revista da ABEM**, v. 20, n. 27. Londrina, 2012, p. 31 – 42. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/417/344>>.

aabem/index.php/revistaabem/article/view/158/93>.
Acesso em: 16 mai. 2016.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria.
Metodologia científica. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MATEIRO, Teresa. John Paynter. A música criativa nas escolas. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.).
Pedagogias em educação musical. Curitiba: InterSaberes, 2012, p. 243 – 273.

MENDONÇA, Rita de Cássia. **Adolescente e canto**: definição de repertório e técnica vocal adequados à fase de mudança vocal. Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2011. [Dissertação de mestrado]

MENEZES, Evandro Carvalho de. Convivendo, conversando, criando e fazendo música: a educação musical no Corpo Cidadão. **Revista da ABEM**, v. 20, n. 27. Londrina, 2012, p. 43 – 54.

MOREIRA, Antonio Flavio B; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra D; NASCIMENTO, Aricélia R. (Org.) **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2016.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga.
Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008. 245p.

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

_____. A proposta para arte dos PCNEM: uma análise crítica. In: PENNA, Maura (Coord.). **O dito e o feito: política educacional e arte no ensino médio**. João Pessoa: Manufatura, 2003, p. 16 – 25.

_____. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. **Revista da ABEM**, v. 10, n. 7. Porto Alegre, 2002, p. 7 – 19. Disponível em:
<<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/427/354>>.
Acesso em: 16 mai. 2016.

SANTOS, Cristina Bertoni dos. Aula de música e escola: concepções e expectativas de alunos do ensino médio sobre a aula de música da escola. **Revista da ABEM**, v. 20, n. 27. Londrina, 2012, p. 79 – 92.

SOBREIRA, Silvia Garcia. **Disciplinarização da música e produção de sentidos sobre educação musical: investigando o papel da ABEM no contexto da lei no 11.769/2008**. Universidade Federal do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2012. [Tese de doutorado].

SOUZA, Cristiane M. N de. Educação musical, cultura e identidade: configurações possíveis entre escola, família e mídia. **Revista da ABEM**, v. 21, n. 31. Londrina, 2013, p. 51 – 62.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE. **Resolução no 001/2016**. Altera o Regimento do Curso de Mestrado Profissional em Artes – PROF-ARTES, aprovado pela Resolução no 002/2013 – CONSUNI, de 03 de abril de 2016. Florianópolis, 2016. Disponível em: <<http://secon.udesc.br/consepe/resol/2016/001-2016-cpe.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2016.

VEBER, Andréia. A escola de tempo integral: um espaço potencial para as aulas de música na Educação Básica. **Revista da ABEM**, v. 20, n. 29. Londrina, 2012, p. 39 – 50. Disponível em: <<http://www.abemeducaocaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/89/74>>. Acesso em: 16 mai. 2016.

WAZLAWICK, Patrícia et. al. Educação estética e processos de ensinar e aprender na formação continuada de professores em música. **Revista da ABEM**, v. 21, n. 30. Londrina, 2013, p. 77 – 90.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. A inserção da música no projeto político pedagógico: o caso da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS. **Revista da ABEM**, v. 18, n. 24. Porto Alegre, 2010, p. 73 – 80. Disponível em: <<http://www.abemeducaocaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/205/137>>. Acesso em: 16 mai. 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Autorização para participação da pesquisa

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA –
UDESC
CENTRO DE ARTES – CEART
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES – PROF-ARTES

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, portador do CPF
_____, autorizo a participação de
_____, CPF
_____, na pesquisa intitulada "UMA
PROPOSTA DE EDUCAÇÃO MUSICAL BASEADA NA
CONSTRUÇÃO DE ARRANJOS NO INSTITUTO FEDERAL
CATARINENSE - CAMPUS VIDEIRA", desenvolvida pelo
professor Rodrigo Pivetta Werlang, cujo objetivo geral consiste
em "organizar e aplicar uma proposta de ensino de música para
o Ensino Médio que integre conteúdos musicais a partir de
distintas dimensões: criação, execução e apreciação, através da
construção de arranjos coletivos".

Declaro estar ciente de que:

- Será mantido o anonimato dos participantes;
- A pesquisa não infligirá nenhum dano ou desvantagem aos participantes;
- A qualquer momento posso revogar a participação nesta pesquisa.

ASSINATURA DO RESPONSÁVEL

ASSINATURA DO PARTICIPANTE

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista com pequenos grupos

1. Conhecimentos musicais anteriores à proposta das aulas do segundo semestre de 2015.
2. Experiência com ensino de música formal (disciplina de música).
3. Currículo da disciplina.
4. Realização da proposta de elaboração de arranjos.
5. Conhecimentos aprendidos/aplicados na construção de arranjos.
6. Aspectos positivos e negativos da proposta realizada.
7. Interesses na disciplina.
8. Proposta/modificações/sugestões para a continuidade dos trabalhos realizados na disciplina.

APÊNDICE C – Arranjo vocal a três vozes (Arranjador:
Rodrigo Werlang)

A sua maneira

The musical score is arranged in four systems, each containing three staves for different vocal parts. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 4/4. The first system shows the initial vocal entries. The second system, starting at measure 7, features a more active vocal line in the first staff. The third system, starting at measure 12, shows a vocal line with some rests. The fourth system, starting at measure 17, continues the vocal lines with some rests and melodic movement.

Voz

Voz

Voz

7

Vo.

Vo.

Vo.

12

Vo.

Vo.

Vo.

17

Vo.

Vo.

Vo.

22

Vo.

Vo.

Vo.

28

Vo.

Vo.

Vo.

35

Vo.

Vo.

Vo.